

## KASVATUSFILOSOFIA

### LIITE 7.

Skinnari, S. 1994. Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Teoksessa S. Skinnari & J. Toiskallio. Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja sarja A: oppimateriaalit, 7–32.

Simo Skinnari

## II KASVATUSFILOSOFIA JA KASVATUKSEN TAVOITTEET

Seuraavassa artikkelissa pyritään alustavasti esittelemään kasvatusfilosofista tutkimusta. Pääpaino on kuitenkin itse kasvatusfilosofoinnissa - artikkelissa lukija pyritään johdattamaan kasvatusfilosofiaan esimerkin kautta.

Kasvatus on **toimintaa**. Kasvatustoimintaa edeltävät aina joko tiedostetut tai tiedostamattomat **tavoitteet**. Edelleen voidaan ajatella, että tavoitteisiin pyritään jonkinlaisilla **menetelmillä**. Lisäksi kasvatustoiminta tapahtuu aina jossakin yhteiskunnallisessa, yhteisöllisessä ja yksilöllisessä **tilanteessa**. Voidaan siis ajatella, että kasvatustoimintaa varten tarvitaan tietoa tavoitteista (päämäärätietoa), tietoa menetelmistä (menetelmätietoa) sekä tietoa siitä tosiasiallisesta tilanteesta (tilannetietoa), jossa tiettyjä yksilöitä kasvatetaan. Lisäksi on huomattava, että em. tekijät muodostavat konkreettisesti kasvatustilanteessa **ykseyden**. (Ks. Wilenius 1975.)

Kasvatusfilosofian tehtävänä on tutkia **kaikkia** edellä mainittuja tekijöitä. Ei siinä mielessä, että se jonkinlaisena "supertieteenä" antaisi esim. kasvatuksen tavoitteet, vaan filosofisen kasvatustutkimuksen tehtävänä on "herätellä" pohdintaa kasvatuksen peruskysymyksistä, kyseenalaistaa itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita, ylipäänsä **ihmetellä** asioita. Seuraavassa keskityn - kasvatusfilosofian yleisen laadun hahmottelun lisäksi - kasvatuksen tavoitteiden ihmetelyyn. Artikkelin lopussa tavoitteet pyritään näkemään myös yhteiskunnallista tilannetta vasten eli esityksessä tullaan myös "tilannetiedon" alueelle.

## ALKUKUVA

Aluksi haluan antaa yhden vaikuttavan kuvan, joka on peräisin **Rudolf Steinerin**<sup>1</sup> vuonna 1922 nuorisolle suunnatusta esitelmästä. Esitelmässään hän puhuu objektiivisena esiintyvän tieteen ja filosofian suhteesta seuraavasti:

"... kun tämä objektiivinen tiede oli yhä uudelleen esitelty, silloin havaitsi, että muuan toinen olento arasti hiipi syrjään, koska se ei enää tuntenut olevansa suosiossa. Jos pääsi salaa puhumaan sen kanssa, se sanoi: Minulla on nimi, jota en enää voi lausua objektiivisen tieteen läsnäollessa. Nimeni on **filosofia - sofia, viisaus**. Minulla on tällainen hävettävä nimi, joka jo ulkonaisestikin osoittaa, että minulla on tekemistä ihmisen sisäisyyden, **rakkauten** kanssa. En voi enää näyttäytyä, minun on vain häveliäästi vaiettava. 'Objektiivinen tiede' kerskuu sillä, ettei sillä ole ensinkään '**filoa**' (**rakkautta**). Ja nyt se on kadottanut varsinaisen 'sofiankin' (viisauden). Kuitenkin kuljen yhä täällä, sillä minussa on vielä jotakin tunteen ja ihmisyiden ylevyydestä". (Steiner 1979a, 29-30.)

Mikä on tilanne tänä päivänä? Kaivataanko tänään "ihmisyyden ylevyyttä"? Kaivataanko nykyisessä maailmantilanteessa rakkautta ja viisautta, joista filosofia alkuperäisessä merkityksessään puhuu? Onko "viisaudenrakkautta" (filosofiassa) tehtävää kasvatuskulttuurissamme?

Seuraava esitykseni pyrkii keskustelun virittämiseen. Aikamme haaste on **keskusteleva kasvatusfilosofia**, joka monella tavalla ristiriitaisena aikamme voisi saada aikaan pohdintaa kasvatuskäytännöistämme ja esimerkiksi koulutuspoliittisista ratkaisuista. Todellinen filosofia pyrkii vaikuttamaan myös käytäntöön.

Pohdin aluksi kasvatusfilosofian **tarvetta ja olemusta**. Tämän jälkeen annan yhden **esimerkin kasvatusfilosofinnista** - esimerkki koskee kasvatuksen tavoitteiden asettamista ja erityisesti kasvatustavoitteiden asettamisen perusteita. Nähdäkseni kasvatusfilosofisella tutkimuksella olisi tässä kohden paljon annettavaa.

---

<sup>1</sup> Rudolf Steiner (1861-1925) oli itävaltalais-syntyinen tutkija, filosofi ja pedagogi. Hänen keskeisenä pyrkimyksenään oli saattaa henkisen maailman kokemussisällöt tieteellisen ajattelun muotoon. Steinerin kehittämän antroposofisen hengentieteen virikkeitä on sovellettu käytäntöön kulttuurin eri alueilla (esim. biodynaaminen viljely, laajennettu lääketiede, waldorf- eli steinerpedagogiikka jne.)

Kysymys kasvatuksen tavoitteista liittyy läheisesti kasvatuksen **arvokeskusteluun**. Artikkelin lopussa filosofoin myös tämän kysymyksen ympärillä. Mistä nykyiseen "arvoinvaliditeettiin" saataisiin kestävät arvot?

## MITÄ KASVATUSFILOSOFIA ON ?

Kasvatusfilosofisessa tutkimuksessa ei nojata pelkästään tutkijasta erillisiin tutkimusvälineisiin tai aineiston käsittelytapoihin. **Tutkija itse on keskeinen tutkimusvälineensä**. Tämä on tärkeä lähtökohta.

Miten tutkija sitten käyttää keskeistä tutkimusvälinettään eli itseään? Kaiketi hänen tulisi **ajatella** mahdollisimman luovasti ja itsenäisesti.

Kuitenkaan kasvatusfilosofia ei saa olla pelkkää älyllistä snobbailua, tavoitteena on **kasvatuskäytäntöön tarttuminen**.

Tutkija on myös **tunteva, tahtova sekä havainnoiva** olento. Hän ajattelee, tuntee, tahtoo ja havainnoi itseään ja muuta todellisuutta. Hän on keskellä empiriaa. Kasvatusfilosofia on myös empiiristä tutkimusta.

Eräs vaatimus, joka edellä hahmotellusta tutkimusasetelmasta voidaan kasvatusfilosofialle perustellusti asettaa, on tutkijan **tutkimusvälineen eli oman olemuksen tietoinen kouluttaminen**.<sup>2</sup> Kasvatusfilosofisessa tutkijakoulutuksessa olisi kiinnitettävä huomiota mm. havainnoinnin tarkkuuden, ajattelun selkeyden, johdonmukaisuuden ja elävyyden, tunteen herkkyyden ja syvyyden sekä tahdon voiman ja rohkeuden kouluttamiseen. Erityisesti tutkijan **eettinen kypsyys** on kasvatusfilosofisessa tutkimuksessa olennaisen tärkeää. (ks. esim. Niiniluoto 1990, Skinnari 1988a,b ja c.)

---

<sup>2</sup>Ks. esim. Rauhala 1986 ja Skinnari 1988b, 159-171.

## MIHIN KASVATUSFILOSOFIAA TARVITAAN ?

Monenlaiset empiiriset tutkimustavat (esim. kyselylomaketutkimus, haastattelut jne.) ovat paikallaan pyrittäessä kartoittamaan **asioiden vallitsevaa tilaa** - joka tietysti myös kasvatusfilosofian on huomioitava. Filosofia ja kasvatusalalla kasvatusfilosofiaa tarvitaan erityisesti pyrittäessä vastaamaan seuraavanlaisiin kysymyksiin:

- Miten asioiden **tulisi olla**?
- **Millä perusteella** asioiden tulisi olla tietyllä tavalla?

Huomataan, että usein kasvatusfilosofia siis pyrkii **normatiiviseen perustelevaan argumentaatioon**.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Traditionaalisesti kasvatusfilosofia on jaettu spekulatiiviseen, normatiiviseen ja analyyttiseen kasvatusfilosofiaan. Tässä liikutaan lähinnä **normatiivisen kasvatusfilosofian** kysymyksenasetteluissa. Näiden kasvatusfilosofian osa-alueiden tehtävät voisi lyhyesti luonnehtia seuraavasti:

1) Analyyttisen kasvatusfilosofian tutkimusalueena on ollut erityisesti käsiteanalyysi. Virtauksen juuret ovat pääasiassa anglosaksisissa maissa. Analyyttinen filosofia on a) suhtautunut kielteisesti metafysisen (metafyysinen = fyysisen "takana" oleva) spekulatiivisuuden tuottamaan tietoon (metafyysiikkaan), b) nähnyt analyysin metodiksi, jonka avulla yksin voidaan saada varmoja tuloksia ja c) suosinut enimmäkseen filosofisten ongelmien yksityiskohtaista erittelyä ja tarkastelua.

2) Spekulatiivisesta kasvatusfilosofiasta käytetään myös nimitystä synteettinen kasvatusfilosofia. Tämä pyrkii yleiskuvan luomiseen kasvatuksesta keräämällä tietoa eri lähteistä ja myös eri tieteenaloilta. Tällainen kasvatusfilosofia on ollut yleisempää saksankielisellä kielialueella.

3) Normatiivisessa kasvatusfilosofiassa tutkitaan kasvatusta ohjaavien päämäärien, tavoitteiden ja normien asettamista.

Luonnollisesti myös muunlaisia jaotteluja voidaan esittää. Alueet menevät myös päällekkäin. Käsillä oleva artikkelikin lienee jonkinlainen spekulatiivis-normatiivinen filosofointiyritys.

Se puolestaan, kuinka hyvin kasvatusfilosofia pystyy vastaamaan näihin tulisi/pitäisi-kysymyksiin, riippuu viime kädessä kasvatusfilosofian **ontologisen analyysin/synteessin tasosta**.<sup>2</sup> Tämä tarkoittaa sitä, että kuinka laadukas ja kattava on filosofisen tutkimuksen vastaus kaiken filosofisen tutkimuksen perimmäiseen kysymykseen: **Mitä on ihminen?** (Rauhala 1989.) Tämä kysymys on taustalla kaikessa ihmistutkimuksessa, vaikka sitä ei suoranaisesti pohdittaisikaan.

Ontologisten kysymysten lisäksi tulevat myös ns. tieto-opilliset<sup>3</sup> kysymykset kasvatusfilosofian keskeisiksi tutkimuskohteiksi. Seuraavassa esimerkissä liikutaan lähinnä ontologisten kysymysten parissa.

## KASVATUSFILOSOFIA JA KASVATUKSEN TAVOITTEET - ESIMERKKI KASVATUSFILOSOFISESTA TUTKIMUKSESTA

Mihin kasvatuksella pitäisi pyrkiä? Millä perusteella kasvatuksen tavoitteet tulisi asettaa? Seuraavassa annan yhden esimerkkivastauksen näihin kysymyksiin. Vastaus on ymmärrettävä **keskustelun** perustaksi.

Lähden seuraavanlaisesta **kasvatusalan arvohierarkiasta** (ks. myös Wilenius 1975).

1. Inhimillinen kasvutapahtuma
  - ajattelun kehitys
  - tunne-elämän kehitys
  - tahdon kehitys
2. Kasvatus (tavoitteena edistää em. asiaa)
3. Tiede/tutkimus sekä kasvattajan kasvatus (tavoitteina edistää em. asioita)
4. Hallinto ja suunnittelu eri tasoilla sekä yleinen koulutuspolitiikka (tavoitteena edistää em. asioita)

---

<sup>2</sup> Ontologisessa analyysissä/synteessissä kysytään olemassaolon ja todellisuuden peruslaadullisuuksia.

<sup>3</sup> Tieto-opissa tai tietoteoriassa kysytään tiedon ja totuuden luonnetta ja rajoja. Se katsotaan yleensä yhdeksi filosofian pääalueista.

Tutkiessamme näitä asioita kasvatusfilosofisesti (normatiivisen kasvatusfilosofian mielessä) voimme kysyä mm., minkälaista kasvatus-tieteen pitäisi olla ja mitä varten kasvatustiedettä harjoitetaan. Edelleen voimme kysyä, mitä varten meillä on opettajankoulutusta ja millaista sen pitäisi olla. Samaten voimme suunnata kysymisemme vaikka koulutuspoliitiikan laatuun ja tarpeellisuuteen.

Lienee selvää, että esimerkiksi koulutuspolitiikka, opettajankoulutus ja kasvatustiede ovat olemassa **kasvatusta varten**, siksi että kasvatus käytännössä sujuisi entistä paremmin. Ihmisen kasvatus ei ole pelkästään vaistonvaraista toimintaa. Kasvatusta varten tarvitsemme tietoa, taitoa ja myös monenlaisia aineellisia resursseja.

Mutta kysymistä on vielä jatkettava. **Miksi me sitten kasvatamme? Mitkä ovat kasvatuksen tavoitteet?** Näitä voisi pitää kasvatuksen perimmäisinä kysymyksinä.

Aluksi voitane sanoa: Kasvatuksen tavoitteena on saada jotakin aikaan. Tämä "jokin" voitane edelleen luonnehtia inhimilliseksi (=ihmiselle ominaiseksi) kasvutapahtumaksi. Kasvatamme, jotta kasvua tapahtuisi.

Mutta mitä on inhimillinen, ihmiselle ominainen kasvutapahtuma? Tässä kohden me joudumme edellä mainitsemaani ontologiseen analyysiin. Voimme kuitenkin aluksi lähteä vallitsevan tilanteen analyysistä. Miten kasvatus yleensä määritellään, miten kasvatuksen tavoitteet asetetaan?

Suomalaisessakin yhteiskunnassa yleisin vastaus edellisiin kysymyksiin on **kasvatuksen näkeminen sosialisatiotapahtumana**. Kasvatuksen tavoitteena on vallitsevaan yhteiskuntaan sosiaalistaminen. Otan yhden esimerkin, jossa pohditaan sitä, minkälainen on "oikein käyttäytyvä henkilö":

"Oikein käyttäytyvä henkilö on yhteiskuntakelpoinen, hän hyödyttää itseään ja muita. Tähän tähtäävän kouluttamisen avulla yhteiskunta pyrkii luomaan opiskelijoihin sellaisia arvoja ja asenteita, että niiden varassa on mahdollisuus selviytyä yhteiskunnan asettamista normeista." (Kalliomäki 1978,4.)

Edellinen lähtökohta on myös osin oikea. Yhteiskunta vaikuttaa jokaiseen ihmiseen. Kukaan ei elä tyhjiössä. Edellä kuitenkin **redusoidaan**<sup>1</sup> (palautetaan) koko ihminen pelkäksi yhteiskunnan tuotteeksi, johon on luotava sellaisia arvoja, että hän selviäisi yhteiskunnan asettamista normeista. Myös arvot redusoidaan siten yhteiskuntaan.

Reduktionismi voi olla myös esimerkiksi biologista. Voidaan todeta, että "ihminen **ei ole mitään muuta kuin** biokemiallinen mekanismi, joka saa käyttövoimansa tietokoneitten rakennetta muistuttavasta järjestelmästä" (lainaus on Franklin (1984, 18) mukaan teoksesta *The Modes and Morals of Psychotherapy*, lihavoitu SS). Yleensä joko julkilausuttu tai -lausumaton "**ihminen ei ole mitään muuta kuin...**" paljastaa, että kyseessä on reduktionistinen, ihmiskäsityksiämme kapeuttava ajattelu. Nähdäkseni kasvatusfilosofian yksi tärkeä tehtävä olisi paljastaa ihmiseen kohdistuvaa erilaatuista reduktionistista ajattelua ja toimintaa.

Ihmiskäsitysten yksipuolisuuksien paljastaminen ei kuitenkaan vielä riitä. Mitä ihminen on, jollei häntä nähdä esimerkiksi pelkästään yhteiskunnan tuotteena tai biokemiallisena mekanismina?

Myös ihmistieteiden vastaus edelliseen kysymykseen on pelkistään ollut seuraava: **Ihminen on geneettinen perimä + ympäristö**. Itse ihmisen "kaava" on ollut tämä, vaikka siitä, kumpi em. tekijöistä enemmän vaikuttaa käyttäytymiseemme, on keskusteltu vilkkaasti. Ja koska ihminen on katsottu perimänsä ja ympäristönsä tuotteeksi, on **kasvatus nähty sosiaalistamisena**; ihminen tulee sosiaalista ympäristöönsä, oli hänen geneettinen perimänsä mikä tahansa. Tällainen ajattelu on johdonmukaista.

---

<sup>1</sup> Redusointi/reduktionismi tulee latinan sanoista re=takaisin ja ducere=johtaa. Termillä tarkoitetaan tässä sitä, että ihmisen monitasoinen olemus "johdetaan takaisin"/palautetaan johonkin/joihinkin ulottuvuuteen/ulottuvuuksiin. Kyseessä on sekä arkiajattelulle että myös tieteelliselle ajattelulle tyypillinen yksinkertaistaminen, ihminen "ei ole mitään muuta kuin" -ajattelu.

Filosofisessa tutkimuksessa voimme asettaa edellisenkin "itsestään-selvyiden" kyseenalaiseksi. Voimme kysyä: Onko edellä esitetty ihmisen koko kuva? Linaan tässä kohtaa logoterapeutti **Viktor E. Franklia**<sup>1</sup> (1984, 153), joka toteaa:

"Taipumuksiamme emme voi muuttaa, ympäristöämme voimme muuttaa vain osittain eikä sekään suju helposti. Päätyisimme siis oikopäätä fatalismin kannattajiksi, jos **uskoisimme pelkkään perimän ja ympäristön vaikutukseen**. Ja siinä erehtyisimme, koska kysymys on ihmisestä, joka sisimmässään on **henkinen** ja siitä syystä **vapaa** ja tämän vuoksi myös **vastuullinen**. Tähän vapauteen meidän täytyy vedota, sitä kutsumme avuksemme - **kutsumme ihmisen henkeä uhmaamaan perimän ja ympäristön näennäistä ylivaltaa**." (Vahvennukset SS.)

Meidän ei siis pidä ilman muuta uskoa todeksi sitä, että ihminen on pelkkä perimän ja ympäristön tuote. Luonnollisesti meidän ei tule ilman muuta uskoa todeksi sitäkään, että ihminen olisi jotakin edellisistä riippumatonta henkeä, johon perustuisi hänen vapautensa ja vastuunsa. Asioita täytyy tutkia, havainnoida, ajatella ja tunnustella. Tässä on todelliselle filosofiselle tutkimukselle tärkeä työsarka.

---

<sup>1</sup> Vuonna 1905 syntynyt Viktor E. Frankl on itävallanjuutalainen psykiatri, logoterapian ja eksistenssi-analyysin kehittäjä. Toisen maailmansodan aikaan hän joutui olemaan vuosia keskitysleireissä. Keskellä niiden mieletöntä ihmisarvon riistoa Frankl alkoi pohtia, mikä sai ihmisen pysymään hengissä järkeään menettämättä keskistysleirinkin olosuhteissa, miksi toiset vangit kestivät paremmin kuin toiset. Näiden kokemustensa perusteella hän kehitti uuden psykiatrisen ajattelun teorian, logoterapian perustan. Franklin mukaan **elämän tarkoituksen puute** vaivaa aikamme ihmisiä niin että voimme puhua jo massaneuroosista, olemassaolon tyhjiöstä. Tämä ilmiö on yleismaailmallinen, riippumaton yhteiskuntajärjestelmistä. Hänen mukaansa ihminen pääsee tyydytystä tuottavaan elämään vasta opittuaan ymmärtämään oman elämänsä merkityksen.

Filosofinen perinne, joka puhuu ihmisen **vapaudesta/henkisyydestä/ minuudesta/varsinaisesta minuudesta/ydinihmisestä** jne. on vanha ja vahva, mutta viime vuosikymmeninä unohduksissa ollut. **Sven Krohn**<sup>2</sup> (1980 ja 1981) mukaan henkinen ihmiskäsitys (sekä hengenfilosofis-hengentieteellisen ajattelun perinne) muodostaa ontologisessa mielessä vastakohtan sille materialistiselle ja skientistiselle<sup>3</sup> maailmankatsomukselle, joka erityisesti viime vuosisadan puolivälistä lähtien tuli ensin lukeneiston "ajatustottumukseksi" ja levisi sitten lähes itsestään selväksi todellisuuden arviointiperustaksi laajoihin kansankerroksiin. Krohn (1980, 14) kiteyttää:

"Keskeisenä siinä (henkisessä ihmiskäsityksessä) on näkemys, jonka mukaan ihmisessä, hänen varsinaisessa minässään eli ydinolemuksessaan, on jotakin korkeampaa, ylevämpää tai parempaa kuin se, mistä hän elämellisessä, lähinnä biologisiin tarpeisiin suuntautuvassa kokemukentässään on tietoinen... **ihmiselämän tarkoitus** eli sen syvempi mieli sisältyy **mahdollisuuteen tulla tietoiseksi tästä ydinolemuksesta...**" (vahvennukset SS.)

Mikäli ihmisessä on jotakin henkistä, vapauden aluetta, lienee niin, että sitä kohti tulisi voida myös kasvaa. Tähänhän myös Krohn edellä viittaa. Myös **Rudolf Steiner** näkee kasvamisen vapautteen olennaiseksi. Ihminen ei ole **joko vapaa tai epävapaa**:

"Monet tulevat sanomaan: se **vapaan ihmisen käsite**, jonka tässä kehittelet, on haavekuva, joka ei ole missään toteutunut. Me olemme tekemisissä todellisten ihmisten kanssa, ja heiltä voi toivoa moraalista käyttäytymistä vain, jos he tottelevat käskyjä, jos he käsittävät eettisen tehtävänsä velvollisuudeksi eivätkä seuraa vapaasti mieltymyksiään ja rakkauttaan. - En kiistä tätä millään lailla. Vain sokea voisi väittää muuta. Mutta on lopetettava kaikki puhe vapaudesta, jos tämä olisi perimmäinen oivallus." (Steiner 1979b, 112-113.)

**Kasvu kohti vapautta** tulee nähdä henkisen ihmiskäsityksen näkökulmasta olennaiseksi kasvatuksen tavoitteeksi (ks. myös Ahlman 1953). Ottamalla huomioon tässä suoritettua ontologisen analyysin, saamme nyt ihmiskäsitykseksi: **Ihminen on geneettinen perimä + ympäristö +**

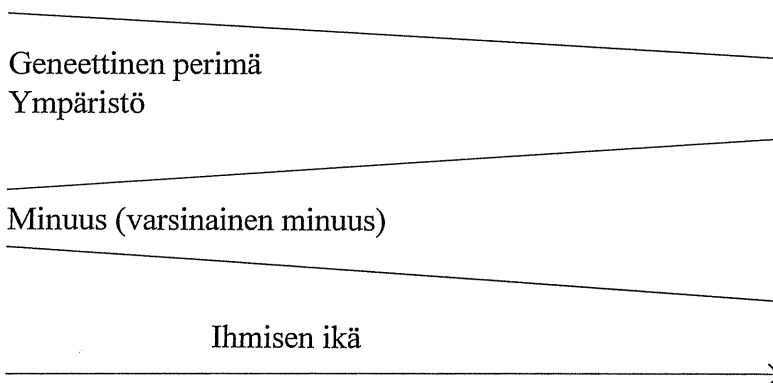
<sup>2</sup> Sven Krohn (s. 1903), filosofi, filologi ja uskontotieteilijä, Turun yliopiston emeritus-professori.

<sup>3</sup> Skientismillä tarkoitetaan luonnontieteellistä menetelmää tai luonnontieteiden tulosten merkitystä tähdentävää filosofista suuntausta, joka suhtautuu väheksyvästi metafyyttiseen tutkimukseen (vrt. analyttinen kasvatusfilosofia).

**minuus (eli varsinainen minuus/vapauden alue/ydinihminen/varsinainen minä).** Perimän ja ympäristön vaikutuksia ei siten tule eliminoida, jotta emme joutuisi henkiseen reduktionismiin. Nyt voidaan ajatella, että ihminen on yhteiskunnallinen olento, biologinen perinnöllisyyslakien alainen olento, mutta myös kohti vapautta kasvava henkinen olento.

Tämän analyysin pohjalta kasvatuksen tavoitteeksi ei riitä pelkkä yhteiskuntaan sopeuttaminen. Kasvatuksen tavoitteet on nähtävä kaksiosaisina. (Ks. myös Wilenius 1978, 49-50.) Ihmisen tehtävänä olisi kasvaa sekä **kohti vapautta** ( varsinaista minuutta) että **jäsentyä ympäröivään maailmaan**. Voidaan myös kysyä, tarvitseeko mikään yhteiskunta sellaisia ihmisiä, joilta puuttuu vapaa, eettinen arviointikyky? Ilmeisesti ainostaan totalitaarinen yhteiskunta tarvitsisi tällaisia "minättömiä" ihmisiä. Inhimillisen kasvun tavoitteena on ihmisen jäsentyminen yhteiskuntaan itsenäisenä, vapaana ihmisenä.

Optimitapauksessa ihmisen kasvu tapahtuisi seuraavan kaavakuvan mukaisesti:



**Kuvio 1.** Ihmisen käyttäytymiseen (elämään) vaikuttavat tekijät. Kyseessä on "ihannekuva", jossa tarkastellaan ihmisen tietoista käyttäytymistä. (Käytännössä kehitys ei luonnollisestikaan voi olla näin suoraviivaista.)

Lapsuudessaan ihminen ei voi tietoisesti ohjata elämäänsä minästänsä käsin.<sup>1</sup> Hän perii paljon vanhemmiltaan ja sitten ympäristö muovaa häntä voimakkaasti. Vähitellen, erityisesti murrosiästä lähtien, ihminen voi yhä enemmän nousta tietoisensa varaan. Koko elämänsä ajan häntä kuitenkin askarruttaa perimmäinen kysymys: **kuka minä oikein olen?** Tämänhän jo **Sokrates**<sup>2</sup> totesi ihmisen vaikeimmaksi, mutta myös tärkeimmäksi kysymykseksi.

Oma teemansa olisi tutkia minuuteen kasvun keinoja. Voi myös sanoa, että tällaista tutkimusta tekee jokainen ihminen. Kasvatusfilosofia on väistämättä jokaiselle kuuluva asia. "Akateemisen" kasvatusfilosofian tehtävä on nähdäkseni jonkinlainen jokapäiväisen ja jokamiehen kasvatusfilosofian herättely.

Filosofi **Herakleitos**<sup>3</sup> oli ilmeisen oikeassa todetessaan: "Kasvatus ei ole astian täyttämistä, vaan **tulen sytyttämistä.**" Tehtävämme olisi huomata, että meissä jokaisessa on tuo tuli. Miten minä elämässäni voisin voimistaa omaa "liekkiäni" siten, että en tukahduttaisi muita? Miten voisin elää vapaana minuutena ihmisyyhteisössä jokaisen ihmisarvoa kunnioittaen ja voimistaen? Tällaiset kysymykset haluan nostaa kasvatuskeskustelumme polttopisteeseen.

---

<sup>1</sup> Jos tarkastelemme myös minän tiedotonta ohjausta, lienee tilanne paljon juuri päinvastoin (vrt. lapsuudessa tapahtuva intensiivinen kehitys, joka voidaan tulkita juuri minän tiedottomaksi työskentelyksi lapsen muissa "olemuspuolissa", ks. esim. Steiner 1983).

<sup>2</sup> Sokrates (470/469-399 eKr.) oli kreikkalainen filosofi, joka ei tiettävästi kirjoittanut mitään, mutta keskusteli sitä enemmän erilaisten ihmisten kanssa. Keskusteluissa hän käytti kyselevää menetelmää (ns. "sokraattinen metodi"), joka tähtäsi asioiden omakohtaiseen, käsitteelliseen hallintaan.

<sup>3</sup> Herakleitos (n. 500 eKr.), kreikkalainen filosofi, joka sai lisänimen "Hämärä" ajatustensa vaikeaselkoisuuden vuoksi. Herakleitoksen mukaan kaikki on jatkuvassa muutoksen (tulemisen) virrassa.

Ihmisen henkisyttä korostavasta filosofisesta näkökulmasta voimmekin lisätä vallitsevaan ihmiskäsitykseen ainakin yhden tärkeän lisämääreen: **ihminen on ihmettelevä (so. itsetajuinen<sup>4</sup>) minäolento**. Filosofointi alkaa ihmisen kysyessä omaa olemassaoloaan, sen mieltä ja tarkoitusta eli kysymyksiä, jotka tieteessä on yleensä rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.<sup>5</sup>

## KASVATUS TULEVAISUUDEN YHTEISKUNTAAN

### Kasvatuksen historiaa - filosofinen tarkastelu

Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan edellä hahmoteltuja kasvatustavoitteita historiallisesti. Kysyn, mitä nykyisyys ja tulevaisuus vaatii kasvatukselta. Artikkelin alussa käytetyn terminologian mukaisesti voisi sanoa, että tässä käsitellään, paitsi kasvatuksen "päämäärätietoa", myös "tilannetietoa". Millaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa me olemme ja kuinka meidän tulisi orientoitua tulevaisuuteen? Ja koska kyse on filosofoinnista, tulee väitteitä luonnollisesti myös pyrkiä perustelemaan (argumentoimaan).

Aikamme kasvatuksessa on luotettu tietoon. Koulutus on eri asteilla pyrkinyt olemaan yhä **tietopainotteisempaa**. Kasvatus esimerkiksi 1600-luvun Suomessa tai vielä 1900-luvun alussakin oli toisennäköistä. Keskeisiä olivat **moraaliset arvot**, jotka määrittivät lopulta kirkko. Uskonto oli

---

<sup>4</sup> Tässä on ihmisen ja eläimen olennainen ero. Eläin on tajuinen, ihminen sen lisäksi itsetajuinen. Eläin ei siksi suuntaa kysymistä itseensä. Se ei tiettävästi kysy: "Miten minä olisin entistä eläimellisempi (esim. koiramaisempi)?" Erittäin tärkeää ihmiselle sitä vastoin olisi juuri tällainen kysyminen: "Miten minä olisin entistä inhimillisempi, mitä on ihmisenä kasvaminen?"

<sup>5</sup> Esimerkiksi Niiniluoto (1983, 302-303) toteaa, että "tiede ei tunne mitään vastausta sellaisiin ongelmiin kuin mitä varten ihminen on olemassa?" Tästä Niiniluodon väitteestä voi tehdä myös sellaisen johtopäätöksen, että edellisenkaltaisia (lopulta metafysisiä) kysymyksiä on tutkittava juuri **siitä syystä, että tiede ei tunne niihin mitään vastausta**. Ei liene tarpeen tutkia loputtomiin jo tunnettuja asioita. Tiede (ainakin filosofia) voidaan ymmärtää mystisenä pidetyn demystifointina (tunnetuksi tekemisenä).

pitkään kasvatuksen varsinainen lähtökohta. Esimerkiksi Turun yliopiston perustamisasiakirjassa vuodelta 1640 todetaan, että mitään muuta ei sallita opettaa, kuin mikä on sopusoinnussa Pyhän Raamatun ja evankeelisen tunnustuksen kanssa (Kaila 1940, 29).

Tosin jo antiikin Kreikasta lähtien myös **yhteiskuntaan sopeutuminen** on ollut kasvatuksen tavoitteena. Kasvavissa kansalaisissa tuli kasvatuksen kehittää kestäväää ja urhoollista isänmaan rakkautta, joka uhrasi kaiken isänmaan hyväksi.<sup>1</sup> Myös kasvatustieteen yksi uranuurtajista, Platon, tarkasteli kasvatusta erityisesti yhteiskunnallisessa mielessä (Platon 1981).

Yhteiskunnallisuus (isänmaallisuus) ja kirkon määrittämä moraalisuus yhdistyivät selvästi keskiajalta lähtien eurooppalaisessa kasvatuksessa. Salmensaari (1915, 44) puhuu kasvatuksen päämäärää keskiajalta lähtien kuvaillessaan "kylmän ja jäykän oppineisuuden jäädyttävästä haamusta, joka ei lapsen onnesta suuria välittänyt". Jo tuolloin alkoi -moraalinormien ohella - kasvatuksen tehtäväksi tulla **tiedon jakaminen**. Juuri tietojen omaamista pidettiin oppineisuutena ja "täysikasvanut kirjatoukka tuli lopulta kasvatuksen ihanteeksi" (Salmensaari 1915, 44).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Salmensaari (1915, 43) toteaa, että "ateenalaisessa kasvatuksessa kyllä yksilöllisyys oli enemmän esillä kuin spartalaisessa, mutta siinäkin oli tuo kasvatuksen tehtävä, sielun ja ruumiin sopusuhtainen kehittäminen, käytettävä **yhteiskunnan hyväksi**, ja isänmaallisen mielen herättämiseen tähtäsi yksinpä musiikinkin opetus" (lihavointi SS).

<sup>2</sup> Mikäli ajattelemme kasvatustavoitteiden kehitystä Suomessa 1850-luvulta lähtien, on ensiksi n. 1850-1889 kausi, jota voidaan nimittää **uskonnollisen kasvatustaliteetin kaudeksi**, jolloin lasta kasvatettiin ensi sijassa iankaikkisuuteen ja vasta toissijaisesti yhteiskunnallista elämää varten. 1890-luvulle tultaessa alkoi uskonnollisen kasvatustaliteetin ohelle ilmaantua uutta, lääketieteelliseen traditioon perustuvaa kasvatustaliteettia. Jonkin verran esiintyi myös psykologisesti orientoitunutta ajattelua. Vuosien 1920-1934 välistä aikaa voidaan kutsua **lääketieteellisen kasvatustaliteetin kaudeksi**, jolloin erityisesti pyrittiin vaalimaan lasten fyysistä hyvinvointia. 1930-luvun puolivälistä lähtien alkaa suomalaisiin kasvatustaliteettiin ilmaantua psykologisempaa otetta. Ja varsinaisesti 1950-luvun puolen välin tienoilla voidaan Suomessa katsoa alkaneen **psykologisen kasvatustaliteettikauden**, joka jatkuu vielä nykyäänkin. Kasvatustaliteettiin ovat erityisesti vaikuttaneet erilaiset psykologiset koulukunnat (esim. normatiivis-maturatiiviset, kognitiiviset, humanistiset ja psykoanalyttiset suuntaukset). Olennaista on ollut lapsikeskeisten ja individualististen lähtökohtien lisääntyminen kasvatustaliteettien kehittämisessä. (Tähtinen 1992.)

1900-lukua on usein nimitetty "lapsen vuosisadaksi" ja merkkipaaluna on pidetty **Ellen Keyn** (1900) teosta "Barnets århundrade"<sup>1</sup>. Teoksessaan Key käsittelee kasvatusta hyvin yksilökeskeisesti ja toteaa kasvatuksen olevan lähinnä luonnon suorittaman työn rauhallista tukemista. Taustalla hämmöttää selvästi **Rousseau**<sup>2</sup> jo 1700-luvulla esittämiä ajatuksia.<sup>3</sup>

Huipennuksensa yksilökeskeisyys saa eurooppalaisittain ajateltuna 1960-luvulla erityisesti ns. **vapaan kasvatuksen** aatteissa. **A. S. Neill**<sup>4</sup> ja **Summerhill** tulevat myös suomalaisten tietoisuuteen (ks. Neill 1968 ja 1988).

---

<sup>1</sup> Keyn teoksesta "Barnets århundrade" Anderssen (1931, 264-265) toteaa: "Jos yksilön huomioonottaminen tehdään johtavaksi periaatteeksi, kumotaan oikeastaan koko koulu. Tämän kasvatustyyppillisen ilmauksen muodostavat Ellen Keyn kirjan "Lapsen vuosisata" eräät luvut. Kirjan nimestä, sen kiihdyttävästä lyyrillisyydestä, sen kärjistyistä ja rohkeista aatteista ja siinä ilmenevästä etevästä kirjallisesta kyvystä johtuu, ettei se jätä lukijaa välinpitämättömäksi, ja se saikin ilmestyessään osakseen eräänlaista sensatiomaista huomiota... Hänen (Keyn) uskossaan, että kaikki muuttuu hyväksi, kun vain luonto saa kehittyä vapaasti, tulee ilmi kerrassaan rousseaumainen optimismi."

<sup>2</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-78), ranskalainen kasvatustieteen, kulttuuri- ja yhteiskuntafilosofi. Hän oli radikaali aikansa kulttuurin ja yhteiskunnan kriitikko. Hänen tunnettu tunnuslauseensa oli "takaisin luontoon".

<sup>3</sup> "Emilessä" Rousseau (1933, 13) toteaa mm.: "Mikä on kasvatuksen päämäärä? Se on ... luonnon asettama kasvatustavoite."

<sup>4</sup> A.S. Neillin (1883-1973) pääteos Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing ilmestyi suomeksi vuonna 1968 (ks. Neill 1968). Neill perusti oppilaitoksensa vuonna 1921 auttaakseen sellaisia lapsia, jotka eivät tulleet toimeen tavanomaisessa kouluympäristössä. Keskeisiä periaatteita Neillin koulussa olivat vapaus ja itsehallinto. Neill pyrki hylkäämään kaiken kurin ja moraalisen taivuttelun. Kuitenkin vapaus pyrittiin saavuttamaan toisia loukkaamatta: "Jokainen yksilö on vapaa tekemään, mitä hän haluaa, ellei hän loukkaa toisten vapautta" (Neill 1968, 155).

Tänä päivänä kasvatuksen "vapain" (auktoriteetin puuttumisen merkityksessä) vaihe lienee ohitettu. On huomattu, että ns. negatiivinen vapaus (vapaus ulkoisista pakoista) ei olekaan ehkä oikea menetelmä. Täydennykseksen se tarvitsee ns. positiivista vapautta (vapauden suuntautumista johonkin). On havahduttu siihen, että kukaan ei kasva tyhjiössä. Vapaa kasvatusta onkin tarkoittanut sitä, että kasvattajat eivät ole pyrkineet tiedostamaan kasvaviin vaikuttavia virikkeitä. Se on merkinnyt kasvatusvastuusta vetäytymistä. Ehkä vapautta ei tulisikaan pitää kasvatuksen menetelmänä (ei ainakaan kaikissa ikävaiheissa) vaan tavoitteena. Vapaan kasvatuksen sijasta tulisi painottaa vapautteen kasvattamista.

### Kohti tulevaisuutta

Edellä todettiin, että aiemmin kasvatuksessa oli nykyistä enemmän moraalista ja arvoja. Moraalin viimeinen määrittäjä oli uskonto. Vallalla oli moraalista korostava autoritaarisuus.

Jo keskiajalta lähtien alkoi tietopainotteisuus kuitenkin vallata kasvatusta. Alettiin luottaa tietoon. Jouduttiin arvorelativismiin (arvoja suhteellisina pitävä näkemys) ja vähitellen voimistui jopa arvonihilismi (arvojen kieltäminen). Tiedoton arvojen kieltäminen (elämän arvottomuuden, tarkoituksettomuuden tunne) johti **arvoinvaliditeetiksi** kutsuttuun ilmiöön (ks. esim. Bergström 1983 ja 1989). Frankl (esim. 1983 ja 1984) puhui elämän tarkoituksettomuuden tunteesta ("eksistentiaalisesta frustraatiosta") aikamme ihmisiä vaivaavana perussairautena. Hän (Frankl 1983, 17) totesi, että **vaistot** ja **perinteet** eivät enää tänä päivänä anna ihmiselle elämän tarkoitusta. Aikamme ihmisen tulisi löytää tarkoitusta ja arvoja elämäänsä **täydessä vapaudessa**. Nähdäkseni tämä vaatii kasvatukselta uudelleen suuntautumista. Kasvatuksen tavoitteeksi tulee asettaa **arvotäyteinen vapaus**, vapaus positiivisessa mielessä (vapautena johonkin).

"Arvotäyteen vapauden" luonteen ymmärtämiseksi meidän on palattava edellisissä luvuissa hahmoteltuun ontologiseen pohdintaan. Ennen tätä voimme kuitenkin tehdä seuraavan väliytteenvedon: Olemme kasvatuksessa sellaisessa tilanteessa, jossa 1) yksipuolisesti tiedollinen koulutus ei enää riitä ja 2) vanhaan moralismiin nykyisenä vapauden aikakautena ei ole enää paluuta.

Ylipäänsä koulutuksen sisältöjen kehittäminen ei ole riittävää. Itse kasvatustajattelu perusteissa, **ihmiskäsityksessä** (ihmisen eri laadullisuuksien ymmärtämisessä) olisi tapahduttava kehitystä. Myös Frankl (1983, 19) on sitä mieltä, että juuri reduktionistinen, yksiulotteinen ajattelu vie mahdollisuuden elämän tarkoituksen löytämiseltä. Erityisen tärkeää olisi ns. tieteellisen ajattelun kehittyminen moniulotteisemmaksi. Jo edellä siteerattu Niiniluodon (1983, 302-303) toteamus, että "tiede ei tunne mitään vastausta sellaisiin ongelmiin kuin mitä varten ihminen on olemassa?" tulisi tulkita kehotukseksi. Ainakin **filosofisen ihmistutkimuksen tehtävänä** on tunkeutua myös tämänlaatuisiin kysymyksiin. On tärkeää tutkia tuntematonta.

Tulevaisuuden kasvatuksen ihmiskäsitykseksi ei riitä, että ihminen on "tyhjä taulu", "hännätön apina" tai kone, johon tulee istuttaa moraalinormeja, kuten ennen katsottiin, tai joka kyllä tulee toimeen, kun hänelle annetaan tarpeeksi tietoja, kuten nykyään saatetaan ajatella. Edellisten vaihtoehtojen rinnalle on löydettävä kolmas vaihtoehto, jota voisi - artikkelin alkupuolella hahmotellun terminologian mukaisesti - kutsua **ihmisminuuden kasvamaan saattamisen** linjaksi. Seuraava asi-  
oita yksinkertaistava yhteenveto voi havainnollistaa asiaa:

- I Vanha moralismi
  - arvot ihmisen ulkopuolelta
  - autoritaarinen ihmiskäsitys
  
- II Nykyinen yksipuolisesti tiedollinen koulutus
  - "arvoinvaliditeetti" ja elämän tarkoituksettomuuden tunne
  - tietoja ja ihmisen vapautta korostava ihmiskäsitys
  
- III Tulevaisuuden haaste: ihmisarvosta lähtevä "kasvamaan saattamisen" mahdollisuus
  - sekä ajattelun, tunteen että tahdon ja toiminnan tasapainoinen kasvatus
  - kasvatus kohti vapautta (ei tarkoita auktoriteettien puuttamista esimerkiksi lapsuudessa)

Seuraavassa hahmottelen tarkemmin edellistä "kasvamaan saattamisen" mahdollisuutta.

### Kasvatus "kasvamaan saattamisena"

Kasvatuksen määrittely "kasvamaan saattamiseksi" on peräisin Juho **Hollolta**<sup>1</sup>. Hollo (1932, 1949 ja 1952) on tältä osin katsottavissa hyvin moninaisen hengenfilosofis-hengentieteellisen tutkimustavan edustajaksi. Tätä suuntausta olen käsitellyt jo aikaisemmissa luvuissa (vrt. ajatukset ihmisen "varsinaisesta minuudesta", "ydinihmisestä" jne).

Pohdittaessa tulevaisuuden kasvatusta on syytä ottaa vauhtia menneisyyden arvokkaista, mutta usein unohduksiin jääneistä ajatuksista. Tässä mielessä voidaan sanoa, että menneisyydestä otetaan "tuli, ei tuhkaa".

Mikäli kasvatus luonnehditaan "kasvamaan saattamiseksi", tulee kysyä:

- 1) **Mitä** ihmisessä tulee "saattaa kasvamaan"?
- 2) **Miten** kasvamaan saattaminen eri ikäkausina ja eri yksilöiden kohdalla tapahtuu (eli mitkä ovat kasvatukseen menetelmät)?

Käsittelen lyhyesti "mitä"-kysymystä. Myös kasvatustieteiden tutkiminen on kasvatusfilosofian tutkimuskenttää, kuten artikkelin alussa on todettu, mutta tässä nämä kysymykset täytyy jättää viittauksenomaiselle käsittelylle.

Jo antiikin suuret filosofit **Platon**<sup>2</sup> ja **Aristoteles**<sup>3</sup> korostivat sitä, että ihmisessä voidaan kasvattaa vain sellaista, mitä on hänessä synnynnäisenä **aiheena** olemassa. Platon toteaa, että on kuin yrittäisi panna "sokeisiin silmiin näön", jos pyrkii siirtämään tietoa kasvavan sieluun kuvitellen, että sitä ei ole siellä jo ennestään. Kasvattajan tehtävänä ei ole antaa "näkökykyä", vaan kääntää kasvavan "katse" oikeaan suuntaan - kohti **totuutta, hyvyyttä ja kauneutta** (Platon 1981, 252-253). Vastaavasti **Steiner** (1983, 4) korostaa, että kasvatukseen ei tule keksiä mitään ohjelmia; "se lukee ohjelmansa siitä, mikä on **aiheena olemassaolevassa**."

<sup>1</sup> Juho Hollo (1885-1967), kasvatustieteilijä, joka tutkimus- ja opetustyönsä ohella käänsi runsaasti tieto- ja kaunokirjallisuutta.

<sup>2</sup> Platon (428-348 eKr.), kreikkalainen filosofi, Sokrateen oppilas. Hän perusti Ateenaan Akatemian, josta tuli länsimaisen yliopiston malli.

<sup>3</sup> Aristoteles (384-322 eKr.), kreikkalainen filosofi, Platonin oppilas. Aristoteles on käsitellyt teoksissaan lähes kaikkia inhimillisen tiedon aloja. (Ks. esim. Aristoteles 1981.)

### **Mikä sitten on aiheena olemassaolevassa?**

Viime aikoina on kasvatuksessa luotettu tietoon. Olennaisempaa olisi kuitenkin omakohtaisen **ajattelun** herättäminen, ajattelukyvyyn "kasvamaan saattaminen". Tässä suhteessa voimme ajatella kuten kansallisfilosofiksemme kutsuttu Johan Vilhelm **Snellman**<sup>3</sup>, joka määritteli sivistymisen päämääräksi **järjen ja vapauden** (Snellman 1931, 195-199; 1932, 316, 324-325). Vapaus näin ymmärrettynä ei ole pelkkää "mielivaltavapautta". Se on vapautumista myös omista hallitsemattomista haluista ja pyyteistä, vapautumista "sisäänpäin". Vapauden esteet voivat olla sekä ulkoisia että sisäisiä.

Ajattelun lisäksi täytyisi ihmisten oppia myös **havainnoimaan** maailmaa ympärillään. Usein kasvatuksessa ei ole paikallaan tuoda aluksi valmiita teorioita käsiteltävästä ilmiöstä. Hedelmällisempää on monesti lähestyä ilmiötä (fenomeeni = ilmiö) eri suunnilta havainnoiden. Steinerpedagogiikan yhteydessä tällaisesta opetusmenetelmästä käytetään nimityksiä fenomenologinen tai goetheanistinen (J.W. Goethen mukaan) opetus. (Ks. esim. Ahlfors 1989, Julius 1988, Schad 1982 ja 1983.)

Ihminen ei ole kuitenkaan pelkkä ajatteleva ja havainnoiva pää. Hänellä on myös "sydän". Olennaista on myös **tunne-elämän** kasvamaan saattaminen<sup>4</sup>. Tunne-elämän kasvuun puolestaan liittyy läheisesti **mielikuvituksen** kasvu. Tunteva ja kuvitteleva alue ihmisessä ei ole suinkaan ajattelun vastakohta. Päinvastoin, luova ajattelu vaatii perustakseen mielikuvallista aineistoa. Ylipäänsä omakohtainen tieto sekä omakohtainen eettinen ja esteettinen arviointi ovat tunteen ja ajattelun yhteistyötä. Varsin aiheellisesti jo Hollo (1932, 275) totesi, että

"Sellainen kasvatustil ei kasvatuksen nimeä ansaitse, joka ei pyri aikaansaamaan hyvänsuuntaista vaikutusta lapsen tunteisiin. Tämä pyrkimys...on tarpeen sen vuoksi, että tunteilla on olennainen merkitys hänen (lapsen) onnensa muodostajina, ja vielä siitähän syystä, että ne ovat läheisessä yhteydessä hänen älyllisen ja siveellisen (=eettisen, lisäys SS) kehityksensä kanssa."

---

<sup>3</sup> Johan Vilhelm Snellman (1806-1881) oli suomalainen filosofi, valtiomies ja lehtimies, jonka keskeisimpiä teemoja oli kansallisen sivistyselämän kohottaminen.

<sup>4</sup> Näin ajatteli jo kansakoulumme isä Uno **Cygnaeus** todetessaan: "Tieto, mikä ei jalosta ihmistä, mikä ei paranna hänen sydäntään eikä ajatustapaansa, on arvoton."

Tunteen jalostuminen on olennaista myös ihmisen sosiaalisessa kehityksessä. Tunne-elämän kehittymisen myötä meistä voi tulla empaattisia: me voimme **tuntea**, miltä toisesta tuntuu.

Ihminen on siis ajatteleva, havainnoiva ja tunteva olento ja näitä kaikkia puolia tulee kasvavissa "saattaa kasvamaan". Kuitenkaan tämäkään ei vielä riitä. Ihmisen tehtävänä on astua aktiivisena ihmisenä maailmaan. Kasvamaan saattamisen tulee puhutella myös ihmisen **tahtoa ja toimintakykyä**. Pään ja sydämen lisäksi ihmisillä on myös kädet ja jalat. Tahdon ja toimintakyvyn kasvatuksessa ovat paikallaan mm. erilaiset käytännön projektit, ylipäänsä kasvatuksen **käytännöllisyys**.<sup>1</sup>

Kasvatusmenetelmällisenä yleisperiaatteena - joka kaipaa tarkempaa tutkimusta - voisikin todeta, että ihmisen kasvamaan saattamisessa kaivataan **ajattelua** elävöittävää **tieteellisyyttä**, **tunnetta** jalostavaa **taiteellisuutta** sekä **tahtoa ja toimintakykyä** vahvistavaa **käytännöllisyyttä**. Oma tutkimusalueensa on pohtia, mitä tämä tarkoittaisi eri ikäkausien ja eri yksilöiden kohdalla.

Loppujen lopuksi kasvamaan saattamisen periaate huipentuu ihmisminuuden kohdalla. Mikäli minuus käsitetään ihmisen "henkiseksi olemusytimeksi" edellä hahmoteltuun tapaan, tulee meidän oivaltaa, että ajattelu, tunne ja tahto ovat ihmisminuuden välineitä. Olennaista on, että **minä** ajattelen, tunnen ja toimin maailmassa. Ja mikäli kyseessä on

---

<sup>1</sup> Toiminnallisuuden korostuminen tulee selvästi esiin ns. pragmatisteilla, joista kuuluisin on 1859-1952 elänyt **John Dewey**. Dewey (ks. esim. Dewey 1953) oli merkittävä amerikkalainen filosofi ja kasvatustieteilijä. Häneltä on peräisin tekemällä oppimisen periaate (Learning by doing). Reformipedagogisissa suuntauksissa toiminnallisuus painottuu ainakin **steinerpedagogiikassa** (ks. esim. Edmunds 1984) ja **freinetpedagogiikassa** (ks. esim. Freinet 1987).

ihmisen varsinainen minä, tuottaa se, kuten Erik Ahlman<sup>2</sup> on todennut, **totta, hyvää ja kaunista** (Ahlman 1953, 122). Sekä teoreettinen että käytännöllinen ongelma, jota tulee tarkemmin tutkia, on kysymys: mitä on ihmisen minä?

Lienee niin, että se, mitä me usein sanomme minäksemme, ei ole ihmisen varsinainen (henkinen) minä, vaan egoistinen empiirinen minä. Ahlman toteaa, että ihminen pettää näissä suhteissa helposti itseään. Usein ihminen, esimerkiksi kunnianhimosta, haluaa laajentaa empiiristä minäänsä. Ahlman (1953, 141-142) kuvailee hyvin kvalitatiivisesti näiden kahden minän välistä eroa:

"Itserakas, empiiristä minuuttiaan tehostava ihminen on pöyhkeä, ylvästelevä... Hän pyrkii ulkonaisesti laajentamaan itseään, 'suurentelemään', tekemään itsensä suuremmaksi (kvantitatiivisessa mielessä) kuin hän on, 'pöyhistelemään', 'pullistelemään'. Itserakkaalle on ominaista juuri tämä pullistuneisuus..., joka samalla on sisäistä ontoutta. Se taas, joka on tietoinen varsinaisesta minästään ja sen arvosta, on sitä, mitä ruotsiksi sanotaan stolt. Varsinaiseen minään pohjautuvalle itsetunnonle on ominaista kiinteys, lujuus."

Ahlman toteaa lisäksi, että varsinaiseen minään perustuvat todellinen sosiaalisuus ja rakkaus. Kun ihminen oivaltaa tämän laadun itsessään, hän havaitsee sen myös muissa. Ylipäänsä siirtymä varsinaisen minän tasolle merkitsee **välineellistämisen** loppumista. Empiirinen minä on aina jokin, mitä me **omistamme** (ulkomuoto, kykymme, taitomme, rikkautemme, tittelimme jne.). Ahlmanin mukaan jokainen tuntee, että perimmältään on arvotonta rakastaa näin tilapäisiä asioita. "Sitä vastoin ei ole arvotonta eikä naurettavaa **rakastaa itseyyttään** (eli varsinaista minäänsä

---

<sup>2</sup>Erik Ahlman (1892-1952), filosofi, joka toimi sekä Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun että Helsingin yliopiston filosofian laitoksen professorina. Hänen filosofiset tutkimuksensa käsittelevät etupäässä etiikkaa ja kulttuurifilosofiaa. Hänen pääteoksenaan voidaan pitää vuonna 1953 ilmestynyttä "Ihmisen probleemia". Tässä teoksessa on keskeistä ihmisen "**varsinaisen minän**" idean pohdinta ja kehittäminen. Tällä Ahlman tarkoittaa ihmisen henkistä olemusta, hänen todellista itseyyttään - vastakohtana "**empiiriselle minälle**", ihmisen tajunnan vaihtuvalle kokemussisällölle ja sielullis-ruumiillisille toiminnoille kokonaisuudessaan. Metafyysistä ihmistä koskeva pohdinta päättyy lukuun, jossa ihmisen ideaksi nähdään **itsensä vapaa ilmaiseminen**. Tämä idea on Ahlmanin mukaan se tarkoitus, jota kohti ihminen on elämässään kulkemassa.

- lisäys SS), so. niitä arvoja, joita itseys kannattaa." (Ahlman 1953, 142) Ahlman lisää vielä, että jos joku pitää tällaista itserakkautta halveksittavana ja naurettavana, ei hän todennäköisesti tiedä, mistä on kysymys. "Hän (tällainen ihminen) luultavasti tuntee vain tuon toisen itserakkautta." (Eli edellä kuvaillun pöyhistelevän itserakkautta - lisäys SS).

Edellisestä havaitsemme, että filosofinen ihmistutkimus voi olla myös hyvin intiimiä omien sisäisten ajatusten ja tunteiden erittelyä. Tällä alueella filosofialla on paljon tehtävää. Olemmehan me länsimaiset ihmiset kunnostautuneet erityisesti ulkoisen todellisuuden valtaamisessa. Tieto on todella ollut valtaa, kuten yksi uuden ajan tieteenfilosofoista, Francis **Bacon**<sup>1</sup>, uumoili. Vähitellen meidän tulisi ilmeisesti saada haltuumme myös sisäinen ja ei-aistein havaittava maailma. Tämä olisi välttämätöntä, jotta ihminen voisi kasvaa ja juurtua maailman koko todellisuuteen, yhtä hyvin aineelliseen kuin ei-aineelliseenkin. Erityisesti tarvitaan tietoista "ajatuksen otetta" myös henkisestä todellisuudesta. Wilenius (1979, 66) on todennut, että vain yhtä selkeän henkiseen suuntautuvan ajattelun avulla, kuin luonnontieteellinen ajattelu on suhteessa ulkoiseen todellisuuteen, ihminen voi nykyään saavuttaa tyydyttävän ja hedelmällisen suhteen henkiseen todellisuuteen. Hän (Wilenius 1979, 66) jatkaa, että ellei ihminen pysty ymmärtämään väistämättä kohtaamaansa henkistä, seuraa siitä sekasortoa yksilön ja yhteiskunnan elämässä, "erilaisia hurmahenkisiä liikkeitä".

On varmaan niin, että henkiseen todellisuuteen pyrkivä tutkimus leimataan vielä usein "huuhaaksi", mutta todellisuudessa tällaista tutkimusta tarvitaan juuri "huuhaan" (ajatukseton antautuminen erilaisille "guruille", jotka lupaavat onnea ja täyttymystä elämään) estämiseksi.

Kasvatusfilosofisen ihmistutkimuksen tutkimusalueena ei loppujen lopuksi ole sen vähempää eikä enempää kuin **kokonainen ihminen kokonaiseen maailmaan kasvavana olentona**.

---

<sup>1</sup> Francis Bacon (1561-1626) oli englantilaisen empirismin edelläkävijä. Hän oli uuden ajan luonnontieteellisen metodin puolestapuhuja. Tieteellisen tiedon hyödyn hän näki siinä, että se mahdollistaa luonnon hallinnan ja ihmisen tarpeiden tyydyttämisen.

Tällainen kasvu ja kasvatus voi mahdollistaa sen, että ihminen löytää jälleen tarkoitusta ja arvoja elämäänsä. Nyt kuitenkin vapaana ja luovuutta kohti kehittyvänä ihmisenä, varsinaisena minuutena. Jo edellä siteeratuin Sven Krohnin (1980, 14) sanoin: "Ihmiselämän tarkoitus eli syvempi mieli sisältyy mahdollisuuteen tulla tietoiseksi tästä ydinolemuksesta..." (Krohn puhuu ihmisen henkisestä ydinolemuksesta.)

Olennaista tulevaisuuden arvokasvatuksessa ei olisikaan arvojen "antaminen", vaan **arvoihin kasvaminen, arvojen luominen**. Arvoihin tulee "saattaa kasvamaan". Kasvattajan tulee luottaa siihen, että tasapainoisesti kasvanut ihminen löytää itse arvoa ja tarkoitusta elämäänsä. Tähän tarkoitukseen hänellä on käytettävissään ajattelunsa, tunteensa ja tahtonsa voimat, joita kasvattaja kärsivällisesti "auttaa esiin".

Elämme vapauden aikakautta. Vapaus ilman ihmiskäsityksellistä syvenemistä johtaa kuitenkin helposti mielivaltaan ja egoismiin. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen yksi mahdollinen anti saattaisi olla juuri ontologisessa syventämisessä.

Tänä päivänä puhutaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarpeellisuudesta. Kasvatusfilosofiaa - ylipäänsä filosofista tutkimusta - voinee pitää kvalitatiivisen tutkimuksen perikuvana. Siinä pyritään tutkimaan ihmisen ja maailman eri **laadullisuuksia (kvaliteetteja)**. Ontologisen syvenemisen - maailman eri laadullisuuksien oivaltamisen - kautta voi ihmisille avautua "arvotäyteinen", positiivinen vapaus.

## Nöyryys

Edellä on tutkittu ihmisen kasvua ja kasvatusta filosofisesti. Totunnaisia "itsestänselvyyksiä" on kyseenalaistettu. Tässä mielessä kasvatusfilosofiaan kuuluu perusasenteena **rohkeus**. Siinä pyritään totuudellisuuteen ja rehellisyyteen sekä ulkomaailman että oman sisimmän olemuksen edessä.

Toisaalta on muistettava, että jokainen tutkimus jää aina kesken. Filosofisen tutkimuksen perusongelmana oleva ihmisen olemus (ja sen suhde ympäristöönsä) on niin syvä ja laaja mysteeri, että tutkijan on lopulta tiedostettava vajavaisuutensa. Ihmisen edessä välttämätön tutkimuksellinen lähtökohta on **nöyryys**. Tähän liittyy läheisesti kunnioitus, jopa rakkaus.

Ilman kunnioitusta ja nöyryyttä me emme myöskään voi saavuttaa objektiivista (kohteenmukaista) tietoa ihmisestä. Amerikkalainen sosiaalipsykologi Erich Fromm (1977, 52) on ilmeisen oikeassa todetessaan, että "täydellinen tietäminen on mahdollista vain rakastamisen avulla". Parhaimmillaan filosofiassa on sekä filoa (rakkautta) että sofiaa (viisautta), jotka loppujen lopuksi eivät ehkä olekaan eri asioita.

## **POHDITTAVAA**

1. Mitä on kasvatusfilosofinen tutkimus?
2. Mitkä ovat kasvatusfilosofisen tutkimuksen tehtävät? Mihin tehtävään/tehtäviin artikkelissa keskitytään?
3. Kasvatuksen perustana on aina jonkinlainen ihmiskäsitys. Mitä ajattelet nykyisen kasvatuskulttuurimme ihmiskäsityksestä? Minkälainen käsitys ihmisestä artikkelissa hahmotellaan? Miten itse vastaisit kysymykseen: "Mitä on ihminen"?
4. Voisiko kasvatusfilosofialla olla annettavaa itsekasvatukseen? Jos voisi, niin minkälaista?
5. Minkälaista tulisi olla kasvatuksen tulevaisuuden yhteiskuntaan?

## LÄHTEET

- Ahlfors, P. 1989. Fenomenologia opetusmenetelmänä. Steinerkoulu, steinerpedagogiikan seuran 70-vuotisjuhla-julkaisu. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura ry., 26-27.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Porvoo: WSOY.
- Anderssen, O. 1931. Kasvatustyön historiaa IV. Porvoo: WSOY.
- Aristoteles 1981. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudemus.
- Bergström, M. 1983. Aivotutkija ja psyyken mysteeri. Haastattelu Kuvastin-lehdessä 3/1983, 6-8.
- Bergström, M. 1989. Aivohakevat lopulta arvot jostakin. Haastattelu Kotimaa-lehdessä 24.2. 1989, 8.
- Dewey, J. 1953. The School and Society (seventeenth impression). Chicago: The University of Chicago Press.
- Edmunds, F. 1984. Lapsen kasvu ja kasvatusta. Käytännön steinerpedagogiikkaa. Helsinki: Otava.
- Frankl, V. 1984. Itsensä löytäminen. Alkuperäinen teos vuodelta 1971. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämänkoulu - Livets skola ry.
- Fromm, E. 1977. Rakkauden vaikea taito. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hollo, J.A. 1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-II. Porvoo: WSOY (toinen painos).
- Hollo, J.A. 1949. Kasvatuksen teoria. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Hollo, J.A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Julius, F. 1988. Grundlagen einer phänomenologischen Chemie. Teil II: Zum Chemieunterricht der Oberstufe. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kaila, E. 1940. Kolmesataa vuotta suomalaista yliopistoelämää. Aatehistoriallinen katsaus. Helsinki: Otava.

- Kalliomäki, E. 1978. Käyttäytyminen koulutuksessa ja työssä. Helsinki: Tapakasvatus ry.
- Key, E. 1900. Barnets århundrade. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Krohn, S. 1980. Henkinen ihmiskäsitys. Katsaus 5/1980, 14-18.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Neill, A.S. 1968. Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta. Helsinki: Weilin & Göös.
- Neill, A.S. 1988. Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Hamburg: Rowohlt.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki. Otava.
- Niiniluoto, I. 1990. Rehellisyys ja reiluus hyvän tieteen perustana. Helsingin yliopiston tiedotuslehti 38(27), 38-40.
- Platon 1981. Valtio. Helsinki: Otava.
- Rauhala, L. 1986. Meditaatio. Helsinki: Otava.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rousseau, J. 1933. Emile eli kasvatuksesta. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Salmensaari, S. 1915. Kasvatus pahantapaisuuden ehkäisijänä. Porvoo: WSOY.
- Schad, W. (Hrsg.) 1982. Goetheanistische Naturwissenschaft. Botanik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schad, W. (Hrsg.) 1983. Goetheanistische Naturwissenschaft. Zoologie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Skinnari, S. 1988a. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa I, kasvatustaiteena. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 50/1988.
- Skinnari, S. 1988b. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa II, steinerpedagogiikan perusteet. Oulun yliopiston

- Skinnari, S. 1988c. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 57/1988. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa III, tiivistelmä projektista. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 57/1988.
- Snellman, J.V. 1931. Kasvatusopin luennot I-XXV. Kootut teokset XI. Porvoo: WSOY., 167-269.
- Snellman, J.V. 1932. Yliopistollisesta opiskelusta. Kootut teokset I. Porvoo: WSOY., 309-338.
- Steiner, R. 1979a. Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs. 5. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. 1979b. Vapauden filosofia. Erään modernin maailman katsomuksen luonnos. Alkuperäinen teos vuodelta 1894. Jyväskylä: Gummerus.
- Steiner, R. 1983. Lapsen kasvatusta hengentieteen kannalta. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia: Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten muutoksia Suomessa 1850- 1989 suomenkielisten kasvatusta- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä:Gummerus.
- Wilenius, R. 1978. Ihminen, luonto ja tekniikka. Filosofisia yleisopintoja 1. Jyväskylä: Gummerus.