

Petri Veikkolainen

## KUNNON KANSALAISEN KASVATUS

Kansalaiskasvatuksen käsite, tavoitteet ja menetelmät  
Friedrich Wilhelm Foersterin (1869–1966) ja  
Georg Kerschensteinerin (1854–1932) kasvatusajattelussa  
ensimmäistä maailmansotaa edeltävinä vuosina (1910–1912)

Pro gradu-tutkielma

Yleinen historia

Kevätlukukausi 2004

Historian ja etnologian laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Veikkolainen, Petri.** Kunnan kansalaisen kasvatus. Kansalaiskasvatuksen käsite, tavoitteet ja menetelmät Friedrich Wilhelm Foersterin (1869–1966) ja Georg Kerschensteinerin (1854–1932) kasvatusajattelussa ensimmäistä maailmansotaa edeltävinä vuosina (1910–1912). Yleisen historian pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitos, 2004. 95 sivua. Julkaisematon.

Tässä pro gradu –työssä tutkin saksalaisten kasvatusajattelijoiden Friedrich Wilhelm Foersterin (1869–1966) ja Georg Kerschensteinerin (1854–1932) kansalaiskasvatusta koskevaa ajattelua, joka oli kummankin ajattelijan laajassa tuotannossa keskeisellä sijalla. Tutkimuksen lähdemateriaalina ovat ensimmäiset painokset Kerschensteinerin teoksesta ”Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung” vuodelta 1910 ja Foersterin teoksesta ”Kunnan kansalainen. Kirja kansalaiskasvatuksesta” vuodelta 1912. Vertailevan teksti- ja käsiteanalyysin avulla selvitan historiantutkimuksen metodein kansalaiskasvatuksen tavoitteet, sisällön ja menetelmät: minkälaista oli näiden kahden ajattelijan mielestä oikeanlainen kansalaiskasvatus, miten se tuli järjestää kouluissa ja mitä sen avulla tavoiteltiin?

Tutkimukseni alussa esittelen lähdemateriaalin ja tutkimuskirjallisuuden keskeisimmät teokset, jotka pääosin käsittelevät reformipedagogiikan historiaa sekä Foersterin ja Kerschensteinerin kasvatusajattelua. Tarkastelen kriittisesti aiempaa tutkimusta ja siinä muodostuneita käsityksiä Foersterin ja Kerschensteinerin kasvatusajattelusta. Tutkimuskysymyksen asettamisen jälkeen siirryn historiallisen kontekstin luomisen ja henkilöiden esittelyn kautta analysoimaan lähdemateriaalia. Tutkimuksessani jaan kansalaiskasvatus -käsitteen sisällön päämäärä- ja menetelmätietoon. Analyysiä syventää ajattelijoiden sijoittaminen oman aikansa historialliseen kontekstiin sekä vertailu heidän ajattelunsa ja muun aikakauden kasvatusajattelun välillä myös kansainvälisellä tasolla, minkä avulla etenkin kuva kansalaiskasvatuksen tavoitteista tarkentuu.

Vastauksena tutkimuskysymykseen huomataan, että molemmat ajattelijat halusivat kansalaiskasvatuksellaan tavoitella konflikteista vapaata yhteiskuntaa. Konsensuksen tavoittelu oli tyypillistä saksalaisessa ajattelussa 1800-luvun aikana. Tavoitteen saavuttamiseksi yksilön tuli luopua oman etunsa tavoittelusta, alistua yhteisen hyvän palvelukseen ja hyväksyä oma paikkansa yhteiskunnassa. Kansalaiskasvatus oli keino hillitä yhteiskunnallista kuohuntaa. Tärkein menetelmä kansalaiskasvatuksen toteutuksessa oli järjestää koulu työyhteisöksi, jossa opittaisiin yhteistyön ja käytännöllisten harjoitteiden avulla. Oppiainesta tuli kaventaa huomattavasti ja sen piti olla käytännöllisempää.

Kerschensteiner ja Foerster olivat ihmisinä ja ajattelijoina hyvin erilaisia, mikä näkyi myös heidän ajattelunsa perusteluissa. He olivat osa sivistysporvaristoa, joka kantoi vastuuta kansan kasvattamisesta. Molempien kasvatusajattelu sai virikkeitä kasvatustraditioista ja vallitsevien kouluolojen kritisoinnista. Heidän ajatuksensa kansalaiskasvatuksesta ovat hyvin samankaltaisia, mikä johtui saksalaisen poliittisen tradition voimakkaasta vaikutuksesta. Molempien ajattelussa on havaittavissa tämän tradition ja yhteiskunnallisen murroksen yhteentörmäys.

Asiasanat: kansalaiskasvatus, kasvatustutkimus, kasvatustavoitteet, poliittinen kasvatus, reformipedagogiikka

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Kansalaiskasvatus tutkimuksen kohteena .....	4
1.2 Tutkimuskysymykset ja rajaukset .....	9
1.3 Lähteet ja aiempi tutkimus .....	12
1.4 Menetelmästä ja sen ongelmista .....	15
<b>2 KEISARILLISEN SAKSAN (1871–1918) KOHTAAMAT HAASTEET .....</b>	<b>18</b>
2.1 Taloudellis-yhteiskunnalliset olot vilhelmiinisessä Saksassa .....	18
2.2 Kouluolot ja -instituutiot – oliko kukaan tyytyväinen? .....	20
2.3 1800-luvun keskeiset kasvatusajattelun traditiot ja aatevirtaukset .....	24
2.4 Koulukritiikki ja kasvatustraditiot uuden ajattelun innoittajina .....	28
<b>3 KERSCHENSTEINER JA FOERSTER – ELÄMÄNVAIHEET JA KASVATUSAJATTELUN PÄÄPIIRTEET .....</b>	<b>34</b>
3.1 Kerschensteinerin tie koulun arjesta kasvatuksen teoreetikoksi .....	34
3.2 Työkoulusta kansalaisia – Kerschensteinerin kasvatusajattelu .....	37
3.3 Saksalainen toisinajattelija – Foersterin elämä ja toiminta .....	39
3.4 Foersterin kristillinen kasvatusajattelu .....	41
3.5 Kerschensteinerin ja Foersterin koulukritiikki ja suhde reformipedagogisiin virtauksiin .....	43
<b>4 ”VUORIPUROT ON KAHLITTAVA TULVIEN VARALTA” – KANSALAIKASVATUKSEN TAVOITTEET .....</b>	<b>47</b>
4.1 Tavoitteena konflikteista vapaa yhteiskunta .....	48
4.2 Sokeasti totteleva alamainen vai vastuuntuntoinen kansalainen? .....	56
4.3 Käsitteet ihmisen olemuksesta .....	59
4.4 Miten yksilö kasvaa? .....	62
4.5 Väärän kansalaiskasvatuksen vaarat ja muut uhkatekijät .....	64
<b>5 KANSALAIKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>67</b>
5.1 Nuorten miesten ratkaiseva ikäkausi .....	67
5.2 Kansalaiskasvatuksen opetussuunnitelma .....	70
5.3 Yhteistyötä, vastuuta ja tekemistä .....	72
5.4 Kuka kasvattaisi kansalaisen? .....	77
<b>6 KANSALAIKASVATUS, TRADITIOT JA NYKYPÄIVÄ .....</b>	<b>80</b>
6.1 Kahden erilaisen tradition modernisointirytykset .....	80
6.2 Virikkeitä traditioista ja kysymyksiä nykykasvatuksesta .....	84
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>88</b>

# 1 JOHDANTO

Yksilön ja yhteisön suhde ja sen määrittelemisen lienevät kasvatuksellisenä kysymyksenä yhtä vanhoja kuin kasvatus itse. Olisiko kasvatuksessa huomioitava sekä yksilön että yhteisön edut vai ainoastaan jommankumman? Kumman etu on tärkeämpi ja asetetaan siten etusijalle? Onko yksilön edistettävä ennen muuta yhteisön menestystä vai tulisiko yhteisön pikemminkin mahdollistaa yksilön onnellisuus? Ovatko nämä kaksi erilaista käsitystä toisensa poissulkevia? Miten tällaisiin kysymyksiin esitettyjä vastauksia voidaan perustella? Asetetut kysymykset ja tarjotut ratkaisuehdotukset kuuluvat poliittiseen kasvatukseen, jolla on pitkä traditio. Yksi tämän kasvatusteeman variaatioista on kansalaiskasvatus.<sup>1</sup>

Kasvattamalla hyviä – aikaisempaa parempia – ihmisiä ja kansalaisia on haluttu edistää niin yhteisön, yhteiskunnan, valtion kuin myös yksilön etua. Eri aikoina käsitykset ideaalivaltiosta ja -kansalaisesta ja näitten ominaisuuksista ovat olleet erilaisia, samoin keinot näiden ihanteiden saavuttamiseksi. Kasvatus ja sen kehittäminen on nähty keskeisinä edistyksen ehtoina. Kansalaiseen on pyritty vaikuttamaan kasvatuksella, ja sen myötä on tavoiteltu esimerkiksi yhteiskunnan uudistamista. Kasvatus oli välttämätön apukeino kansakunnan luomisessa 1800-luvulla.<sup>2</sup> Tässä kasvatuksen aatehistoriaa käsittelevässä pro gradu-työssä tarkastellaan kahden saksalaisen kasvatustieteilijän – Georg Kerschensteinerin (1854–1932) ja Friedrich Wilhelm Foersterin (1869–1966) – käsityksiä kansalaiskasvatuksesta sekä siihen liitettyjä kansalaista koskevia kasvatusihanteita.

## 1.1 Kansalaiskasvatus tutkimuksen kohteena

Suomen Akatemian asettaman toimikunnan mukaan suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa on jäänyt liian vähälle huomiolle sosiaali- ja aatehistoriallinen näkökulma. Toimikunta peräänkuuluttaakin raportissaan enemmän kasvatusaatteita, niiden vaihtelua ja muutoksia tarkastelevaa tutkimusta<sup>3</sup>, jossa tulisi pyrkiä ylittämään vanhentunut histo-

---

<sup>1</sup> Korpilainen (1937) 11–13; Ofenbach (1985) 12–16; Scheibe (1974) 233.

<sup>2</sup> Ks. esim. Brubacher (1966) 14–15 ja 36–37; Korpilainen (1937) 11–13; Röhrs (1991a) 143 ja 147; Bowen (1981) 321.

<sup>3</sup> *Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa – valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti* (1990) 80–81; Ahonen päätyy samaan johtopäätökseen tarkastellessaan ajanjakson

riatieteen ja kasvatustieteen välinen raja. Tähän asti historiassa on tutkittu lähinnä yhteiskunnallista muutosta ja kasvatustieteessä koulutusta. Tavoitteena tulisi siis olla molempia tieteenaloja hyödyttävä vuorovaikutus, jossa tutkimusten näkökulmat tukisivat ja täydentäisivät toisiaan.<sup>4</sup> Niinpä esimerkiksi kasvatuksen aatehistoriassa keskeistä olisi tarkastella kasvatuksen sidoksia ihmiskäsityksiin, ideologioihin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja sen eri tekijöihin.<sup>5</sup>

Pelkkä nykypäivänä vallitsevien kasvatusihanteiden ja -tavoitteiden tutkiminen ei ole riittävää kasvatuksen ilmiöiden ymmärtämiseksi.<sup>6</sup> Nähdäkseni nykyisiä ilmiöitä ei ole mahdollista ymmärtää pelkästään niitä tutkimalla; syvempi pohdinta ja tarkastelu edellyttävät ihanteiden ja tavoitteiden alkuperän ja kehityksen tuntemusta. Markku Hyrkkäsen mukaan nykyajalle vieraita käsityksiä esittelemällä aatehistorioitsija ”pakottaa meitä kyseenalaistamaan omia uskomuksiamme”.<sup>7</sup> Tämän tutkimuksen kohteena olevat teokset julkaistiin aikakautena, jolle olivat tyypillisiä reformipedagogiset virtaukset ja joka sisältää suuren määrän erilaista kasvatustajattelua. Tätä aikakautta ja sen kasvatustajattelua kriittisesti tutkimalla ja analysoimalla voitaisiin rikastuttaa tämän päivän keskustelua kasvatuksesta.<sup>8</sup>

Lisäksi on esitetty, että reformipedagogiikka toimisi perustana nykyiselle pedagogiselle suunnittelulle ja toiminnalle ja että reformipedagogiikan opit olisivat vallitsevia tämän päivän kasvatustajattelussa.<sup>9</sup> Todennäköisesti näin on ainakin siinä mielessä, että kasvatuksen historian tutkimuksella selvitetään ja luodaan pohjaa sekä taustaa nykyisen koulutuksen ongelmakohdille ja niiden ratkaisuvaihtoehdoille. Kasvatuksen historian tut-

---

1960–80 kasvatustieteellistä tutkimusta. Tuolloin tutkijat jopa kartoivat ”alueita, joilta ei voinut saada yksiselitteisen luotettavaa tietoa”. Tänä päivänä Ahosen mukaan kasvatuksen historian tutkimusta pidetään tärkeänä osana kasvatuksen tutkimusta. Ahonen (2000) 424–425 ja 433; Myös Kari E. Nurmi korostaa aatehistorian merkitystä määrittellessään kasvatustieteen tehtävää. Nurmi (1995) 97; Ks. myös Brubacher (1966) 98–99.

<sup>4</sup> Kuikka (2001) 46.

<sup>5</sup> Tähtinen (1993) 25, 36, 43, 79 ja 84.

<sup>6</sup> Kuikka (2001) 14–15.

<sup>7</sup> Hyrkkänen (2002) 252.

<sup>8</sup> Röhrs (1991b) 332–333.

<sup>9</sup> Röhrs (1991a) 7; Oelkers mainitsee esimerkkinä tästä populaarit kasvatustajattelut, jotka nostavat keskeiseksi kasvatustajattelun lapsikeskeisyyden ja lähtöisyyden. Se oli reformipedagogiikan tärkeimpiä vaatimuksia. Oelkers (1996) 10.

kimus voisi näin auttaa hahmottamaan ympäröivää todellisuutta ja tarjota vaihtoehtoja tämän päivän ongelmien ratkaisemiseksi.<sup>10</sup>

Mikäli hyväksytään ajatus, että kasvatuksen peruskysymykset ovat pysyneet kukaan samanlaisina, eivät aiemmat ratkaisuehdotukset ja -yritykset ole täysin arvottomia. Niitä tutkimalla voidaan jopa oppia jotain ”uutta” tai saada ”uusia” ideoita. Tämä opetus voi parhaimmillaan olla kasvatuksen historian tutkimisen välittömästi näkyvä hyöty. Toisaalta jo reformipedagogiikan aikana esitetyt vaatimukset kasvatuksen uudistamiseksi pulpahtavat aina silloin tällöin ”uusina” esiin, joten kasvatuksen historian tuntemuksella voitaisiin säästyä turhalta vaivannäöltä.<sup>11</sup> Reformipedagogiikan sivuvaikutusta on, ettei niin sanottu perinteinen koulu ole enää mahdollinen, vaikka paljon siitäkin on yhä näkyvissä. Mutta on myös niin, ettei reformipedagogiikan oppeja noudatteleva koulu vastaa nyky-yhteiskunnan tarpeita.<sup>12</sup>

Ihmisen ja ihmisyhteisöjen toiminnassa näyttäisi olevan kulttuurista ja muista tekijöistä riippumatta ainakin joitain yhteisiä ja toistuvia piirteitä. Esimerkiksi kasvatuksen perusongelmat pysyvät samoina<sup>13</sup> ja vain ratkaisuehdotelmät muuttuvat ja nekin vain hieman. Yksi näistä perusongelmista on yksilön ja yhteisön suhde, johon kansalaiskasvatus liittyy kiinteästi. Kansalaiskasvatus jakautuu useiksi alateemoiksi, jotka liittyvät yleisiin kysymyksiin koulutuksen järjestämisessä. Kuikan mukaan koulua uudistettaessa on vastattava ainakin kysymyksiin siitä, millaisia ovat hyvä koulu, koululainen, opettaja ja opetussuunnitelma. Yleisesti ottaen tärkeä kysymys koulutusta koskevassa päätöksenteossa liittyy yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen. Nämä koulutus päätökset pohjautuvat aina joihinkin arvoihin, joiden selvittäminen on siten myös nähtävä tutkimuksellisesti arvokkaana<sup>14</sup>, sillä koulujärjestelmä heijastelee kulloinkin vallitsevaa poliittista doktriinia.<sup>15</sup> Kasvatuksen historiaa tutkimalla voidaankin saavuttaa tietoa myös yhteiskunnasta ja siinä vallitsevista arvoista.

---

<sup>10</sup> Esim. aiempien koulu-uudistusten onnistumisiin ja virheisiin perehtyminen voi osoittautua hyödylliseksi. Kuikka (2001) 17; Suutarinen (1992) 11.

<sup>11</sup> Arfwedson (2000) 14. Esim. ns. tutkivan oppimisen keskeinen perusajatus esiintyy jo Kerschensteinerinkin ajattelussa. Kerschensteiner (1930b) 12.

<sup>12</sup> Röhrs (1991b) 315.

<sup>13</sup> Esimerkiksi siveellinen edistys (”sittliche Verbesserung”) on ollut yksi pedagogiikan peruspyrkimyksestä. Oelkers (1996) 129; Ks. myös Brubacher (1966); Korpikallio (1937); Kuikka (2001) 16–17.

<sup>14</sup> Kuikka (2001) 16–17.

<sup>15</sup> Röhrs (1991a) 22; Korpikallio (1937) 13.

Nopea teollistuminen ja kaupungistuminen nostivat Saksan 1800-luvun lopulla suurvaltojen joukkoon. Samalla kansallistune ylti kiihkoksi asti sotamenestyksen ja keisarikunnan muodostamisen myötä.<sup>16</sup> 1800- ja 1900-lukujen vaihdetta on muunkin läntisen maailman osalta pidetty suurten mullistusten aikana. Valtioiden välinen kilpailu siirto- maista ja asevarustelussa kiihtyi, ja tieteen avulla löydettiin paljon uutta, kun esimerkiksi Charles Darwin, Karl Marx, Friedrich Nietzsche ja Siegmund Freud vaikuttivat maailmankuvan muuttumiseen ja uuden ihmiskäsityksen muotoutumiseen. Nämä ja muut uudet virtaukset ulottivat vaikutuksensa myös kasvatusajatteluun.<sup>17</sup>

Myös kasvatustieteessä<sup>18</sup> ja -ajattelussa 1800- ja 1900-lukujen vaihdetta on pidetty uuden aikakauden alkuna. Tuolloin kehittynyttä kasvatusajattelua on nimitetty reformipedagogiikaksi, ja Saksassa se on ajoitettu useimmiten vuosiin 1890–1933. Juuri tähän samaan aikaan – vuoden 1900 tienoilla – myös kansalaiskasvatus nousi keskeiseksi puheenaiheeksi.<sup>19</sup> Englannissa Baden-Powellin samoihin aikoihin kehittelemä partioliike on nähtävä myös eräänlaisena kansalaiskasvatuksellisenä ohjelmalla.<sup>20</sup> Kansalaiskasvatuksen nousua keskeiseksi valtion tehtäväksi edesauttoivat useat tekijät. Kansallisvaltiosta tuli länsimaissa vuosina 1890–1910 kasvatuksen pääasiallinen järjestäjä ja kasvatuksen suunnittelu muodostui hallituksille aiempaa suuremmaksi tehtäväksi, kun havahduttiin huomaamaan väestömassojen koulutuksen kurinpidolliset mahdollisuudet.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup> Bechtel (1967) 403. Röhrs (1991b) 16; Weiss (1996) 60. Kansallistunteen voimistuminen sai voimaa teollisen voimistumisen lisäksi myös sotamenestyksen myötä. Saksa laajensi Preussin johdolla alueitaan, kun se samalla yhdistettiin monista valtioista yhdeksi keisarikunnaksi erinäisten sotien myötä ”raudalla ja verellä” vuosina 1864–1871. Viimeinen näistä sodista, Ranskaa vastaan, käytiin 1870–71 ja se päättyi Versailles’n linnassa tapahtuneeseen yhdistyneen Saksan keisarin kruunaamiseen.

<sup>17</sup> Ks. tarkemmin Flitner (1961) 11–13; Plake (1991) 164.

<sup>18</sup> Kasvatustieteen sijaan käytettiin termiä kasvatusoppi. Ks. esim. Lehmusto (1943) *Kasvatusopin historia*. Käsitteiden muutos kytkeytyy olennaisesti suunnanvaihdokseen kasvatuksen tutkimuksessa, joka tapahtui 1940-60-luvuilla: angloamerikkalainen uuspositivismi syrjäytti tällöin humanistisemmän kasvatustutkimuksen filosofian korostaneen linjan. Konkreettisesti tämä kävi ilmi, kun Matti Koskeniemi valittiin vuonna 1955 Helsingin yliopistoon kasvatustutkimuksen ja opetusopin professoriksi. Hän käsitti oppialansa empiirisenä käyttäytymistieteenä ja ehdotti tämän mukaisesti nimenmuutosta kasvatustieteeksi. Ahonen (2000) 412–414; Toisaalta ei myöskään yleisesti puhuttu kasvatustieteestä. Pöggeler (1957) XIII; Tässä tutkimusraportissani käytän selvyuden vuoksi termiä kasvatusajattelu, koska sen alle lukeutuu kaikki kasvatusta koskeva ajattelu. Tätä valintaa voi kritisoida yleistävästä otteesta ja miksei myös yksinkertaistamisesta. Nähdäkseni saavutettu selkeys on suurempi kuin mitä menetetään hylkäämällä termien viidakko.

<sup>19</sup> Pöggeler (1957) 267; Kerschensteiner (1910) 4; Vrt. Korpikallio (1937) 13–14.

<sup>20</sup> Ks. esim. Foerster (1912) 67. Baden-Powellin kasvatusajattelua on Suomessa käsitelty aiemmin ainakin kahdessa pro gradu -tutkielmassa. Kari Rinta-Kahila (1988) *Baden-Powell of Gilwell: lordi Robert Baden-Powellin kansalaiskasvatuskäsitykset*; Henna Korhonen (2001) *Imperiumin ikuinen ensisijaisuus: imperialismi, patriotismi ja militarismi Robert Baden-Powellin (1857-1941) ajatusmaailmassa ja partiiohjelmassa*.

<sup>21</sup> Bowen (1981) 441; Heikkinen (1995) 384–385.

Tässä tutkimuksessa perehdytään tuon aikakauden saksalaiseen kasvatustajatteluun ja sen yhteen erityispiirteeseen, kansalaiskasvatukseen, Friedrich Wilhelm Foersterin ja Georg Kerschensteinerin teosten välityksellä. Molemmat ovat saksalaisen kasvatustajattelun klassikoita, joiden vaikutus on yltänyt voimakkaana Suomeenkin asti.<sup>22</sup> Saksassa he olivat kansalaiskasvatuksen tärkeimpiä kehittäjiä. Kansalaiskasvatus nähtiin tärkeänä kasvatuksen osana vilhelmiinisessä Saksassa, mutta myös keisarikunnasta tasavallaksi siirtymisen yhteydessä sen merkitys korostui. Foerster ja Kerschensteiner loivatkin pohjaa Weimarin tasavallan kasvatustavoitteiden asettamiselle.<sup>23</sup> Kansalaiskasvatus tarkoitti, että yksilö oli alisteinen yhteisölle ja sen tavoitteille. Sen mukaisesti yksilön tehtävänä olisi yhteisön menestyksen edistäminen. Kansalaiskasvatuksen vastakohtana on kasvatus, jossa lähdetään siitä, ettei yksilöä saa käyttää välineenä esimerkiksi valtiolle asetettuihin tavoitteisiin pyrittäessä.<sup>24</sup>

Tutkimukseni aiheen kiinnostavuutta lisää Saksan historian yhteys Suomen vaiheisiin. Toisen maailmansodan aikoihin asti suomalaiset hakivat oppia – myös kasvatuksen alalla – pääosin Saksasta.<sup>25</sup> Englanninkielisen akateemisen maailman merkitys on kasvanut vasta vuoden 1945 jälkeen.<sup>26</sup> Näin ollen Saksan ja saksalaisen ajattelun tutkiminen antavat pohjaa myös Suomen ja suomalaisen kasvatustajattelun ymmärtämiselle. Vaikutushistorian rajaan kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Onkin hieman yllättävää, että saksalainen kasvatustajattelu on Suomessa melko vähän tutkittu aihepiiri. Sekä Kerschensteiner<sup>27</sup> että Foerster<sup>28</sup> ovat olleet Suomessa hyvin tunnettuja kasvatustajattelijoina, joihin usein viitataan esimerkiksi vuosisadan alkupuolen

---

<sup>22</sup> Foersterin vaikutuksesta ks. Päivänsalo (1954) passim.; Lahdes (1961) 58; Lehmusto (1943), 369. Kerschensteinerin vaikutuksesta ks. Päivänsalo (1954), passim; Antz (1955) 223.

<sup>23</sup> Blankertz (1982) 229; Scheibe (1974) 234–235; Vrt. Pöggeler (1957) 273–274.

<sup>24</sup> Tämä alustava määritelmä esitetään tässä antamaan lukijalle riittävä käsitys aiheen tarkempaa käsittelyä varten. Korpikallio (1937) 14–15.

<sup>25</sup> Ks. esim. Suutarinen (1992) 18; Arfwedson (2000) 10–11.

<sup>26</sup> Vielä 1950-luvulla saksalaisen kasvatustieteen vaikutuksesta kirjoitettiin, että Suomen kasvatustajatteluun ”– – syvimät jäljet on jättänyt saksalainen pedagogiikka. Paitsi hegeliläisyyttä ja herbartilaisuutta, sieltä on tuotu virikkeitä kristilliseen kasvatukseen, kokeelliseen kasvatustajatteluun, työ- ja koululiikkeeseen, moraalipedagogiseen suuntaukseen ja eräihin muihin virtauksiin.” Päivänsalo (1954) 365; Lahdes (1961) 55; myös Ahonen (2000) 414.

<sup>27</sup> Ainakin Mikael Soininen nojautui Kerschensteinerin ajatteluun. Ks. Ahonen (2000) 407.

<sup>28</sup> Foerster teki Suomessa tunnetuksi ajatuksen oppilaitten itsehallinnosta vuonna 1909 suomennettuna ilmestyneellä *Koulu ja luonteenkasvatus*-teoksellaan. Mika Ojakankaan mukaan Foerster on ”kuuluisa moraalipedagogi”. Ojakangas (1997) Helsinki, 100–101. Foerster oli se, joka toi samaisen ajatuksen Yhdysvalloista myös Saksaan hieman Suomea aiemmin vuonna 1907. Tämä johti Saksassakin käytännön kokeiluihin ja keskusteluihin. Oelkers (1996) 82; Pöggeler (1957) 273; J. A. Hollo teki Foersterin ajatuksia



kasvatusopin perusteoksissa. Suomeksi on kirjoitettu kummastakin vain vähän, myöskään saksalaisesta kansalaiskasvatuksesta ei ole suomalaisia kirjoituksia. Yleisimmin kasvatuksen historian yleisesityksissä näitä asioita ja henkilöitä käsitellään muutamalla sivulla, mutta monografioita en ole onnistunut löytämään. Foersterista on 1960-luvulla tehty Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa yksi pro gradu-tutkielma, joka käsittelee Foersterin kristillis-eettistä ajattelua.<sup>29</sup> Anja Heikkinen sivuaa väitöskirjassaan Kerschensteineria osana laajempaa ammattikasvatuksen teemaa.<sup>30</sup> Tutkimusaiheittani voikin hyvin perustella aiemman suomalaisen tutkimuksen vähäisyydellä.

## 1.2 Tutkimuskysymykset ja rajaukset

Kasvatuksen avulla halutaan välittää toisille sitä, mitä jostain syystä pidetään tärkeänä. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ohjaavat siten kasvatusta, jolla on myös merkittävä tehtävä vallan oikeutuksessa.<sup>31</sup> Koulu on yksi tärkeimmistä kasvattajista, yhteiskunnallisista vaikuttajista sekä tiedonvälittäjistä, joten sillä on myös paljon valtaa. Siksi ei ole merkityksetöntä, kuka kasvatuksesta päättää, kellä on siihen liittyvä valta ja miten sitä käytetään eli mitä merkityksiä ja sisältöjä kasvatukseen liitetään. Tästä näkökulmasta käsin on kiinnostavaa tutkia ensimmäistä maailmansotaa edeltänyttä kasvatusajattelua.

Saksalaisten on nähty lähteneen innokkaina sotimaan, sillä Saksassa oli muita maita enemmän korostettu isänmaan ihannointia ja valmiutta kuolla sen puolesta. Useimmat kasvatusajattelijat olivat sodan puolella ja ylläpitivät kansalliskiihkoa. Saksan ja sen kulttuurin nähtiin yleisesti olevan uhattuna ja vastakkain läntisen sivilisaation kanssa.<sup>32</sup> Kasvatuksellinen nationalismi ei ollut ennen ensimmäistä maailmansotaa suinkaan saksalaisten erityispiirre, vaan kansallismielisyys oli noussut tärkeäksi kasvatusajattelua ja -tavoitteita ohjailevaksi tekijäksi kaikissa Euroopan maissa. Saksalainen kasvatusajattelu poikkesi muista maista siinä, että Saksassa tämä nationalistinen tavoitteenasettelu hy-

---

tunnetuksi Suomessa mm. kääntämällä suomeksi mainitun Foersterin teoksen *Schule und Charakter*. Ahonen (2000) 406–407.

<sup>29</sup> Eeva Valtakari (1963) *Fr. W. Foerster kulttuurianalyttikkona*, Helsingin yliopisto, Helsinki.

<sup>30</sup> Anja Heikkinen (1995) *Lähtökohтия ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940.*, Tampereen yliopisto, Tampere.

<sup>31</sup> Nurmi (1995) 102–103 ja 114.

<sup>32</sup> Blankertz (1982) 225–227.

väksyttiin hyvin laajalla rintamalla ja kritiikittä.<sup>33</sup> Yksi harvoista julkisista kritisoijista oli Friedrich Wilhelm Foerster. Reformipedagogiikan piirissä rauhankasvatus puhkesi kukoistukseen kuitenkin vasta maailmansodan jälkeisenä aikana kansainvälisen järjestötoiminnan alettua.<sup>34</sup>

Ensimmäinen maailmansota muutti maailmaa monin tavoin ja samalla myös tapaa katsoa sitä.<sup>35</sup> Vaikutukset ulottuivat kasvatustieteenkin. Saksassa keisari joutui luopumaan kruunustaan ja monarkiasta siirryttiin sekavien olojen vallitessa tasavaltalaiseen hallitusmuotoon, jolloin kansalaisten vapaudet lisääntyivät. Tarvittiin uudenlaista kansalaiskasvatusta ja sille uuden poliittisen tilanteen mukaista perustelua.<sup>36</sup> Toisaalta reformipedagogiikan varsinaisen luovan kauden on Saksassa katsottu sijoittuneen nimenomaan sotaa edeltäneeseen aikaan, minkä jälkeen ei uusia merkittäviä aiheita kasvatustieteellisen keskustelun kohteeksi reformipedagogiikan piirissä juurikaan noussut.<sup>37</sup>

Ajallisesti rajaankin tutkimukseni koskemaan ensimmäistä maailmansotaa edeltäviä vuosia (1910–1912). Reformipedagogiikan periodisoinnissa vuodet ensimmäisen maailmansodan syttymiseen saakka on määritelty eräänlaiseksi pioneerivaiheeksi, jolloin esitettiin yksittäisiä uudistuspyrkimyksiä.<sup>38</sup> Kerschensteinerin tuotannossa ja kasvatustieteen ajattelussa tapahtui näihin aikoihin merkittävänä pidetty käänne.<sup>39</sup> En koe mielekkääksi tehdä joko Kerschensteinerin tai Foersterin ajattelun kehitykseen ja muuttumiseen keskittävää tutkimusta, sillä sitä on Kerschensteinerista tehty jo 1930-luvulta alkaen ja Foersterin kasvatustieteen ajattelustakin on tehty systemaattinen esitys.<sup>40</sup> Sen sijaan pyrin vertailevan tekstianalyysin avulla tuomaan esille jotain, mikä pitkäaikaistutkimuksessa saattaisi jäädä havaitsematta. Tässä mielessä olen lukenut ensin Kerschensteineria ja sen jälkeen Foersteria ikään kuin Kerschensteinerin kritiikkinä.

---

<sup>33</sup> Oelkers (1996) 87; Max (1999) 64–67, 97 ja 114.

<sup>34</sup> Röhrs (1991a) 87–88.

<sup>35</sup> Bechtel (1967) 405; Foerster (1922) 11; Grue-Sørensen (1961) 52–53; Wehle (1956) 131.

<sup>36</sup> Wehle (1956) 133.

<sup>37</sup> Flitner (1961) 16 ja 36; Oelkers (1996) 89.

<sup>38</sup> Röhrs (1991a) 141–142.

<sup>39</sup> Kerschensteiner (1930b) 31–34; Röhrs (1991b) 191; Wehle (1956) 67, 77–78 ja 91–92; Wiater (1997) 39; Wilhelm (1957) 51–52, 187 ja 257.

<sup>40</sup> Wehle (1956) 6–7; Pöggeler (1957) *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersterns. Eine systematische Darstellung*, Verlag Herder, Freiburg.

Päätutkimuskysymyksenäni on selvittää Foersterin ja Kerschensteinerin kansalaiskasvatuksen sisältö, tavoitteet ja menetelmät. On perehdyttävä siihen, mitä Foerster ja Kerschensteiner tarkoittivat kansalaiskasvatuksen käsitteellä ja miten he sen määrittelivät.<sup>41</sup> Tähän vastaamisessa auttavat seuraavat alakysymykset: Miten he perustelevat omat näkemyksensä? Miten Foerster ja Kerschensteiner kytkeytyvät saksalaiseen sivistystraditioniin ja omaan aikakauteensa? Onko Foersterin ja Kerschensteinerin tuotannossa nähtävissä saksalaisen, esimerkiksi hegeliläisen, tradition vaikutusta ja jos on, niin millä tavalla? Tämä mahdollinen vaikutus tulee nähdäkseni pitää ainakin mielessä, vaikka tällaisten vaikutusketjujen todentaminen voi olla vaikeaa.<sup>42</sup>

Osa työstäni muodostuu siten kontekstin selvittämisestä, sillä aatehistoria ei tapahdu tyhjiössä.<sup>43</sup> On selvitettävä, minkälaista kasvatusajattelu yleensä oli tuohon aikaan ja minkälainen oli saksalainen yhteiskunta koululaitoksineen ja kasvatusihanteineen. Samoin on pohdittava poliittisen ja sosiaalisen tilanteen mahdollista vaikutusta: mitä Foerster ja Kerschensteiner ajattelivat yhteiskunnasta? Entäpä miten he näkemyksineen sijoittuvat tuon ajan saksalaiseen ja kansainväliseen kasvatuskeskusteluun? Esittivätkö he kritiikkiä ja jos esittivät, mihin se kohdistui? Ajattelu heijastelee myös arvoja, joita pyrin nostamaan tarkasteltavaksi. Minkälaista kasvatusajattelua nopean muutoksen ja kasvun yhteiskunnassa esiintyi? Miten Saksan kasvatustieteilijät halusivat lapsia ja nuoria kasvatettavan 1900-luvun alkuvuosina? Millaisia päämääriä he asettivat kansalaiskasvatukselle? Entä millaisia menetelmiä he halusivat käytettävän?

---

<sup>41</sup> Saksankielinen käsite ”staatsbürgerliche Erziehung” on yleisesti käännetty suomeksi kansalaiskasvatuksena. Saksankielinen korostaa kuitenkin valtiota, kun taas suomen termi on johdos sanasta kansa. Saksassa ”Staatsbürger” oli koko 1800-luvun ajan ja aina Weimarin tasavallan loppuun asti käsite, joka oli poliittisesti latautunut, eikä se siten ollut arvovapaa. Adrian (1998) 65; Vrt. Oelkers 1996, 201; Kasvatukseen liittyvien keskeisten käsitteiden historiallinen analyysi on Tähtisen mielestä tärkeä tehtävä tutkijoille. Tähtisen mukaan tällainen oppineiston aatteiden tutkiminen on lähellä filosofista analyysia olevaa perinteistä aate- ja oppihistoriaa. Tähtinen esittelee myös Mikko Juvan kritiikkiä tällaista historian tutkimusta kohtaan. Tähtinen (1993) 27 ja 83. Ks. myös Arfwedson (2000) 52.

<sup>42</sup> Saksalaista kasvatusajattelua tarkasteltaessa on mahdotonta välttää filosofisen tradition ja erityisesti idealismin vaikutuksen huomaamista. Arfwedson (2000) 48–49.

<sup>43</sup> Ks. esim. Röhrs (1991a) 178.

### 1.3 Lähteet ja aiempi tutkimus

Asetettuihin tutkimuskysymyksiin pyrin vastaamaan lähdekirjallisuuden avulla. Aloitin tutkimusaiheeseeni tutustumisen molempien niistä teoksista, jotka käsittelivät suoranaisesti kansalaiskasvatusta eli Kerschensteinerin ”Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung” vuodelta 1910 ja Foersterin ”Kunnon kansalainen – Kirja kansalaiskasvatuksesta” vuodelta 1912.<sup>44</sup> Näiden teoksien tukena käytän jonkin verran muuta heiltä ilmestynyttä kasvatuskirjallisuutta. Pyrin myös asettamaan kansalaiskasvatuksen osaksi Foersterin ja Kerschensteinerin muuta kasvatustajatteluja ja syvemmän tulkintaani omaelämäkertojen avulla. Niiden avulla tarkentuu kuva siitä, miten Foerster ja Kerschensteiner arvioivat omaa toimintaansa, ajatteluansa ja ympäröinyttä yhteiskuntaa.

Valitut lähdekirjat ovat keskeisiä teoksia niin Foersterin kuin Kerschensteinerinkin tuotannossa. Molempien tuotanto on laaja, ja he käsittelivät monia eri kasvatukseen liittyviä teemoja. Foersterin ajattelussa painottuivat politiikka ja poliittinen etiikka, joten voidaan sanoa, että hänellä kasvatustajattelu oli alisteinen poliittiselle ja poliittinen taas alisteinen eettiselle ajattelulle.<sup>45</sup> Kerschensteiner ei kirjallisessa tuotannossaan käsitellyt yhtä useita teemoja kuin Foerster.

Aiempaa tutkimusta on ollut saatavilla melko hyvin. Kirjallisuus on ilmestymisajankohdansa mukaan jaettavissa karkeasti kahteen osaan: on vanhempaa tutkimusta 1950-60-luvuilta, mutta mikä tärkeintä myös aivan uusinta tutkimusta 1990- ja 2000-luvuilta. Tämä asetelma antaa mahdollisuuden hedelmälliseen ja kriittiseen vertailuun. Esimerkiksi Kerschensteineria käsittelevän tutkimuksen on sanottu korostavan liiaksi hänen merkitystään työkoulun luoja.<sup>46</sup> Käsitystä Kerschensteinerista työkoulun keksijänä tai ainoana kehittäjänä on kuitenkin pidettävä jossain määrin vääristyneenä. Nimittäin jo vuonna 1882 ilmestyi Saksassa Robert Rissmannin teos Saksan työopetuksen *historiasta*<sup>47</sup>, joten asia oli ollut esillä jo ennen Kerschensteineria. Kerschensteiner totesi jo itse-

---

<sup>44</sup> Kerschensteinerin tätä teosta en ole löytänyt suomennettuna. Hänen teoksiaan on muutenkin suomennettu selvästi Foersteriä vähemmän. Foersterin teoksen aiemmasta painoksesta (1910) on käytettävissä ollut suomennos *Kunnon kansalainen – Kirja kansalaiskasvatuksesta* vuodelta 1912. Tässä tutkimuksessa tukena on käytetty vuoden 1914 laajennettua ja täydennettyä painosta *Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen Politischer Ethik und politischer Pädagogik*. Ks. tarkemmat tiedot lähdeluettelosta.

<sup>45</sup> Burger (1969) 1–2 ja 109; Pöggeler (1957) XII.

<sup>46</sup> Esim. Oelkers (1996) 51 ja Wiater (1997) 45–47.

<sup>47</sup> *Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland*. Oelkers (1996) 51.

kin työkoulu-sanan olevan vanhempi kuin Johann Heinrich Pestalozzin (1746–1827) teokset.<sup>48</sup>

Toisaalta Kerschensteiner julkaisi lukuisia teoksia kasvatuksesta ja vain eräs hänen käsittelemistään teemoista oli työkoulu. Kerschensteineria ei tulisi nähdä siis ainoastaan työkoulua kehittäneenä kasvatusajattelijana: Wiater muistuttaa, että Kerschensteiner toimi pitkään lukion opettajana ja oli merkittävä myös lukiopedagogina. Hänen mukaansa Kerschensteinerin varhaista ajattelua ei ole riittävästi tutkittu, vaan se on ohitettu ainoastaan johdantovaiheena varsinaiseen tuotantoon.<sup>49</sup> Selvää on, että tällaisen ohituksen tuloksena muodostuu vääjäämättä yksipuolinen kuva tutkittavasta kohteesta. Aiemmin kasvatuksen historian tutkimuksessa onkin kiinnostuttu lähinnä toteutuneesta vaihtoehdosta, kun kokonaiskuvan muodostamiseksi tulisi tutkia myös toteutumatta jääneitä vaihtoehtoja.<sup>50</sup> Tästä syystä tutkimukseni onkin eräänlainen poikkileikkaus Kerschensteinerin ja Foersterin ajattelusta.

Adrian on tutkimuksessaan rekonstruoinut Kerschensteinerin kouluteoriaa hermeneuttisesti. Hän luokittelee aiemman Kerschensteiner -tutkimuksen jakamalla sen temaattisesti kahteen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat tutkimukset tulkitsevat Kerschensteinerin tuotantoa jatkuvuus-, toiseen luokkaan kuuluvat puolestaan epäjatkuvuusteisiin mukaisesti. Jatkuvuusteesiä ilmentävässä tutkimuksessa on nähty jo Kerschensteinerin varhaisimpien teosten sisältäneen hänen ajattelunsa päälinjat ja -kysymykset. Epäjatkuvuusteesi sisältää ajatuksen katkoksesta Kerschensteinerin ajattelussa, ja se on ajoitettu noin vuoteen 1910. Tähän luokkaan kuuluvat esimerkiksi Wehlen (1956) ja Wilhelmin (1957) tutkimukset, jotka ovat Adrianin mukaan vaikuttaneet suuresti Kerschensteinerin tulkintaan Saksassa.<sup>51</sup> Katkosta ei voi pitää niin selvänä, kuin mitä Wehle ja Wilhlem tekivät. Wehle korostaa tutkimuksessaan Kerschensteinerin käytännön toiminnan ja teorian vertailua sekä niitten yhtäaikaista tarkastelua. Wilhelm painottaa tutkimuksessaan Kerschensteinerin tuotannon merkitystä ja mahdollista antia sodanjälkeisessä Saksassa.

---

<sup>48</sup> Kerschensteiner (1930a) III; Gonon (2002) 127.

<sup>49</sup> Wiater (1997) 45–47.

<sup>50</sup> Kuikka (2001) 17; Esimerkiksi Kerschensteinerin ensimmäisen maailmansodan aikaiset erityisesti kansalaiskasvatusta ja sen muunnelmia koskevat kirjoitukset ja julkaisut ovat jääneet tutkimuksessa käsittelemättä. Oelkers (1996) 201. Ks. myös Adrian (1998) 4.

<sup>51</sup> Adrian (1998) 4–7.

Molemmat mainitut tutkimukset päätyvät painottamaan Kerschensteinerin varhaisvaiheen tuotannon merkitystä ja väheksymään myöhempää, teoreettisempaa kautta. Adrian ei hylkää eikä sellaisenaan hyväksy kumpaakaan teesiä, vaan muodostaa synteesiksi jatkuvuuden, joka sisältää heterogeenisiä hetkiä ja poikkeavuuksia.<sup>52</sup>

Foerster-tutkimusta on Suomesta saatavilla jonkin verran vähemmän kuin Kerschensteineria käsittelevää. Jo Pöggeler valitti tutkimuksessaan Foersteriä käsittelevän tutkimuksen vähäisyyttä, eikä tilanne ole juuri parantunut sitten 1950-luvun. Miksi paljon luettua Foersteriä on tutkittu niin vähän? Pöggelerin teoksessa on lähdekriittisesti mielenkiintoista se, että Pöggeler tunnustaa arvostavansa hyvin korkealle Foersteria<sup>53</sup>, joka oli vielä tuolloin elossa. Foersteriä käsittelevistä kirjoista erityisen kriittisesti tulee suhtautua hänen 85-vuotispäivänsä kunniaksi ilmestyneeseen juhlakirjaan. Tässä Pöggelerin toimittamassa teoksessa tarkastellaan Foersterin ajattelua ja toimintaa, mutta sen yleissävy on lähestulkoon ylistävä.<sup>54</sup>

Patrick Burgerin vuonna 1969 ilmestynyt ”Politik und politische Ethik bei F. W. Foerster” käsittelee Foersterin poliittista ajattelua ja toimintaa. Foersterillä kasvatus ja politiikka kulkivat käsi kädessä<sup>55</sup>, joten sikäli Burgerin tutkimus ei ole täysin hyödytön kansalaisyhteiskunnasta tutkittaessa. Burgerin teos ei ole kuitenkaan varsinainen historiantutkimus, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että Burger on käyttänyt vain viimeisimpiä painoksia Foersterin teoksista. Siten Foersterin ajattelu näyttyy jokseenkin lopullisena, eikä sen kehitystä juurikaan käsitellä.

Tuorein saatavilla ollut Foersteriä käsittelevä teos on vuodelta 1999, ja sen on tehnyt Pascal Max.<sup>56</sup> Se keskittyy tarkastelussaan Foersterin esittämään kasvatukselliseen ja yhteiskunnalliseen kritiikkiin. Siinä pyritään asettamaan Foersterin elämäntyö hänen elämänsä eri tapahtumien ja vaiheiden yhteyteen. Tämä puoli puuttuu Pöggelerin sys-

---

<sup>52</sup> Adrian (1998) 12.

<sup>53</sup> Pöggeler (1957) XII.

<sup>54</sup> Tieteellisyydestäkin on teoksessa tingitty. Ks. esim. ko. teoksen esipuhetta sivulta 7. Mielenkiintoista olisi tarkastella sitä, miten tämä ylistys liittyy toisen maailmansodan jälkeisen Länsi-Saksan poliittiseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen? Miksi Foersteriä tuolloin ylistettiin, kun aiemmin hän oli ollut parjattu ja vainottu? Vrt. Antz (1955) 223–224. Toisen maailmansodan jälkeen Saksassa perustettiin myös erityinen seura (Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft) Foersterin tuotannon ja kasvatustieteiden tutkimista varten. Scheibe (1974) 212.

<sup>55</sup> Pöggeler (1957) XII.

<sup>56</sup> Pascal Max (1999) *Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foersterns* (1869–1966), ibidem-Verlag, Stuttgart.

temaattisesta esityksestä, joten siltä osin nämä kaksi teosta täydentävät toisiaan. Max ei kuitenkaan aseta mitään erityisiä tutkimuskysymyksiä, ja kirja koostuu hyvin pitkälti Foersterin muistelmien eräänlaisesta kriittisestä referoinnista. Olen voinut kuitenkin hyödyntää siitä sellaisia tutkimukseni aikakautta koskevia Foersterin tekstejä, joita ei olisi muuten ollut saatavilla.

Kasvatuksen historiaa käsitteleviä yleisteoksia on runsaasti saatavilla. Niiden avulla on ollut helpompi hahmottaa kokonaisuutta. Vaikka ne helpottavatkin kokonaisuuksien ja suurten linjojen hahmottamista, tutkimuksellisen otteen vähäisyys tai jopa puute kuitenkin vähentää niiden käyttöarvoa. Esimerkiksi anglosaksiset yleisesitykset reformpedagogiikasta jättävät saksalaiset reformpedagogiikan edustajat kokonaan mainitsematta<sup>57</sup>, vaikka he olivat omana aikanaan erittäin merkittäviä. Yhteiskunnallisen kontekstin hahmottamisessa tärkeimpänä on ollut Hans-Ulrich Wehlerin Saksan yhteiskuntahistorian esitys. Gerd B. Arfwedsonin ”Reformpädagogik och samhälle” edustaa kasvatuksen aatehistorian uusinta tutkimusta ja vertailee Saksan ja Yhdysvaltojen reformpedagogisia liikkeitä 1890-luvulta 1930-luvulle asti ja auttaa täten asettamaan valitsemani ajattelijat osaksi aikakauttansa. Jürgen Oelkers pyrkii kriittisessä reformpedagogiikan historiassaan kyseenalaistamaan aiemman historiankirjoituksen muodostamaa kuvaa kyseisestä kasvatustajatteluista.

#### 1.4 Menetelmästä ja sen ongelmista

Tutkimuksessani vertailen siis näiden saksalaisten ajattelijoiden välisiä mahdollisia eroja sekä pyrin tarjoamaan niille selityksiä. Tässä tarkastelussa tärkeänä on heidän esikuviansa, elämäkokemuksensa ja muiden vaikuttimiensa selvittäminen. Tutkimukseni aineisto koostuu Kerschensteinerin ja Foersterin alkuperäisteoksista. Näihin perehtymistä, niiden analysointia ja tulkintaa helpottaa tutkimuskirjallisuus. Historiallinen tutkimus on aina jossain määrin aiemman tutkimuksen kommentointia ja kriittistä tarkastelua, eikä tämä tutkimus muodosta poikkeusta tästä tutkimustavasta. On kysyttävää, miten Kerschensteineria ja Foersteriä on aiemmin tulkittu. Tämä pohdinta rikastuttaa keskeisten käsitteiden avaamista ja analysointia. Kasvatukseen liittyvien keskeisten käsitteiden ja

---

<sup>57</sup> Bowen (1981) ja Brubacher (1966).

niiden muuttumisen historiallinen analyysi on tärkeä tehtävä kasvatuksen tutkijoille.<sup>58</sup> Sen avulla on mahdollista selvittää kasvatustieteen sisältöjä ja kasvatusajatteluun sisältyviä tavoitteenasetteluja.

Tärkeänä pidän Hyrkkäseen nojautuen sitä, miten Kerschensteiner ja Foerster kokivat ja käsittivät heitä ympäröineet olosuhteet eli mitä merkityksiä he niille antoivat.<sup>59</sup> Esimerkiksi se, miten Foerster ja Kerschensteiner näkivät silloisen yhteiskunnan, vaikutti suoraan heidän kasvatusajattelunsa muodostumiseen. Vasta kun tähän kysymykseen on vastattu, on mahdollista yrittää selvittää, miksi he ajattelivat, kuten ajattelivat. Tarkoitukseni on selvittää Foersterin ja Kerschensteinerin käyttämiä käsitteitä käsitehistorian menetelmien avulla. Käsitehistoria on määriteltävissä käsittämisen käsittämiseksi tai ymmärtämisen ymmärtämiseksi:

”Käsitehistoriallisen tutkimuksen aineistona ovat tekstit ja sanat, joiden käyttöyhteys on tutkijalle evidenssiä sanojen merkityksistä. [...] käsitehistoria tutkii poliittisesti ja sosiaalisesti merkittävien käsitteiden käyttöä, siis sitä, miten niiden käyttäjät ovat käsitteitä käyttäessään tulleet tavallaan määritelleeksi näitä käsitteitä, ja lopulta sitä, miten käsitteiden käyttäjät ovat käsittäneet asioita.”<sup>60</sup>

Erittäin tärkeää on analysoida tutkimuksen kohdetta sen omilla ehdoilla ja käsitteillä, eikä käyttää tulkinnaissa nykypäivän lähtökohtia.<sup>61</sup> Tässä mielessä kyseessä on aineistolähtöinen menetelmä. Kontekstin luominen on tärkeää, koska sen avulla päästään mahdollisimman lähelle sitä todellisuutta, missä Foerster ja Kerschensteiner ajattelivat ja käsittivät toimivansa. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin kontekstin rajaaminen: mitä siihen kuuluu, mitä siitä voi jättää pois ja miksi? Konteksti on vääjäämättä niin laaja, että kaikkea ei voi kuitenkaan tyhjentävästi esittää. Näin konteksti on aina tutkijan konstruktio, vaikka se pohjautuisikin tutkittavien henkilöiden tärkeinä pitämiin ilmiöihin ja niiden esittelyyn.

---

<sup>58</sup> Tähtinen (1993) 27 ja 83.

<sup>59</sup> Ks. esim. Hyrkkänen (2002) 9–11 ja 24.

<sup>60</sup> Hyrkkänen (2002) 116–117.

<sup>61</sup> Adrian (1998) 12.



Tutkimukseni on lähellä käsitehistoriallista perustutkimusta, mutta se lähenee myös historiallis-hermeneuttista tutkimusta. Siinä korostuvat edellä kuvatun lisäksi myös reaali-historiallinen tilanne sekä siitä erityisesti yhteiskunnallis-poliittiset aspektit.<sup>62</sup> Yhtäältä käsitteet syntyvät ympäröivästä todellisuudesta, toisaalta käsitteiden avulla ymmärretään ja hahmotetaan todellisuutta.<sup>63</sup>

Analyysin raportoinnin runko on laadittu hyödyntämällä filosofi Reijo Wileniuksen muotoilemaa kasvatustiedon jaottelua Sakari Suutarisen soveltamalla tavalla. Foersterin ja Kerschensteinerin kasvatusajattelu on jaettu päämäärä- ja menetelmätietoon, jotka päälukujen 4 ja 5 alalukuja vastaten jakautuvat edelleen tarkemmiksi tiedon lajeiksi. Tutkimuksen kohteena olevissa teoksissa korostuu päämäärätiedon osuus, minkä vuoksi sitä myös käsitellään laajemmin. Tämän työn tarkoituksena ei ole tarkastella Kerschensteinerin eikä Foersterin *koko* kasvatusajattelun päämäärä- ja menetelmätietoa, vaan ongelmia lähestytään nimenomaan kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.

Päämäärätieto on sitä, että kasvattaja tietää reaalisesti, minkälaisen ihmisen hän haluaa kasvattaa. Päämäärätieto on jaettu tässä työssä viideksi alaluvuksi: Tavoiteltava yhteiskunta; ideaalikansalaisen ominaisuudet ja tehtävät; käsitys ihmisen olemuksesta; käsitys siitä miten ihminen kasvaa sekä väärän kasvatuksen vaarat.<sup>64</sup> Näistä tiedoista koostuu kansalaiskasvatuksen päämäärä.

Menetelmätieto koostuu kasvatettavan nykytilan tuntemuksesta ja keinoista, joilla asetetut tavoitteet saavutetaan. Menetelmätieto sisältää tiedon kasvavan nykytilasta, opetus-suunnitelmaopin, ohjeet kasvatustapahtuman järjestämiseksi sekä kriteerit ja ohjeet opettajalle.<sup>65</sup> Alaluvuista muodostuu eräänlainen laaja kansalaiskasvatuksen määritelmä. Tällä tavalla saadaan tarkka kuvaus siitä, miten Foerster ja Kerschensteiner käsittivät kansalaiskasvatuksen.

---

<sup>62</sup> Adrian (1998) 1.

<sup>63</sup> Aatehistorioitsija Quentin Skinner on tässä yhteydessä korostanut kielen merkitystä. Hänen mukaansa kieli ja sen sanavarasto määrittelevät toiminnan rajat ja ajattelun tavat. Hyrkkänen (2002) 134.

<sup>64</sup> Suutarinen (1992) 37.

<sup>65</sup> Ibid.

## 2 KEISARILLISEN SAKSAN (1871–1918) KOHTAAMAT HAAS- TEET

Jotta Foersterin ja Kerschensteinerin kasvatusajattelun tarkastelu olisi mielekästä, on heidät sijoitettava hieman johdantoa tarkemmin aikakauteensa ja sen aatevirtauksiin. Kontekstia ei kuvata tyhjentävästi, vaan ainoastaan niiltä osin, kuin se on tutkimuskysymysten selvittämiseksi tarpeellista. Yhtäältä on huomioitava yhteiskunnallinen tilanne, toisaalta ei sovi unohtaa tieteen ja erityisesti kasvatusajattelun kehityskulkuja. Luonnehdin lyhyesti 1800-luvun keskeisimpiä piirteitä, minkä jälkeen hieman tarkemmin 1800– ja 1900-lukujen vaihteessa vallinneita olosuhteita.<sup>66</sup>

Keisarikunnan vuosina Saksan väestö kasvoi nopeasti ja kouluihin jouduttiin panostamaan jo senkin vuoksi aiempaa enemmän. Esimerkiksi lukioiden ja niitä vastaavien yläkoulujen opettajien lukumäärä vuonna 1871 oli 4000, kun vuonna 1914 se oli kuka kuinkin 17000.<sup>67</sup> Samanaikaisesti koulu ja kasvatus nostattivat tunteita ja keskusteluja. Koululaitoksen kehittyessä vuosisadan vaihteessa huimasti siihen kohdistettu kritiikki voimistui ja radikalisoitui.<sup>68</sup>

### 2.1 Taloudellis-yhteiskunnalliset olot vilhelmiinisessä Saksassa

Vuosien 1871–1914 keisarillista Saksaa on pidetty no usukkaana, joka oli kasvanut liian suureksi ja mahtavaksi aivan liian lyhyessä ajassa. Myös suuruudenhulluutta on pidetty niin keisari Vilhelm II:n kuin koko Saksan valtakunnankin ominaisuutena, mikä näkyi esimerkiksi pyrkimyksenä hankkia siirtomaita. Hanke jäi pyrkimykseksi, sillä hankituilla alueilla oli vaikutusta lähinnä puheitten ja saksalaisten itseymmärryksen tasolla. Todellista oli sitä vastoin Saksan kokema raju taloudellinen nousukausi vuosina 1895–1913<sup>69</sup>, mikä näkyi esimerkiksi sähkön käytön lisääntymisenä.

---

<sup>66</sup> Käsittelen jo tässä luvussa jonkin verran Foersterin ja Kerschensteinerin ajattelua. Mielestäni on luontevaa johdatella lukijaa tähän jo nyt, ettei myöhemmin tarvitse rakentaa monimutkaisia viittaussuhteita aiemmin esiteltäviin yksityiskohtiin. Tarkempi kasvatusajattelun pääpiirteitten esittely seuraa pääluvussa kolme.

<sup>67</sup> Ks. tarkemmin Wehler (1995) 1192–1209; Oppilaiden lukumäärän kasvusta antaa esimerkin Lundgreen (1980) 79; Jatkokoulujen määrän hurjasta kasvusta vuosina 1895–1911/13 ks. Heikkinen (1995) 384.

<sup>68</sup> Oelkers (1996) 88.

<sup>69</sup> Wehler (1973) 48–49.

Ulkoista menestystä ei saavutettu suinkaan ilman ongelmia. Teollistumisen aikakautta leimasi samanaikaisesti muodostuva uusi ilmiö – massatyöttömyys. Teollistuminen, kaupungistuminen ja massatyöttömyys vaikuttivat kokonaan uusien yhteiskuntaluokkien muodostumiseen. Valtakunta oli sisäisesti voimakkaan kahtiajakautunut: valtaapitävät suhtautuivat työväkeen vihamielisesti ja epäluottamuksella. Samaan aikaan työväenliike kasvoi massaliikkeeksi ja ”punaista vaaraa” alettiin pelätä. Teollistuminen, demokratisoituminen ja poliittinen järjestäytyminen haastoivat perinteisen sosiaalisen ja poliittisen järjestyksen.<sup>70</sup>

Teollisuudessa ja muillakin aloilla tuotanto koneellistui, mikä herätti huolestuneisuutta käsityöläisissä. Samanaikaisesti käsityöläisten niin absoluuttinen kuin suhteellinenkin määrä kasvoi.<sup>71</sup> 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä taloudellis-tekninen vallankumous todellakin muutti useimpien ihmisten elämää. Merkittävimmät mullistuksen aiheuttajat olivat suuri väestönkasvu, ammattirakenteen täydellinen muutos ja vanhan patriarkaalisen perhejärjestyksen murtuminen. Vuosina 1890–1910 ihmisten reaali-palkat nousivat samalla, kun vapaa-aika lisääntyi<sup>72</sup>. Tämä kehitys johti kulutustottumusten muutokseen: aiemmista ylellisyystuotteista tuli arkipäiväistä kulutustavaraa. Työntekoa motivoi aiempaa enemmän palkka ja sen myötä lisääntyneet mahdollisuudet kuluttaa. Samanaikaisesti protestanttisen etiikan sisäinen askeesi hylättiin, koska se sisälsi säästäväisyyden periaatteen. Kulutuksen katsottiin ylläpitävän kehitystä, joten yksilöllä tuli olla tahtoa ja kykyä nautintoon.<sup>73</sup> Wehlerin mukaan Saksan taloudellisesta noususta hyötyivät kuitenkin vain hyvin harvat ihmiset. Useilla perheillä oli vaikeuksia selvittää kohonneista elinkustannuksista, jotka olivat seurausta tiukasta tullipolitiikasta.<sup>74</sup>

Kulutuksen noustua tärkeäksi osaksi ihmisen elämää luovuttiin myös protestanttisen etiikan mukaisesta säästäväisyydestä ja askeesista, mitä edisti yleinen maallistumiskehitys. Protestanttinen etiikka sopi ajatusmallina teollistumisen alkuvaiheisiin, mutta muo-

---

<sup>70</sup> Bechtel (1967) 371–373 ja 379–380; Görtemaker (1996) 329–331 ja 351–353; Wehler (1973) 53, 78–79, 87–89 ja 94–95.

<sup>71</sup> Bechtel (1967) 386–387.

<sup>72</sup> Reaali-palkat nousivat n. yhden prosentin vuosivauhtia vuosina 1890–1914. Wehler (1973) 148.

<sup>73</sup> Plake (1991) 11, 16 ja 159–160.

<sup>74</sup> Wehler (1973) 53 ja 146–149.

toutuva massojen aikakausi edellytti ja loi toisenlaista ajattelua. Kulutus alettiin ymmärtää kehityksen moottorina.<sup>75</sup>

Vuosisadan vaihteen aikoihin Saksan valtio lisäsi selvästi rooliaan kasvatuksen ohella myös teollisuuden ja talouden ohjailussa.<sup>76</sup> Teollisuuden kasvun rinnalla Saksan armeijakin kasvoi Euroopan voimakkaimmaksi. Yhteiskunta oli sotilaallisen hengen läpäisemä, mikä näkyi muun muassa kansakoulujen kasvatuskäytännöissä.<sup>77</sup> Ihmiset olivat saaneet enemmän vapauksia. Ristiriitoja vanhan koulun ja uuden ihmiskäsityksen välillä alkoi ilmaantua yhä enemmän. Kasvatusaatteet eivät synny reaktiona yhteiskunnallis-taloudellisten rakenteiden muutoksiin, vaikka ovatkin tiiviisti yhteydessä niiden kanssa. Näissä rakenteissa täytyy olla jokin uuden kasvatusaateen mukainen tai sitä myötäilevä tendenssi, muuten idealla ei ole elinvoimaa.<sup>78</sup>

## 2.2 Kouluolot ja -instituutiot – oliko kukaan tyytyväinen?

1800-luvun alun Saksassa kouluun kohdistuva kritiikki oli ollut vähäistä ja sitä esittivät lukiolaisten vanhemmat, sillä he olivat ainoita, joilla oli mahdollisuuksia, kiinnostusta ja resursseja kritiikin esittämiseen. Yleinen käsitys oli, että kansakoulua käyvien lasten kuuluikin rasittaa koulunkäynnistä. Käsitukset alkoivat muuttua vuosisadan lähestyessä loppuaan, ja 1800-luvun lopulta alkaen koulukritiikki saavutti suurempaa julkisuutta muun muassa koululaisten tekemien itsemurhien johdosta. Samalla myös lääkärit alkoivat diagnosoida lapsilla sairauksia, joiden he katsoivat johtuvan liian raskaasta koulunkäynnistä.<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> Oelkers (1996) 16; Wehler (1973) 119–120; Plaken esittämä teesi on erittäin mielenkiintoinen lisä tarkasteltaessa vuosisadan vaihteen Saksaa. Plake käsittelee teoksessaan sellaisia kasvatustavoitteita, jotka hänen mukaansa halusivat edistää nuorison kulutus- ja nautintomyönteisempiä asenteita. Nämä ovat Alfred Lichtwark, Hugo Gaudig ja Ellen Key. Mielestäni Plake kuitenkin yksinkertaistaa reformipedagogiikan moninaisuutta. Hän mm. väittää, ettei reformipedagogiikkaan kuulunut sellaisia kasvatustavoitteita kuin yksilön ahkeruus ja täsmällisyys. Nämä olivat sekä Kerschensteinerin että Foersterin kasvatustavoitteita. Foersterillä askeesi on jopa yksi kasvatuksen menetelmiä. Mikäli Plaken teesi on kuitenkin tosi, ei Kerschensteineria ja Foersteria voida lukea reformipedagogiikan edustajiksi. Plake (1991) 159–168; Vrt. Pöggeler (1957) 128–134.

<sup>76</sup> Bechtel (1967) 387–388; Wehler (1973) 56–57.

<sup>77</sup> Görtemaker (1996) 361 ja 377–378.

<sup>78</sup> Plake (1991) 12–13.

<sup>79</sup> Plake (1991) 150–151.

On syytä korostaa, että tässä pro gradu -työssä käsitellään lähinnä kasvatusajattelua eli -teoriaa, eikä se välttämättä toteutunut sellaisenaan.<sup>80</sup> Vilhelmiinisen Saksan koulu ja siellä vallinneet olot olivat epäinhimilliset myös oman aikansa mittapuiden mukaan, mikä heijastuu tuon ajan kaunokirjallisuuden kuvauksistakin.<sup>81</sup> Niinpä tulee pitää mielessä, että kun sanotaan herbartilaisuuden olleen valtasuuntaus pedagogiikassa, ei se tarkoita, että se olisi sitä ollut jokaisessa koulussa ja jok'ikisessä luokassa. Luultavaa on myös, että tässä työssä esitellyn kansalaiskasvatuksen ihanteen ja kouluissa vallinneen arjen välillä oli huimia eroja. Näin lienee ollut siitä huolimatta, että Kerschensteiner kykeni uudistamaan Münchenin kouluja haluamaansa suuntaan.

Saksassa oli 1800-luvun lopulla kuusivuotinen kansakoulu, josta oli mahdollista jatkaa jollakin oppikoulun kolmesta linjasta. Näistä linjoista perinteinen klassillinen lyseo noudatteli uushumanismin ihannetta, reaaliyseoissa tuota ihannetta soviteltiin yhteen reaaliaineiden kanssa, kun taas ylemmissä reaalikouluissa ei opiskeltu klassillisia kieliä lainkaan tai ainoastaan hyvin vähän. Lyseot olivat yhdeksänvuotisia, ja vuodesta 1900 alkaen niistä kaikista oli mahdollista päästä korkeakouluihin.<sup>82</sup> Saksassa koulujärjestelmä ei ollut täysin valtiollinen, joten alueellisen vaihtelun tuloksena vuosisadan vaihteen niin kouluolojen kuin myös kasvatusajattelunkin moninaisuus on suorastaan mykistävää. Sekä kouluolojen että kasvatusajattelun hahmottaminen sinänsä on jo haastavaa, mielekkäästä tiivistämisestä puhumattakaan. Samanlainen hahmottamisongelma liittyy 1800-luvun kasvatusajattelun historian kuvaamiseen.<sup>83</sup>

Lukio oli selkeästi parempituloisten perheitten lasten koulu<sup>84</sup>, ja ylioppilaita oli vuoden 1900 tienoilla vajaat kaksi prosenttia ikäluokasta. Korkeampi koulutus nähtiin omaisuutena, jonka arvoa haluttiin varjella päästämällä vain harvat nauttimaan siitä. Klassiset

---

<sup>80</sup> Röhrs (1991b) 325; Scheibe (1974) 252; Lähimmäksi reformipedagogiikan ideaaleja päästiin yksityiskouluissa, sillä esimerkiksi kansakoulujen luokat olivat niin isoja, että uudistusten läpiajo oli vaikeaa jo senkin vuoksi. Koulujen luokkakoot olivat yleisesti 40–50 oppilasta. Arfwedson (2000) 69 ja 142; Toisaalta Röhrs väittää toisessa yhteydessä, että huolimatta reformipedagogiikan laaja-alaisista julistuksista uudistusyritykset rajoittuivat käytännön tasolla pitkälti kuitenkin koskemaan vain kansakouluja. Röhrs (1998) 41.

<sup>81</sup> Hermann Hessen kirja *Muuan nuoruus* kuvaa ko. ajan kouluoloja kriittisesti, samoin Thomas Mannin *Buddenbrookit*, Heinrich Mannin *Professor Unrat* sekä Frank Wedekind kirjassaan *Frühlings Erwachen*. Weiss (1996) 58–66. Ks. myös Grue-Sørensen (1961) 205; Blankertz (1982) 209.

<sup>82</sup> Wehler (1995) 1201–1203; Bowen (1981) 327; Koulutus ei kuitenkaan mahdollistanut sosiaalista nousua: Vuonna 1890 vähemmän kuin yksi tuhannesta yliopiston opiskelijasta oli lähtöisin työväenluokasta. Wehler (1973) 125.

<sup>83</sup> Oelkers (1996) 29.

<sup>84</sup> Lundgreen (1980) 88–89.

aineet toimivat tehokkaana esteenä, jonka avulla kontrolloitiin korkeamman koulutuksen saatavuutta. Tämä tarkoitti samalla pyrkimystä sosiaalisen liikkuvuuden kontrolloimiseen.<sup>85</sup> Saksalaiset johtavat eliitit tavoittelivat nimenomaan yhteiskunnallisen tilanteen pitämistä muuttumattomana.<sup>86</sup>

On mielenkiintoista havaita, että keskustelu kansalaiskasvatuksesta ja sen ihanteista näyttäisi keskittyneen nimenomaan lyseoiden ja muiden jatkokoulujen ympärille eikä kansakoulua pidetä puheenvuoroissa kovinkaan tärkeänä. Ilmeisesti ajateltiin, ettei kansakoululla ollut suurta merkitystä kansalaisen kehityksen kannalta. Esimerkiksi Kerschensteiner ei uskonut, että kansakoulussa olisi järkevä toteuttaa kansalaisopetusta, mutta siellä voitaisiin kyllä luoda hedelmällinen pohja myöhemmälle kansalaiskasvatukselle.<sup>87</sup>

Suurin osa nuorista ei kuitenkaan mennyt lukioihin vaan niin sanottuihin jatkokouluihin, jotka oli esimerkiksi Münchenin kaupungissa tarkoitettu lähinnä 14–18 -vuotiaalle pojille. Näitä kouluja kävivät jo kansakoulunsa päättäneet työnsä tai jonkin muun toimensa ohessa muutaman tunnin viikossa. Nämä koulut olivat alkujaan yleissivistäviä, mutta alkoivat saada 1890-luvulta alkaen yhä enemmän ammattikasvatuksellisia piirteitä. Ne kehittyivätkin 1900-luvun alkuvuosina eräänlaisiksi ammattikouluiksi, joissa alkoi kansakoulunopettajien lisäksi työskennellä eri alojen ammattilaisia.<sup>88</sup> Juuri nämä kansakoulua seuranneet jatkokoulut muodostuivat Kerschensteinerin erityisen kiinnostuksen kohteeksi, sillä niitten kautta oli mahdollista päästä vaikuttamaan suuriin väestöryhmiin.

Blankertz tuo esiin niitä jatkokoulujen ongelmia, jotka myös saattoivat olla innoittamassa Kerschensteineria puuttumaan koulujen järjestelyihin. Jatkokoulu oli irrallaan sitä käyvien nuorten arjesta ja maailmasta, sillä koulua käytiin raskaan ja pitkän työpäivän ohessa. Se yritti turhaan jakaa sivistystä ja kulttuuria koululaisille, ja tähän koulumuo-

---

<sup>85</sup> Blankertz (1982) 196–197; Bowen (1981) 284–285 ja 327.

<sup>86</sup> Wehler (1973) 78–79 ja 125.

<sup>87</sup> Kerschensteiner (1910) 53. Esimerkiksi tunnettu ranskalainen vapaan kasvatuksen puolestapuhuja Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) erotti käsitteellisesti kansalaisen ja ihmisen. Kansalainen kuului valtiolle ja niinpä hänen kasvatuksensa riippuisi valtiosta ja sen luonteesta. Valtio oli kuitenkin epäoikeudenmukainen ja kansalainen sen myötä saastunut ja korruptoitunut. Niinpä parempi valtio edellytti nimenomaan ihmisen oikein kasvattamista, joka tarkoitti Rousseau'lla vapaata kasvatusta. Saksalainen traditio ainakin Hegelin edustamana on tässä täysin päinvastainen. Brubacher (1966) 36–37 ja 40.

<sup>88</sup> Arfwedson (2000) 163; Heikkinen (1995) 380–383. Münchenissä 1900-luvun alkuvuosina jatkokoulua oli 8 tuntia viikossa. Wehle (1956) 42; Oppiaineita olivat mm. lukeminen, laskeminen, kirjoitus, luonnontieteet ja alkeita taloudesta perustuslaista. Simons (1966) 22.

toon oltiin yleisesti tyytymättömiä,<sup>89</sup> mitä ilmentävät jatkuvasti tehdyt parannukset ja muutokset sen sisällöissä ja järjestelyissä, samoin uudenlaista kasvatusta vaativan kirjallisuuden määrän kasvu. Tämä tyytymättömyys voisi johtua siitä, että kouluuudistuksissa usein esitetään liian utopistisia ajatuksia, jotka eivät riittävästi huomioi ympäröivää yhteiskunnallis-poliittista tilannetta eli sovellettavuutta.<sup>90</sup> Kerschensteiner oli se, jonka ehdotukset ja uudistukset selvensivät tämän jatkokoulun tehtävää ja sisältöä. Jatkokoulut olivat sekä Kerschensteinerin että Foersterin mielestä tärkeitä nimenomaan kansalaiskasvatuksen toteuttamisessa.<sup>91</sup>

Saksalaisessa poliittisessa ajattelussa valtio ja yhteisöllisyys ovat usein – etenkin 1800-luvun aikana – nousseet keskeiseen asemaan. Saksassa on korostettu valtion merkitystä ja asemaa, mutta myös yhteisön ja yksilön moraalialia.<sup>92</sup> Tällainen ajattelu näkyi myös maan kasvatustajatteluissa: 1900-luvun alussa Saksassa yleisenä sivistyksen ja kasvatuksen tavoitteena oli käyttökelpoinen kansalainen. Ammatin merkitys korostui, ja ammatti muodostui kansalaisen tärkeimmäksi rooliksi, sillä sen myötä kansalainen saattoi olla hyödyllinen Jumalalle ja valtiolle. Kerschensteinerilla hyödyllisyys viittasi juuri ammatin ja sen pohjalta muodostuvaan hyödyllisyyteen kansallista yhteisöä ajatellen. Kerschensteiner uskoi ihanteellisen ihmisen muistuttavan hyödyllisen kansalaisen ideaalia.<sup>93</sup> Blankertz selittää tätä sillä, että valtaapitävät halusivat pitää sosiaalidemokraatit ja heidän vaatimuksensa aisoissa. Esimerkiksi kansakoulun jälkeistä jatkokoulua käytettiin hänen mukaansa häikäilemättä hallitsevan luokan tavoitteiden toteuttamiseksi.<sup>94</sup>

1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun Saksa oli johtajiensa tavoin avoimesti sosiaalidemokraatteja hyljeksivä, mikä tarkoitti esimerkiksi heidän toimintansa kieltämistä erityisellä lailla. Kiellosta sittemmin tosin jouduttiin luopumaan. Mielenkiintoista on, että juuri samaan aikaan sosiaalidemokratia kasvoi massaliikkeeksi. Vasemmiston järjestäytyminen muodosti suoranaisten uhkan keisaria ja hänen asemaansa kohtaan monarkistisen järjestelmän huipulla. Niinpä keisari Vilhelm II ja muut yhteiskunnan johtavaan

<sup>89</sup> Blankertz (1982) 206–208; Simons (1966) 37.

<sup>90</sup> Plake (1991) 12; Röhrs (1991b) 330.

<sup>91</sup> Foerster (1912) 16–22; Kerschensteiner (1910) 46–51.

<sup>92</sup> Pulkkinen (1989) 137; Wilhelm (1957) 193; Saksalaisesta yhteisöllisyyden käsittämisestä ks. tarke min esim. Ofenbach (1985) 26–71.

<sup>93</sup> Kerschensteiner (1910) 25–26; Saksaksi Kerschensteinerilla ”der brauchbare Staatsbürger” ja ”Brauchbarkeit”. ”Brauchbar” kääntyy myös käyttökelpoiseksi tai sopivaksi. Wehle (1956) 39; Heikkinen (1995) 384–385; Adrian (1998) 9; Vrt. Kerschensteiner (1930b) 30–31 ja 47.

<sup>94</sup> Blankertz (1982) 206–208.

ryhmään kuuluvat olivat erityisen varuillaan vasemmiston suhteen vaatien, että kouluissa tulisi opettaa sosiaalidemokratian olevan kristinuskon ja sen jumalan vastaista.<sup>95</sup> Näin tässä kuvatuin erilaisin keinoin julkisella kasvatuksella pyrittiin pitämään sosiaalidemokraattien potentiaaliset kannattajat kuuliaisina ja tottelevaisina alamaissina.<sup>96</sup>

Yhteenvedon voidaan siten sanoa, että kouluoloihin ei ollut tyytyväinen keisari Vilhelm II:n lisäksi juuri kukaan.<sup>97</sup> Koulun perinteinen tehtävä oli ollut kasvattaa massoista sokeasti tottelevia kansalaisia, jotka työskentelisivät purnaamatta ja nousematta kapinaan. Muuttunut taloudellisyhteiskunnallinen tilanne sekä voimistuva vastakkainasettelu johtavien ja alamaisten välillä toivat selvästi esiin tarpeen uudistaa kasvatustajattelu ja kasvatuksen käytäntöjä. Perinteistä kasvatustajatteluä kritisoitiin alati voimistuen. Toisaalta kasvatustraditiosta haettiin innoitusta ja inspiraatiota oman kasvatustajattelun luomiseen.

### 2.3 1800-luvun keskeiset kasvatustajattelun traditiot ja aatevirtaukset

Grue-Sørensenin mukaan 1800-luvulla lähinnä toteutettiin valistuksen ajan pedagogisia ajatuksia, joten painopiste siirtyi teoreettisesta pedagogiikasta käytännölliseen. Bowen kirjoittaa 1800-luvun olleen pitkään konservatiivisen reaktionismin aikaa, jolloin suositettiin yksinkertaisia ja käytännöllisiä menetelmiä vallitsevan järjestelmän ylläpitämiseksi.<sup>98</sup> Vuosisadan lopun lähestyessä uudet tuulet suorastaan pakottivat etsimään uusia suuntia myös kasvatustajattelussa. 1800-luvun kuluessa talouden, tekniikan ja teollistumisen kehitys nostivat hiljalleen kasvatustajatteluä aiheeksi matemaattisluonnontieteellisen koulutuksen lisäämisen. Keskeisinä vaatimuksina olivat käytännöllisyyden ja näkyvän hyödyn saavuttaminen.

---

<sup>95</sup> Brubacher (1966) 39; Wehle (1956) 48–49; Ks. myös Heikkinen (1995) 385.

<sup>96</sup> Bowen (1981) 326; Vrt. Knoll (1993) 134–135.

<sup>97</sup> Ks. esim. Foerster (1953) 48–54 ja Kerschensteiner (1930b) 4–5.

<sup>98</sup> Kasvatustajatteluäjoista Herbart ja Pestalozzi ajautuivat 1800-luvun kuluessa valtavirrasta sivu-uomille, mutta 1800-luvun lopun lähestyessä heidän teorianä innoittivat uudenlaista ajatteluä. Bowen (1981) 241.



Koulupedagogiikassa vallitsi herbartilaisuus aina 1900-luvun alkuun saakka<sup>99</sup>, jolloin alkoi – ainakin kasvatustajatteluissa – ilmetä useita sille vastakkaisia suuntauksia, erityisesti uuden ihmiskäsityksen myötä.<sup>100</sup> Kriitikoiden mielestä herbartilaiset kannattivat ”kirjakoulua” ja sen myötä oppilaan passiivista roolia.<sup>101</sup> Herbartilaisilla kasvatuksen tavoite oli siveellis-uskonnollinen persoonallisuus<sup>102</sup>, kun taas Kerschensteinerilla tavoitteena oli hyödyllinen kansalainen. Myös Foerster sanoutui selvän sanoin irti 1800-luvun kasvatustajatteluun ikävinä pitämistään piirteistä. Hänen muotoilemassaan kansalaisihanteessa korostui kyky huomioida toinen ihminen eli kyky asettua toisen ihmisen asemaan.<sup>103</sup>

Reformipedagogiikka ei suinkaan ollut yksioikoisen antiherbartilainen, vaan esimerkiksi herbartilainen psykologia oli hyvinkin vaikutusvaltaista. Mielenkiintoista on havaita sekä herbartilaisten että heidän kritisoijiansa nojanneen perusteluissaan samaan kasvatustajatteluun klassikkoon, Pestalozziin.<sup>104</sup> Herbartin tavoitteena oli ollut eri aineiden tasapainoinen monipuolisuus eli klassillisen kirjallisuuden lisäksi oli opiskeltava myös matematiikkaa ja luonnontieteitä. Herbartin ajattelun mukaan opetuksen tuli olla järjestelmällistä ja sen tuli pyrkiä muokkaamaan oppilaan ajatusmaailmaa ja persoonallisuutta. Opettajan oli toimitettava oppilaalle oppiainesta mielteinä ja mielleryhminä sekä auttaa näitten järjestelyssä. Opetustapahtuman kulku oli tarkasti säädelty etenemään askel askeleelta herbartilaisen psykologian lakien mukaisesti.<sup>105</sup> Herbart päätyi siten korostamaan opettajan merkitystä ja roolia kasvatuksessa.

Herbartin mielestä saksalaiset lukionopettajat eivät olleet pedagogeja vaan pikemminkin filologeja. Hän myös kritisoi uushumanististen kasvatustajattelu- ja sivistysihanteiden sisältöä, sillä hän ei uskonut klassillisten kielten sivistävään vaikutukseen. Uushumanismin edustajat sitä vastoin uskoivat juuri niiden opiskelun olevan parasta ajatustyötä ja samalla välttämätön sivistymisen ehto, sillä he pitivät antiikin kreikkalaisia esikuvinaan. Saksan

---

<sup>99</sup> Vrt. Plake (1991) 130–131: Herbartilaisuus oli vuoden 1900 aikoihin vallitseva suuntaus ainakin opettajankoulutuksessa.

<sup>100</sup> Blankertz (1982) 213.

<sup>101</sup> Gonon (2002) 139–140. Herbartilaisia nimitettiin myös zilleriläisiksi. Ks. esim. Kerschensteiner (1930b) 22.

<sup>102</sup> Wehle (1956) 74.

<sup>103</sup> Pöggeler (1957) 267–268.

<sup>104</sup> Ks. Ofenbach (1985) 272–273; Tunnetuimpia herbartilaisia olivat mm. Wilhelm Rein (1847–1929), Hermann Lietz (1868–1919) ja Tuiskon Ziller (1817–1882).

<sup>105</sup> Johann Friedrich Herbartia (1776–1841) on pidetty tieteellisen pedagogiikan perustajana. Blankertz (1982) 212; Grue-Sørensen (1961) 51–52 ja 119–136; Wilhelm (1957) 11–12.

lukiot olivat Preussin asettaman esimerkin mukaisesti 1800-luvun aikana pitkälti juuri uushumanismin ihannetta noudattavia.<sup>106</sup> Uushumanismin piirissä ammatillista kasvatusta pidettiin välttämättömänä ja siten tarpeellisena, mutta sivistyksellistä arvoa sillä ei nähty olevan.<sup>107</sup> Ammatti nähtiin keinona tai välineenä, ei päämääränä. Tärkeää on huomata, että preussilainen koulujärjestelmä luotiin puhtaasti nationalististen tarkoituserien palvelemista ajatellen. Napoleonin sotien aiheuttamat nöyryytykset haluttiin välttää tulevaisuudessa. Tässä hengessä luotu preussilainen järjestelmä oli 1800-luvun b-pulle tultaessa muodostunut vallitsevaksi Saksan keisarikunnassa.<sup>108</sup>

Myös herbartilaisuuden piirissä vallitsi vuosisadan vaihteen aikakaudelle tyypillinen kulttuurioptimismi, jonka mukaisesti uskottiin siihen mennessä löydetyn tiedon olevan lopullinen vastaus kasvatuksen kysymyksiin.<sup>109</sup> Tässä tarkasteltavista ajattelijoista ainakin Kerschensteinerin on nähty edustavan tällaista tiedeuskkoa. Hän tunnusti tieteiksi vain luonnontieteet, sillä hän vaati tieteelliseltä tiedolta absoluuttisuutta. Hänen ajattelustaan on sanottu puuttuneen historiallinen näkemys ja analyysi, ja hänellä oli tapana irrottaa tekijöitä luonnollisista yhteyksistään. Elämäkertojen kirjoittajat ovat arvioineet Kerschensteinerin kirjoitusten ansiot vähäisiksi, sillä niiden ei ole katsottu kestävän systemaattista tieteellistä kritiikkiä. Kerschensteinerin ansiot pedagogina on nähty olleen hänen käytännön toimissaan.<sup>110</sup>

Olipa niin tai näin, edellä mainitun kaltaisen tiedeuskon ja kulttuurioptimismin yhteinen piirre esiintyi niin herbartilaisilla kuin Kerschensteinerinkin kasvatuserityksessä, vaikka Kerschensteiner muutoin asettui vastustamaan herbartilaisuutta. Ensimmäinen maailmansota kuitenkin kyseenalaisti vallitsevat käsitykset tieteestä, edistyksestä ja kulttuurista. Niinpä määritellessään kansalaiskasvatusta ennen ensimmäistä maailmansotaa Kerschensteiner katsoi löytäneensä yleispätevän ja ristiriidattoman eli lopullisen määritelmän.<sup>111</sup>

---

<sup>106</sup> Grue-Sørensen (1961) 41 ja 204–206.

<sup>107</sup> Heikkinen (1995) 376.

<sup>108</sup> Bowen (1981) 242 ja 325.

<sup>109</sup> Grue-Sørensen (1961) 137.

<sup>110</sup> Knoop (1981) 166.

<sup>111</sup> Wehle (1956) 24–28, 72–73, 128–131 ja 136; Kerschensteiner (1910) 33–34; Kerschensteinerin oma kuvaus herbartilaisuuden vastustamisesta ks. Kerschensteiner (1930b) 22; Wilhelmin mukaan Kerschensteiner on kasvatuserityksessään lähellä Herbartin alkuperäistä pedagogiikkaa ja sen henkeä – ei siis her-

Erääksi reformipedagogiikan suurimmista ongelmista onkin nimetty juuri liiallinen pyrkimys yleispätevyyteen ja tietynlainen ehdottomuus.<sup>112</sup> Foerster suhtautui voimakkaan kriittisesti aikakautensa ilmiöihin ja vaati palaamista kristinuskon arvojen pohjalle rakennettuun kasvatukseen. Kasvatus oli Foersterille hyvin pitkälti vain tavoite soveltaa ajanmukaisesti kristillistä teologiaa, filosofiaa ja etiikkaa. Foerster uskoi kristinuskon ikuisten totuuksien tarjoavan ratkaisun myös kaikkiin ajankohtaisiin kasvatuksen ongelmiin.<sup>113</sup> Reformipedagogiikan on katsottu olleen perusasenteeltaan positivistinen<sup>114</sup>, millä tarkoitetaan pyrkimystä empiirisesti todistettavissa olevien lainmukaisuuksien löytämiseen. Samalla tieteessä haluttiin välttää spekulatioita ja maailmaa uskottiin voitavan hallita luonnon- ja insinööritieteitten avulla. Positivismin vaikutukset ulottuivat muillekin tieteenaloille.<sup>115</sup>

1800-luvun loppupuolella Saksassa esitettiin kulttuurikritiikkiä, joka kohdistui tuon ajan porvarillisen yhteiskunnan hengettömyyteen ja pitkävetisyyteen. Tämän kritiikin edustajia olivat Julius Langbehn (1851–1907), Paul de Lagarde (1827–1891) ja ainakin jälkipolville tunnetuimpana nimenä Friedrich Nietzsche (1844–1900). Tämän kulttuurikritiikin on sanottu inspiroineen myöhemmin reformipedagogiikan edustajia heidän muotoillessaan koulukritiikkiänsä ja kasvatustajatteluansa. Nietzsche esimerkiksi kritisoi koulua intellektualismista, jonka mukaisesti sivistys tarkoitti sitä, että oppilas oli kuullut kaikesta mahdollisesta joskus puhuttavan. Tämän vuoksi hän vaati, että koulusta vähennettäisiin oppiainesta.<sup>116</sup> Tämä ja monet muut kulttuurikritikoiden esittämät vaatimukset esiintyvät myöhemmin myös reformipedagogiikan aikaisessa koulukritiikissä. Tämän havaitseminen on ilmeisesti saanut luomaan liian voimakkaan yhteyden kulttuurikritiikin ja reformipedagogiikan välille.<sup>117</sup>

Oelkersin mukaan historiankirjoituksessa on nimittäin kaunisteltu kulttuurikritiikkiä ja sen vaikutusta reformipedagogiikkaan. Hän osoittaa, ettei kulttuurikritiikki ollut reformipedagogiikan esiaste. Reformipedagogiikan teoreettiset raamit eivät tulleet kulttuuri-

bartilaisuutta: Esimerkki tästä on, että niin Herbart kuin Kerschensteinerkin ajattelivat kaiken opetuksen palvelevan luonteenkasvatusta. Wilhelm (1957) 67–68 ja 260.

<sup>112</sup> Reformipedagogiikan edustajat menivät metsään siinä, että he etsivät sitä yhtä oikeaa universaalisti pätevää ratkaisua. Oelkers (1996) 189; Vrt. Röhrs (1991a) 45.

<sup>113</sup> Pöggeler (1957) XII–XIII ja 29–31.

<sup>114</sup> Röhrs (1991a) 151.

<sup>115</sup> Blankertz (1982) 210.

<sup>116</sup> Elzer (1970) 708–709; Ks. myös Grue-Sørensen (1961) 220–222; Hagenmaier (1964) 22.

<sup>117</sup> Ks. esim. Flitner (1961) 19–20.

kritiikistä vaan kasvatuksen traditiosta ja erityisesti 1800-luvun klassikoista. Nietzsches-tä ei voi nähdä suoraa yhteyttä kasvatustajatteluun vuosisadan vaihteen aikoihin, sillä Nietzsche oli aikalaisilleen liian radikaali.<sup>118</sup> Röhrs tarkentaa kulttuurikritiikin antaneen ratkaisevia impulsseja nuoriso- ja taidekasvatusliikkeille, jotka olivat tyypillisiä nimen-omaan saksalaisella kulttuurialueella. Kulttuurikritiikki pyrki korostamaan ja nostamaan esiin taiteellista itseymmärrystä ja maailmankuvaa sekä innoitti tavoittelemaan taiteel-lista elämäntyyliä.<sup>119</sup> Tämän perusteella olisi kuitenkin kohtuutonta yksinkertaistamista sanoa kulttuurikritiikin olleen koko reformipedagogiikan johdanto. Yhteistä näille mo-lemmille oli se, että molemmat olivat kiinnostuneet *elämän* uudistamisesta ja koulusta tämän uudistuksen välineenä. Lopulta ei ole tärkeää, oliko kulttuurikritiikki esiaste, joh-danto tai jokin muu reformipedagogiikalle. Selvää on, että kulttuurikritiikki loi sitä kon-tekstia, jossa reformipedagogiikka muodostui.<sup>120</sup>

Huomattava on, ettei tämä kulttuurikritiikki ollut suuntautunut vilhelmiinisen yhteis-kunnan perusperiaatteita vastaan. Se pikemminkin pyrki uudelleen oikeuttamaan no-narkian olemassaolon sekä sosiaalisten luokkien vastakkaisuudet. Saksassa ei kulttuuri-kritiikki eikä reformipedagogiikka saaneet sellaisia demokraattisia piirteitä, kuin vii-meksi mainittu sai Yhdysvalloissa.<sup>121</sup> Tämä ilmiö on selitettävissä erilaisten yhteiskun-tien, poliittisten järjestelmien ja kulttuuritraditioiden sekä historioiden kautta.<sup>122</sup>

## 2.4 Koulukritiikki ja kasvatustraditiot uuden ajattelun innoittajina

1900-luvun alkaessa kukaan ei siis vaikuta olleen tyytyväinen saksalaiseen koululaitok-seen, joka oli muotoutunut preussilaisen mallin mukaiseksi. 1800-luvun jälkipuoliskon koulun kelvottomuudesta ja julmuudesta vallitsi laaja yksimielisyys. Myöskään Foerster ja Kerschensteiner eivät muistelleet kouluaikojaan lämmöllä. Foerster ei erityisemmin viihtynyt koulussa, vaan hänen harrastuneisuutensa suuntautui koulun ulkopuolisiin

---

<sup>118</sup> Oelkers (1991) 23–24; Oelkers (1996) 21–22, 61 ja 71–72. Kerschensteinerin suhtautuminen Nietz-scheen tukee Oelkersin väitettä. Ks. Wehle (1956) 84.

<sup>119</sup> Röhrs (1991b) 20–21, 43 ja 48–50.

<sup>120</sup> Röhrs (1991a) 178; Röhrs (1991b) 21 ja 333.

<sup>121</sup> Ks. esim. Röhrs (1991b) 49–50; Weiss (1996) 60–62 ja 66. Nämä erot Saksan ja Yhdysvaltojen välillä ovat Arfwedsonin vertailevan tutkimuksen kohteena. Arfwedson (2000) 373–375. Ks. myös Knoll (1993).

<sup>122</sup> Röhrs (1991b) 43 ja 48–50.

toimintoihin. Hän oli pitkään luokkansa huonoimpia oppilaita! Kerschensteiner kertoo suhtautuneensa kouluun vailla suurempaa mielenkiintoa ja opettajien tympeään toimintaan melko välinpitämättömästi.<sup>123</sup>

Kritiikki vanhaa koulua kohtaan lisääntyi voimakkaasti, ja vuosisadan vaihteessa kriittisiä ääniä oli jo useita. Tässä tutkimuksessa reformipedagogiikalla tarkoitetaan 1800– ja 1900–lukujen vaihteen molemmin puolin koulukritiikistä innoituksensa saaneita uudistusvaatimuksia, -kokeiluja ja –pyrkimyksiä,<sup>124</sup> joita alkoi ilmaantua eräänlaisena julistuskirjallisuutena samoihin aikoihin eri puolilla läntistä maailmaa. Maailma mullistui tuolloin imperialismin, teollistumisen, kaupungistumisen ja uusien aatteiden myötä, minkä tuloksena tiedonsiirtomalliin luottanut vanha koulu ei enää vastannut aikakauden asettamia tarpeita ja vaatimuksia.<sup>125</sup> Kansainvälisesti tämän murroksen tunnetuimmiksi nimiksi ovat nousseet Ellen Key (1849–1926), Maria Montessori (1870–1952) ja John Dewey (1859–1952).<sup>126</sup> Kerschensteiner toi Deweyn ajattelua Saksaan, mutta ensimmäinen maailmansota heikensi Deweyn kannatuksen Saksassa olemattomaksi.<sup>127</sup> Myös Ellen Key oli Saksassa laajalti tunnettu.<sup>128</sup>

Ellen Keyn kirjan otsikon innoittamana alettiin puhua ”lapsen vuosisadasta” ja ajatella pedagogiikkaa lapsikeskeisemmin samalla, kun lapsen aktiivista roolia haluttiin korostaa toiminnallisuutta lisäämällä. Lapsuus alettiin nähdä itsenäisenä elämän vaiheena eikä enää jonkinlaisena valmistautumisvaiheena varsinaiseen elämään. Tämä lapsikeskeytyksen nousu näkyi esimerkiksi nuorisopsykologian kehittymisenä 1800-luvun lopulla. Kehityspsykologian käsitykset kasvavan lapsen motoriikasta vaikuttivat muun muassa työkouluajatuksen kehittelyyn. Tärkeiksi lähtökohdiksi muodostuivat toimiminen omien periaatteitten mukaan sekä omatoimisuus, joita saivat rajoittaa vain asiallisuuden (”Sachlichkeit”<sup>129</sup>) lait ja lähimmäisen oikeudet.<sup>130</sup> Reformipedagogiikan yhteisinä piir-

<sup>123</sup> Röhrs (1998) 85–86; Bowen (1981) 321–325; Foerster (1953) 48–51; Max (1999) 14; Kerschensteiner (1930b) 1–5; Wehle (1956) 10–12.

<sup>124</sup> Vrt. Arfwedson (2000) 23.

<sup>125</sup> Röhrs (1991b) 15–16 ja 46–47.

<sup>126</sup> Keisarillisen Saksan (1871–1918) kolme eniten myynyttä pedagogista kirjaa olivat *Rembrandt als Erzieher*, joka julkaistiin anonyyminä (tekijä Julius Langbehn), Ludwig Gurlittin *Der Deutsche und sein Vaterland* sekä Ellen Keyn *Das Jahrhundert des Kindes*. Oelkers (1996) 88.

<sup>127</sup> Oelkers (1996) 133. Vrt. Knoll (1993)

<sup>128</sup> Arfwedson (2000) 38.

<sup>129</sup> Ks. tarkemmin Hagenmaier (1964) 16–17 ja Wilhelm (1957) 126–129.

<sup>130</sup> Lapsen psykologiaa käsitelivät esim. Wilhelm Preyerin *Die Seele des Kindes* vuodelta 1888 ja Wilhelm Amentin *Die Entwicklung von Denken und Sprechen beim Kinde* vuodelta 1899. Röhrs (1991a) 179; Röhrs (1998) 89–90; Röhrs (1991b) 49 ja 65; Ks myös Gonon (2002) 143.

teinä onkin pidetty omatoimisuuden ohella kasvatettavan pedagogista aktivointia ja kasvatuksen sosiaalista motivointia.<sup>131</sup>

Eri tutkijat ovat jakaneet reformipedagogiikan eri aikoina erilaisiksi kausiksi samalla, kun sitä on nimitetty yhdeksi kasvatushistorian aikakaudesta. Yhteinen piirre useimmille jaotteluille on, että aika ensimmäiseen maailmasotaan asti nähdään eräänlaisena pioneerivaiheena, jolloin esitettiin yksittäisiä uudistuspyrkimyksiä. Vuodet 1914–1924 on nähty vakiintumisen ja vuodet 1924–1933 lisääntyvän teoreettisen perustelun aikana.<sup>132</sup> Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että reformipedagogiikka on kasvatushistorian rikkain aikakausi. Vuosia ensimmäisen maailmansodan molemmin puolin voidaan hyvällä syyllä nimittää saksalaisessa reformipedagogiikassa kansallispedagogisen ajattelun ajaksi, mikä johtuu valtion aseman korostumisesta ja keskiöön nousemisesta kasvatustajatteluissa.<sup>133</sup>

Reformipedagogiikan historioissa pysyi pitkään sitkeästi mukana käsitys reformipedagogiikan irrationaalisuudesta. Samalla on usein väitetty, että reformipedagogiikka valmisti tietä kansallissosialismiin.<sup>134</sup> Väitteitä perusteltiin muun muassa sillä, että monet aikakauden kasvatustajattelijat jatkoivat työskentelyä Saksassa myös vuoden 1933 jälkeen. Nämä yhteydet on sittemmin osoitettu vääriksi.<sup>135</sup> Reformipedagogiikkaa on aiemmin käsitelty myös sikäli väärin, että saksalainen kehitys on kuvattu omana erityisenä tapauksenaan.<sup>136</sup>

Reformipedagogiikka voidaan vain epätyytyttävästi ymmärtää irrallisena saksalaisena ilmiönä, eikä sitä voida kuvata myöskään vain muutaman iskusanan, kuten vapaus tai omatoimisuus, kautta. Tuon ajan kasvatustajatteluja luonnehtivat tarkemmin monimuotoisuus, hajanaisuus ja kansainvälisyys. Etenkin Röhrs korostaa kirjoituksissaan kansainvälisyyttä<sup>137</sup>, joka liittyy koulukritiikin muotoilemiseen. Tutustumalla toisten valti-

<sup>131</sup> Röhrs (1991b) 300 ja 332; Arfwedson tiivistää reformipedagogiikan keskeisiksi vaatimuksiksi seuraavat kolme ohjetta: ”Vapauta lapsi!”, ”Anna lapsen tehdä työtä!” ja ”Tee koulusta yhteisö, joka on täynnä elämää!”. Arfwedson (2000) 62.

<sup>132</sup> Röhrs (1991a) 141–142; Vrt. Flitner (1961) 10–11.

<sup>133</sup> Röhrs (1991a) 102; Scheibe (1974) 233–235.

<sup>134</sup> Jürgen Oelkers (1991) 23–41. Röhrs (1991) 145–146. Kansallissosialismin ja reformipedagogiikan suhdetta on tutkittu melko paljon. Ks. tarkemmin esim. Röhrs (1998) 68–78.

<sup>135</sup> Oelkers (1991) 23–24; Röhrs (1991a) 145–146; Vrt. Röhrs (1991a) 111.

<sup>136</sup> Röhrs (1991b) 64–65 ja 155.

<sup>137</sup> Esim. Röhrs (1991a) 142; Röhrs (1991b) 15; Röhrs (1998) 326; Saksalaisissa reformipedagogiikan esityksissä on korostettu saksalaisten kasvatustajattelijoiden merkitystä. Ks. esim. Scheibe (1974). Vastaa-

oitten järjestelmiin ja kasvatustajatteluun nähtiin, miten asioita tehtiin toisaalla, mikä antoi lisäaineeksi oman koulun kriittiseen tarkasteluun.<sup>138</sup> Luultavasti kansainvälisyyden keskeinen merkitys on unohtunut tai unohdettu, kun on haluttu korostaa oman ja oman tieteen erityisasemaa. Ei ole olemassa ”saksalaista reformipedagogiikkaa”, koska kasvatustajatteluun muotoutumisessa aivan ratkaiseva osuus oli kansainvälisillä vaikutteilla.

Varsinkin Kerschensteiner<sup>139</sup>, mutta myös Foerster olivat tunnettuja ja vaikutusvaltaisia kansainvälisestikin. Saksa oli tuohon aikaan kasvatustieteen keskuksia, ja esimerkiksi Kerschensteinerin Münchenissä tekemiä uudistuksia käytiin ihastelemassa muun muassa Suomesta.<sup>140</sup> Molemmat myös ammensivat vaikutteita ulkomailta ja tekivät vierailuja Saksan rajojen ulkopuolelle. Mielenkiintoista on havaita, että samaan aikaan, kun Saksan koulujärjestelmää kritisoitiin voimakkaasti ja lähestulkoon kaikilta tahoilta, se oli esikuvana monien muitten maitten koululaitoksia kehitettäessä.

Vastaavalla tavalla olisi liiallista yksinkertaistamista puhua yhdestä reformipedagogiikasta, sillä kasvatustajatteluun monimuotoisuus tuona aikakautena on hämmäntävää.<sup>141</sup> Silti on mahdollista löytää yhteisiä tunnistettavia piirteitä, koska esikuvat ja innoittajat olivat yhteisiä.<sup>142</sup>

Reformipedagogiikasta historiallisena ilmiönä ja eritoten kansalaiskasvatuksesta sen osana ei ole kirjoitettu Suomessa kovin paljon. Tällaiselle tutkimukselle saattaisi olla tarvetta, vaikka yksittäisiä artikkeleita onkin julkaistu artikkelikokoelmissa.<sup>143</sup> Reformipedagogiikasta on nimittäin riittänyt väärinkäsityksiä tähän päivään saakka.<sup>144</sup> Oelkers esittää, että reformipedagogiikan aikakausi olisi muodostunut valikoivan historiankirjoi-

vasti anglosaksisista maista tulevat reformipedagogiikan historian esitykset jättävät saksalaiset virtaukset ja kasvatustajattelijat jopa vaille mainintaa. Ks. esim. Bowen (1981) ja Brubacher (1966). Uudempi tutkimus korostaa kansainvälisiä yhteyksiä ja vertailua eri maitten reformipedagogisten virtausten välillä. Ks. esim. Oelkers (1996) ja Arfwedson (2000)

<sup>138</sup> Röhrs (1991b) 64.

<sup>139</sup> Knoll (1993) 136–137.

<sup>140</sup> Bruhn (1973) 42; Wehle (1956) 44.

<sup>141</sup> Röhrs (1991a) 141.

<sup>142</sup> Keskeisimpiä esikuvia olivat mm. Rousseau (vapaa kasvatustajattelu), Fröbel (omien periaatteitten mukaan toimiminen) ja Pestalozzi (sosiaalisten suhteiden merkitys) Röhrs (1991b) 48–49.

<sup>143</sup> Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.* (2001), Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura; *Kasvatustajattelu nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.* (2003), Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

<sup>144</sup> Röhrs (1991b) 307.

tuksen tuloksena eräänlaiseksi kaanoniksi taikka liturgiaksi, jossa toistuvat jo 1930-luvulla tehdyt tulkinnat ja valinnat.<sup>145</sup> Tämä näkemys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tiettyihin nimiin liitetään vain jokin tietty kasvatustajatteluun piirre, kuten esimerkiksi Kerschensteinerin työkoulun kehittäjänä. Toisaalta reformipedagogiikasta muodostunut kuva on liiaksi korostanut sen aatteellista yhtenäisyyttä.<sup>146</sup>

Plake väittää reformipedagogiikan olevan merkittävin paradigman vaihdos pedagogiikan historiassa. Näin siitä huolimatta, että Plake useissa kohdissa mainitsee tietävänsä, etteivät reformipedagogiikan sisällöt olleet varsinaisesti uusia. Plake ymmärtää paradigman muutoksen lyhyesti ilmaistuna siten, että vanha korvataan uudella tai että voidaan puhua dramaattisesta suunnanmuutoksesta. Uutta reformipedagogiikassa oli hänen mukaansa se, että nuorten huomattiin olevan potentiaalisia ja tulevia kuluttajia ja heidät tuli sen vuoksi huomioida aiempaa tarkemmin. Nuorisossa oli herätettävä kulutuskyky, mikä tarkoitti muun muassa aistillisuuden ja estetiikan tajuun kehittämistä.<sup>147</sup> Tämä mielenkiintoinen tulkinta poikkeaa voimakkaasti yleisemmistä reformipedagogiikan esityksistä.

Oelkers puolestaan esittää, ettei reformipedagogiikan aikakausi tai ”uusi kasvatustajattelu” ollut varsinaisesti uutta. Hänen mukaansa reformipedagogiikka on muodostunut valikoivan historiankirjoituksen tuloksena käsitteeksi, jota ei jostain syystä tarkastella kriittisesti. Reformipedagogiikan aikakausi ei kyseenalaistanut 1800-luvun klassikoita, vaan sen sijaan nämä klassikot nostettiin jalustalle esikuviksi. Näin reformipedagogiikka ei ainkaan siinä mielessä ollut uutta, että vanha olisi kumottu ja olisi luotu jotain uutta sen tilalle. Varsinaisesti uutta tässä aikakaudessa oli lähinnä joidenkin teemojen lanseeraaminen ja lisääntynyt julkisuus. Kirjapainoteollisuuden kehitystä ja kasvua voimisti lukutaidon myötä kasvanut painotuotteiden kysyntä.<sup>148</sup>

Kuten niin usein vallankumouksissa käy, tämäkin kasvatustajatteluun uusi aikakausi ammensi oppiensä perusteet menneisyydestä. Vallankumousta tai paradigman vaihdosta ei olekaan ehkä hedelmällisintä tarkastella täydellisenä katkoksenä.<sup>149</sup> Tämän tutkimuksen

---

<sup>145</sup> Ks. esim. Flitner (1961).

<sup>146</sup> Oelkers (1996) 61.

<sup>147</sup> Plake (1991) 9, 15, 149 ja 162.

<sup>148</sup> Oelkers (1996) 13 ja 303–304; Plake (1991) 141; Wehler (1995) 1232–1233.

<sup>149</sup> Vrt. Röhrs (1991a) 111; Pöggeler (1957) 45.



kannalta on kuitenkin tärkeämpää huomata, miten Foerster ja Kerschensteiner näkivät oman aikakautensa: Foerster kirjoittaa suorasanaisesti uudesta kasvatusliikkeestä. Foerster osasi periaatteellisesti iloita uudenlaisesta kasvatusajattelusta, mutta kritisoi uusia virtauksia yksipuolisuudesta. Kerschensteinerin tavoin Foerster näkee olevansa keskellä suurta yhteiskunnallis-historiallista murrosvaihetta eli kansanvaltaistumista.<sup>150</sup>

Muutoin näkemystä, jonka mukaan reformipedagogiikka olisi ollut menestystarina aikana ennen vuotta 1914, on pidettävä vääränä, sillä reformiliikkeitä vastustettiin enemmän kuin niitä tuettiin. Lisäksi ensimmäistä maailmansotaa edeltäneinä vuosina keskustelua reformivaihtoehdoista hallitsivat elitistiset koulumallit.<sup>151</sup> Röhrs tiivistää reformipedagogiikan olleen luova synteesi klassikoitten – Comenius, Rousseau ja Pestalozzi – elinvoimaisista aiheista. Röhrs on Oelkersin tulkinnan kanssa samoilla linjoilla siinä, että näitten klassikoitten ratkaiseva osuus reformipedagogiikan muotoutumisessa on unohtunut tai sitä ei ole huomattu laisinkaan.<sup>152</sup> Klassikoitten lisäksi kasvatusajattelun muodostumiseen vaikuttivat vanhan koulun kritisointi sekä muuttunut taloudellisyhteiskunnallinen tilanne.

---

<sup>150</sup> Foerster (1912) 5, 8, 51 ja 54; Kerschensteiner (1910) 1–4; Pöggeler (1957) 26–29.

<sup>151</sup> Tällaisia olivat esim. Hermann Lietzin kehittämät Landerziehungsheim-aatteen mukaiset koulut. Oelkers (1996) 93 ja 141. Arfwedson (2000) 53.

<sup>152</sup> Röhrs (1991b) 11 ja 17.

### 3 KERSCHENSTEINER JA FOERSTER – ELÄMÄNVAIHEET JA KASVATUSAJATTELUN PÄÄPIIRTEET

Kummatkin tutkimuksen kohteiksi valituista ajattelijoista on luettu kuuluvaksi reformipedagogiikan tienraivaajiin. Flitner piti kansalaiskasvatuskeskustelun käynnistäjänä Saksassa vuoden 1900 tienoilla Foersteriä, Kerschensteineria ja Johannes Langermannia.<sup>153</sup> Yleisemmin kuitenkin Kerschensteiner ja Foerster nostetaan uuden poliittisen kasvatuksen pääedustajiksi.<sup>154</sup> Mikäli tutkimuksen kohteena olisi Kerschensteinerin työkouluajattelu, niin vastaparina voisi olla Hugo Gaudig.<sup>155</sup> Mielenkiintoista olisi myös tutkia Deweyn ajattelua ja vaikutteita suhteessa Foersteriin ja Kerschensteineriin.

#### 3.1 Kerschensteinerin tie koulun arjesta kasvatuksen teoreetikoksi

Georg Kerschensteiner on tunnettu erityisesti työkouluun kehittäjänä ja sen teoreetikkona. Kerschensteiner syntyi vuonna 1854 Münchenissä, jossa myös kuoli 1932. Hänen lapsuutensa oli taloudellisesti mitattuna köyhä, sillä hänen perheensä oli ajautunut taloudellisiin vaikeuksiin. Valmistuttuaan 1871 kansakoulunopettajaksi hän opiskeli työssä ohessa ja väiteltään matematiikasta vuonna 1883 hän toimi aina vuoteen 1895 asti pääosin lukion opettajana. Vuosina 1895–1919 hän työskenteli kansakouluntarkastajana Münchenissä, jonka yliopistoon hänestä tuli professori 1918. Vuosina 1912–1918 hän oli liberaalin ”Freisinnige Volkspartei” -puolueen<sup>156</sup> valtiopäiväedustajana.<sup>157</sup>

---

<sup>153</sup> Flitner (1961) 23–26; Scheibe (1974) 246. Luontevaa olisi ehkä tarkastella kaikkia näitä kolmea kasvatusajattelijaa, mutta teosten saatavuus ja työn laajuus asettivat rajoituksensa. Langermannin kiinnostavuus ei ole Suomen osalta Kerschensteinerin ja Foersterin tasoa.

<sup>154</sup> Pöggeler (1957) 267; Röhrs (1991a) 45 ja 101–102; Scheibe (1974) 235.

<sup>155</sup> Vuonna 1911 järjestettiin Dresdenissä kongressi ”Bund für Schulreform” -järjestön toimesta. Tuossa kongressissa Hugo Gaudig hyökkäsi Georg Kerschensteinerin työkouluajattelua vastaan. Röhrs (1991b) 191; Kerschensteinerin mukaan Gaudigin näkemykset työkoulusta olivat niin lähellä Kerschensteinerin ajattelua, että Gaudig sen vuoksi sortui aggressiiviseen puolustuspuheeseen. Kerschensteiner (1930b) 31.

<sup>156</sup> Puolueena liberaalit sijoittuivat poliittisen keskustan tuntumaan oikeistokonservatiivien ja vasemmiston väliin. Sitä on luonnehdittu aatteeltaan vasemmistolaisliberalismia lähellä olevaksi puolueeksi, toisaalta myöskään poliittisessa keskustassa oleva katolilainen keskustapuolue ei ollut kaukana. Wehler (1973) 79–82; Puolue sai vuoden 1912 parlamenttivaaleissa 12,3 % äänistä ja se ajoi mm. yleistä äänioikeutta, poliittisen elämän parlamentarisoitua ja aktiivista sosiaalireformipolitiikkaa. Brockhaus (1988) 7. nide, 481 ja 637–638. Kerschensteinerin toimiessa koulujohtajana Münchenissä hän ajautui vuonna 1910 ns. kouluriitaan, jossa sosiaalidemokraatit ja katolilaiset hyökkäsivät hänen uudistuksiaan vastaan. Tällöin liberaalinen Nationalliberale Partei astui puolustamaan Kerschensteineria julkisesti. Wehle (1956) 67.

<sup>157</sup> Suomenkielinen termi kansakouluntarkastaja esiintyy useammassa teksteissä. Esim. Lehmusto (1951) 297; Karl Bruhnin teos *1900-luvun pedagogisia virtauksia* on kirjoitettu alun perin ruotsiksi. Sen suomenoksessa Kerschensteinerin virkanimike ”Stadtschulrat” on suomennettu juuri kansakouluntarkasta-

On kiinnostavaa, että käänne Kerschensteinerin ajattelussa ajoittuu samoihin aikoihin, kun hän astuu mukaan politiikkaan. Mikä hänen elämässään sai aikaan tällaisia suunnanmuutoksia ja isoja päätöksiä? Ilmeisesti vuodet 1910–1918 monine vaikeuksineen saivat aikaan sen, että Kerschensteiner alkoi etsiä uudenlaisia vastauksia pohtimiinsa kysymyksiin.<sup>158</sup> Kerschensteiner esimerkiksi kyllästyi totaalisesti jatkuvaan riitelyyn Münchenin opettajakunnan kanssa ja kohtaamaansa vastarintaan<sup>159</sup> ja halusi suunnata toimintojaan laajemmallekin. Tämän lisäksi häntä näyttävät kiinnostaneen poliittinen elämä ja puolueet.<sup>160</sup> Omaelämäkerrassaan Kerschensteiner ei juurikaan pohdi kansanedustajaksi lähdön syitä, vaan kertoo lähteneensä politiikkaan ”toistuvista pyynnöistä johtuen”.<sup>161</sup> Keisarivallan kaaduttua 1918 Kerschensteiner lisäksi menetti kaiken valtansa koulutoimenjohtajana<sup>162</sup>, mikä saattoi myös vaikuttaa päätökseen hakeutua toisiin tehtäviin.

Kerschensteiner oli 45 vuoden ikäinen, kun hänen ensimmäinen kasvatusta käsittelevä teoksensa ilmestyi. Opettajana toimiessaan ja myöhemminkin Kerschensteiner kehitteli intuitiivisesti ongelmälähtöistä opetusta, mihin viittaisi myös se, että opettajauransa aikana hän suorastaan järkyttyi perinteisen tiedonsiirto-opetuksen hyödyttömyydestä. Hän oli siis kiinnostunut opetuksen kehittämistä, ja tämä into kumpusi käytännön kokemuksista, ei filosofisista tai psykologisista pohdintoista. Myös kiinnostus kansalaiskasvatusta kohtaan ja ajatus työkoulusta kohosivat käytännön kokemuksista, kun Kerschensteiner koulutoimenjohtajana kiersi kouluja ja teki lukuisia vierailuja, myös ulkomaille.<sup>163</sup>

---

jaksi. Kerschensteinerin toiminnasta ja uudistuksista päätellen tarkempi käänne saattaisi olla esim. koulutoimentarkastaja tai -johtaja, sillä ”Stadtschulrat” oli samalla myös kuninkaallinen ”Schulkommissar”. Lisäksi uudistukset koskivat muutakin kuin kansakoulua ja Kerschensteinerilla oli apunaan ”Stadtschulinspektor” -nimikkeellä useampia kouluntarkastajia. Bruhn (1973) 41–48; Kerschensteiner (1930b) 35; Wehle (1956) 21; Maaliskuusta 1911 alkaen Kerschensteinerin virkanimike oli ”Oberstudienrat”. M. Kerschensteiner (1954) 178; Kerschensteinerin pääteoksia ovat mm. *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901), *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (1910) ja *Begriff der Arbeitsschule* (1912). Kerschensteiner (1930b) 48–49.

<sup>158</sup> Englert (1966) 13.

<sup>159</sup> Kerschensteiner koki työnsä raskaaksi, sillä hänen ajamansa uudistukset etenivät hitaasti. Hän kirjoitti, ettei työ ollut mitään ”ruusupetillä loikoilua”. Vuodesta 1907 alkaen työnteko vaikeutui entisestään, kun Kerschensteinerin vastustajat saivat enemmän vaikutusvaltaa. Kerschensteiner (1930b) 21–25 ja 28–29; Wiater (1997) 57; Myös kirjeessään Eduard Sprangerille 18. lokakuuta 1912 Kerschensteiner kirjoittaa työn olleen kuuden vuoden ajan todella raskasta ja turhauttavaa. Kirje on julkaistu teoksessa Englert (1966) 26–27.

<sup>160</sup> Ks. esim. Kerschensteiner (1910) 7.

<sup>161</sup> Kerschensteiner (1930b) 32; M. Kerschensteiner (1964) 178–181. Vrt. Wehle (1956) 67.

<sup>162</sup> Kerschensteiner (1930b) 46; Wehle (1956) 21.

<sup>163</sup> Kerschensteiner (1930b) 12–17 ja 22–23; Wehle (1956) 10–16.

Julkaisu toiminnan aloittaminen oli seurausta kansakouluntarkastajan toimesta. Kyseeseen virkaan kuului tuohon aikaan paljon valtaa, mikä mahdollisti uudistusten läpiajamisen. Toisaalta näitä uudistuksia oli tietysti perusteltava opettajakunnalle, jotta ne olisivat toteutettavissa, ja juuri tämän takia Kerschensteiner oli suorastaan pakotettu systematisoimaan kasvatusajatteluaan. Esimerkiksi hänen ensimmäinen kirjansa oli oikeastaan jo hänen toteuttamansa uudistuksen puolustuspuhe. Vuonna 1899 ilmestynyt ”Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans” käsittelee opetussuunnitelmaa ja tuntikaaviota, ja yksi Kerschensteinerin keskeisimpiä virkakauden alun uudistuksia oli reaaliaineita koskeva uudistus Münchenin kansakouluissa. Toinen oli kaupungin jatkokoulujen uudelleenjärjestely, josta myös työkouluajatus tuli tunnetuksi.<sup>164</sup> Siinä kulminoituu Kerschensteinerin ajattelussa keskeisenä nähty piirre. Kerschensteineria on kirjallisuudessa yleensä kuvattu korostetun käytännönläheisenä ihmisenä. Käytännöllisyyttä on pidetty toistuvana ja läpikulkevana piirteenä hänen toiminnassaan ja kirjoituksissaan.<sup>165</sup> Kerschensteiner päätyikin korostamaan työkoulun merkitystä kasvatuksessa, mutta vain välineenä henkiseen, moraaliseen ja kansalaiskasvatukseen.<sup>166</sup>

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen Kerschensteinerin tuotannossa näkyy lisääntynyt kiinnostus hänen kasvatusajattelunsa teoreettiseen perusteluun. Tähän mielenkiintoon vaikuttivat useat tekijät, kuten esimerkiksi ajatusten ja kirjeenvaihto Eduard Sprangerin kanssa.<sup>167</sup> Kerschensteiner itse kirjoittaa tämän lisääntyneen kiinnostuksen teoreettista perustelua kohtaan johtuneen ajankäytöstä. Ensimmäisten viidentoista vuoden aikana (1895–1910) hänellä ei ollut aikaa syventyä teorioihin, mutta saatuaan valtiopäivämandaatin hänellä oli aikaa syventymiseen.<sup>168</sup> Perusajatukset pysyivät kuitenkin samana, eikä voida katsoa Kerschensteinerin ajattelun mullistuneen, paremminkin se sai joitain uusia vivahteita ja perusteluja.<sup>169</sup> Esimerkiksi kansalaiskasvatuksen tavoitteet ja perustelut pysyivät kutakuinkin muuttumattomina. Kerschensteiner täydensi uusien näkemystensä mukaisesti aiemmin ilmestyneitä teoksiaan, kun niistä otettiin uusintapainoksia. Adrianin mukaan voidaan puhua kasvatusajattelun arvo- ja kulttuurifilosofisesta uudelleenmuotoilusta, sillä Kerschensteiner ei luovu keskeisistä näkemyksistään. Siten emme

---

<sup>164</sup> Wehle (1956) 5–16 ja 21–25.

<sup>165</sup> Ks. esim. Wilhelm (1957) 11 ja 16–20.

<sup>166</sup> Kerschensteiner (1930b) 30; Wilhelm (1957) 18.

<sup>167</sup> Englert (1966); Wehle (1956) 127–130; Wiater (1997) 39–45.

<sup>168</sup> On kiinnostavaa huomata, että vuoden 1912 jälkeen, eli valtiopäivämandaatin saatuaan Kerschensteinerin monografioiden julkaisutahti hidastuu jonkin verran. Kerschensteiner (1930b) 32 ja 48–49.

<sup>169</sup> Röhrs (1991b) 191.

voi nähdä varsinaista katkosta varhais- ja myöhäistuotannon välillä. Kyseessä on siis lähinnä uudenlaisen terminologian käyttöönotto kasvatusajattelun perusteluissa.<sup>170</sup>

### 3.2 Työkoulusta kansalaisia – Kerschensteinerin kasvatusajattelu

Kerschensteinerin ajattelussa työkoulu on nähtävä osana kansalaiskasvatusta. Kerschensteiner ei ollut ensimmäinen työkouluajatuksen kehittäjä, eikä hän kasvatusajattelussaan esittänyt mitään varsinaisesti uutta. Pikemminkin Kerschensteiner toimi oman aikakautensa eräänlaisena eri tahoilta tulleita vaatimuksia yhdistäneenä puhemiehenä ja organisaattorina, joka ei kuitenkaan unohtanut perinteitä.<sup>171</sup> Työkoulu oli Kerschensteinerille paras väline kansalaiskasvatukseen, jonka hän nosti teemana esille jo teoksessaan ”Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend” vuonna 1901. Siinä Kerschensteiner perustelee näkemystänsä, jonka mukaan massojen kansalaiskasvatus tulisi parhaiten toteutetuksi kunkin yksilön oman ammatin käytäntöihin ja ongelmiin kytkeytyssä koulutuksessa. Tätä kirjaa – ja Kerschensteineria sen myötä – on sittemmin pidetty saksalaisen ammattikoulun alullepanijana, ja sen myötä Kerschensteinerin maine kiiri laajalle.<sup>172</sup>

Jatkokoulu tuli muitten koulujen tapaan järjestää työyhteisöiksi, joissa oppilaat voisivat oppia kokeilemalla ja tekemällä itse. Kerschensteiner korosti kasvatusajattelussaan käytännöllisyyttä. Hän kritisoi voimakkaasti kirjakoulun hyödyttömyyttä ja päätyi ajattelemaan, että lapsi oppii parhaiten tekemällä ja ennen muuta silloin, kun hän on innostunut. Kerschensteinerin mielestä lapsi innostuisi, jos hän saisi olla aktiivinen passiivisen kuuntelemisen ja ulkoluvun sijasta. Niinpä opetuksessa tulisikin työpajojen lisäksi käyttää hyväksi oppilaskirjastoja, puutarhoja, koulukeittiöitä, ompeluhuoneita ja laboratorioita.<sup>173</sup> Nämä Kerschensteinerin kasvatusajattelun peruspilarit esiintyvät eri muodoissaan hänen teoksissaan. Kerschensteinerista tuli esikuva monille, mutta toisaalta Kerschensteinerin ajattelu ja toiminta saivat hänen elämänsä aikana myös monia vastustajia.

---

<sup>170</sup> Esim. Kerschensteiner (1930b) 10 ja 32; Adrian (1998) 86, 143 ja 161.

<sup>171</sup> Blankertz (1982) 207–208; Kerschensteiner (1930b) 46; Wilhelm (1957) 14–15.

<sup>172</sup> Gonon (2002) 125; Röhrs (1991a) 49; Scheibe (1974) 173 ja 180; Wehle (1956) 40 ja 44; Saksalaisesta ammattikoulutuksen historiasta ks. Simons (1966) 16–23.

<sup>173</sup> Esim. Lehmusto (1951) 297–300.

Aikalaisia luultavasti vaivasi sekin, ettei Kerschensteiner ollut yksiselitteisesti lokeroitavissa herbartilaiseksi eikä reformipedagogiikan edustajaksikaan.<sup>174</sup>

Etenkin sosiaalidemokraatit vastustivat ja kritisoivat ”Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend” -kirjan sisältämiä ajatuksia, mikä johti Kerschensteinerin tavoittelemaan lopullista perustaa yhtäältä keskustelulle kansalaiskasvatuksesta ja toisaalta myös kansalaiskasvatuksen toteuttamiselle. Tämän tuloksena syntyi kirja ”Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung” (Kansalaiskasvatuksen käsite), joka ilmestyi vuonna 1910. Wehlen mukaan juuri tämä kirja aloitti Kerschensteinerin tuotannossa uuden kauden, joka sai alkusysäyksensä hänen jouduttuaan lähes pakon edessä puolustamaan yhä perustellummin omia näkemyksiään.<sup>175</sup>

Tämä kansalaiskasvatusta käsittelevä teos on yksi Kerschensteinerin kolmesta niin sanotuista ”Begriff”-kirjoista<sup>176</sup>, jotka täydentävät toisiaan ja muodostavat kokonaisuuden. Huomattava on myös, että hän on vuoden 1907 tienoilla tutustunut yhdysvaltalaisen John Deweyn kasvatuseritykselliseen ajatteluun, joka on tullut tunnetuksi demokraattisena ja aktiivisena kasvatuksena. Kerschensteiner arvioi Deweyn vaikutuksen omaan ajattelunsa kehitykseen suureksi. Vaikutus näkyi lähinnä siten, että Kerschensteiner sai omille intuitiivisesti kehittämilleen kasvatuskäsitteille teoreettista tukea.<sup>177</sup> Dewey ja Kerschensteiner tapasivat marraskuussa 1910, kun Kerschensteiner oli vierailmassa Yhdysvalloissa.

Huolimatta Kerschensteinerin itselleen asettamasta lopullisuuden tavoitteesta tämäkin kirja sai vastaansa kritiikkiä. Näin kävi, vaikka Kerschensteiner oli myös pehmentänyt hyökkäystään sosiaalidemokraatteja vastaan. Kerschensteiner itse arvioi koväänisten vastustajien edesauttaneen ratkaisevasti hänen maineensa leviämisessä ulkomaille. Ker-

---

<sup>174</sup> Wilhelm (1957) 65–66 ja 206–207.

<sup>175</sup> Wehle (1956) 77–78 ja 91.

<sup>176</sup> Teokset ja niiden ilmestymisvuodet ovat *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (1910), *Der Begriff der Arbeitsschule* (1912), *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (1912).

<sup>177</sup> Ks. esim. Kerschensteiner (1910) V–VI; Kerschensteiner (1930b) 31; Gonon (2002) 125; Wehle (1956); 151. Ks. myös Knoll (1993). Kerschensteiner ymmärsi Deweyn käsityksen koulusta pienoisyhteisönä väärin. Käsittelem tätä väärinymmärrystä tarkemmin luvussa 5.3. Ks. tarkemmin Wilhelm (1957) 154–155.

schensteinerin aikalaiskriitikoista merkittävimpiä olivat Deweyn lisäksi saksalaiset Peter Zillig, Hugo Gaudig sekä Friedrich Wilhelm Foerster.<sup>178</sup>

### 3.3 Saksalainen toisinajattelija – Foersterin elämä ja toiminta

Friedrich Wilhelm Foerster syntyi vuonna 1869 Berliinissä. Hän kasvoi sivistysporvaristoon kuuluneessa perheessä, jonka koti oli liberaalis-humanistisen hengen kyllästävä. Hän kävi kymnaasin Berliinin Charlottenburgissa ja siirtyi ylioppilaaksi tulon jälkeen opiskelemaan Freiburgin ja Berliinin yliopistoissa. Foerster opiskeli useita aineita valmistuakseen lopulta filosofia pääaineenaan tohtoriksi toukokuussa 1893. Ennen akateemisen uran käynnistymistä hän muun muassa matkusteli, julkaisi aikakauslehteä, työskenteli opettajana ja toimi kansainvälisen eettisen liiton pääsihteerinä.<sup>179</sup>

Akateemisella urallaan hän toimi professorina useissa eri yliopistoissa. Vuonna 1901 hän siirtyi Zürichiin<sup>180</sup>, 1913 Wieniin, josta 1914 Müncheniin. Sveitsin demokraattisuudella oli suuri vaikutus Foersteriin. Hän nimittää muistelmissaan Sveitsiä toiseksi kotimaakseen ja sanoo siellä vietettyjen vuosien johtaneen siihen, että hän ajautui ratkaisemattomaan konfliktiin saksalaisen nationalismin kanssa. Foerster joutui luopumaan professoristaan Münchenissä pasifististen mielipiteittensä vuoksi vuonna 1919. Hän oli vastustanut sotaa voimakkaasti ja korosti sodan jälkeisessä keskustelussa saksalaisen älymystön osasyällisyyttä sotaan. Tätä näkemystä ei siedetty, ja Foerster savustettiin ulos Münchenistä.<sup>181</sup> Vuodesta 1920 alkaen hän asui ensiksi Sveitsissä ja sitten vuodesta 1926 lähtien Ranskassa. Olisi kiinnostavaa saada tietää, ovatko Foerster ja Kerscheneiner kohdanneet tai olleet keskusteluyhteydessä.<sup>182</sup>

---

<sup>178</sup> Blankertz (1982) 208; Kerscheneiner (1910) 6–7; Kerscheneiner (1930b) 29; Wehle (1956) 64–65 ja 77–80; Pöggeler (1957) 7–9.

<sup>179</sup> Foerster (1953) 78–80; Max (1999) 13–19 ja 33.

<sup>180</sup> Historiallisena kuriositeettina mainittakoon, että Foerster tapasi Zürichissä myös V.I. Leninin. Foerster (1953) 122–123, 133 ja 686–687.

<sup>181</sup> Bruhn (1973) 180; Blankertz (1982) 228. Myös kirjassaan kansaliskasvatuksesta hän varoittaa militarismia ja sotilaallisuuden liian merkittävästä asemasta Saksassa. Foerster (1912) 34.

<sup>182</sup> Mielenkiintoista on havaita, ettei Foerster mainitse muistelmissaan nimiluettelon perusteella Kerscheneineria kertaakaan. Foerster (1953) 708. Toisaalta myöskään Kerscheneinerin *Selbstdarstellung* ei mainitse Foersteriä kertaakaan. Kerscheneiner (1930b); Münchenissä tapahtui vasemmistolainen vallankumous marraskuussa 1918 Kurt Eisnerin johdolla. Foersteristä tuli uuden hallinnon lähettiläs Sveit-

Foerster ei enää palannut Saksaan asumaan. Vuodet 1942–1963 hän eli Yhdysvalloissa, josta palasi 1964 Sveitsiin, jossa kuoli 1966.<sup>183</sup> Pasifisminsa vuoksi häntä moitittiin erityisesti molempien maailmansotien aikoihin epäsakslaiseksi ja hänen vastustajansa nimittivät häntä ”nurinkuriseksi preussilaiseksi”<sup>184</sup>. Foersterin asemasta sakslaisessa kasvatustieteessä kertoo jo sekin, että hän oli erittäin paljon luettu, mutta esimerkiksi hänen oppinsa luonteenkasvatuksesta eivät saaneet juurikaan kannatusta vuoteen 1932 mennessä. Hänen oppejaan sovellettiin vain joissain yksityisissä kouluissa, mutta ei valtion kouluissa.<sup>185</sup>

Ensi silmäyksellä vaikuttaa hieman oudolta, että Foerster oleskeli niin usein ja niin pitkiä ajanjaksoja Saksan ulkopuolella. Tämä selittyy kuitenkin pitkälti hänen valtavirrasta poikkeavilla ajatuksillaan ja kannanotoillaan. Esimerkiksi vuonna 1895 hän sai kolmen kuukauden vankeusrangaistuksen syyllistyttyään majesteetin halventamiseen. Keisari Vilhelm II (hallitsijana 1888–1918) oli eräässä puheessaan nimittänyt sosiaalidemokraattien johtoa isänmaattomaksi roisto- tai rosvojoukoksi<sup>186</sup>. Foerster vastasi julkisesti, että ensin työväelle tulisi luoda isänmaa ja vasta sitten heiltä voisi vaatia isänmaallisuutta. Tuomiosta johtuen hänen ei ollut mahdollista habilitoitua Saksan yliopistoissa<sup>187</sup>, mikä aiheutti ensimmäisen muuton Sveitsiin. Toisin kuin Kerschensteiner, oli Foerster siis näkyvä aikakauden ilmiöiden ja tapahtumien kriitikko.<sup>188</sup> Hän oli ensimmäisiä, joilta 1933 valtaan nousseet kansallissosialistit poistivat kansalaisoikeudet ja jotka sitten pakotettiin maanpakoon. Samana vuonna Foersterin kirjoja poltettiin julkisesti kirjariovioilla.<sup>189</sup> Foerster oli siis valtaapitävien näkökulmasta toisinajattelija<sup>190</sup>, joka ei suostunut vaikenemaan vaikeitten ja tärkeinä pitämiensä kysymysten esiintuomisessa.

---

siin. Kerschensteineria vainottiin ja hänen täytyi piiloutua. Foerster (1953) 211–214; Gonon (2002) 125; M. Kerschensteiner (1954) 201–208.

<sup>183</sup> Pääteoksia ovat mm. *Jugendlehre* (1904), *Lebenskunde* (1904) ja *Staatsbürgerliche Erziehung* (1910). Brockhaus (1988) 7. nide, 437.

<sup>184</sup> Lehmusto (1943) s. 369; ”--- ein umgekehrter Preuße ---”. Burger (1969) 108.

<sup>185</sup> Flitner (1961) 29.

<sup>186</sup> ”--- eine vaterlandslose Rotte ---”. Foerster (1953) 115; Wehler (1973) 88.

<sup>187</sup> Vuoteen 1914 asti Foersterin ei ollut mahdollista toimia Saksan yliopistoissa. Burger (1969) 69; Foerster kuvailee tapahtumia ja vankeuttaan tarkemmin muistelmissaan. Foerster (1953) 114–117; Meyer (1955) 9.

<sup>188</sup> Esim. ensimmäisen maailmansodan vastustuksesta ks. Foerster (1953) 196–199; Adrian (1998) 64–65; Burger (1969) 107–112; Wehle (1956) 52.

<sup>189</sup> Burger (1969) 7.

<sup>190</sup> Myös kasvatustieteilijänä häntä on nimitetty oudoksi linnuksi. Pöggeler (1957) 24.



### 3.4 Foersterin kristillinen kasvatusajattelu

Foerster oli nuoruudessaan erityisen kiinnostunut työväenluokasta, sosiaalidemokratias-  
ta ja marxismista<sup>191</sup>. Hänelle tärkeiksi tehtäviksi muodostuivatkin työväen aseman ja  
olojen parantaminen ja vähemmistöjen etujen ajaminen. Foerster päätyi moraalipedago-  
giksi korostamaan kansankasvatusta, jossa uskonnollis-moraalinen kasvatusta olisi kaiken  
perustana.<sup>192</sup> Foersterin lähtökohdat olivat siis täysin Kerschensteinerista poikkeavia.  
Kun Kerschensteiner väitteli matematiikasta ja rakensi kasvatusajatteluaan käytännön  
kokemuksistaan, oli Foerster sitä vastoin väitellyt kantilaisesta etiikasta, ja hänellä oli  
myös vähemmän kokemusta opettajan työstä. Kerschensteiner oli lähtöisin alemman  
keskiluokan köyhistä oloista, kun taas Foersterin äiti oli taidemaalari ja isä astronomi,  
matemaatikko ja vapaa-ajattelija, eikä Foersterin koti ollut erityisen uskonnollinen.<sup>193</sup>  
Suhde uskontoon onkin näitä kahta ajattelijaa toisistaan erottava tekijä.

1800–1900 –lukujen vaihde oli voimistuvan maallistumisen aikaa, ja myös reformipe-  
dagogiikan piirissä suhtauduttiin usein jopa vihamielisesti uskontoon. Kasvatusta maallis-  
tui, ja sen järjestäminen oli yhä vähemmän kirkon tehtävänä.<sup>194</sup> Kerschensteinerin us-  
kontona oli horjumaton luottamus eksakteihin luonnontieteisiin. Hän ei ollut erityisem-  
min uskonnollinen, mutta ei myöskään ateisti. Katoliset piirit pitivät hänen kasvatusajat-  
teluaan kristillisten käsitysten vastaisena, sillä Kerschensteiner halusi varata kirkolle  
vain sielun hoidon, ei koko kasvatuksen tehtäviä.<sup>195</sup> Foerster sen sijaan korostaa maal-  
listumiskehityksen vaaroja ja nostaa uskonnon perustelujensa keskiöön. 30-vuotiaana  
Foerster havaitsi kristinuskon merkityksen maailman pelastamisessa ja hän alkoi ajatella  
kasvatuksella olevan ratkaiseva osa tässä tehtävässä. Hän oli lähellä katolilaisuutta, mut-  
ta jättäytyi muodollisten tunnustusten ulkopuolelle. Niinpä Pöggeler ei ollutkaan täysin  
väärässä esittäessään, että Foersterin kasvatusajattelun tunteminen edellyttäisi teologi-  
aan perehtymistä.<sup>196</sup> Foersterin mielestä kasvatusta ilman kristillistä etiikkaa ja kasva-

---

<sup>191</sup> Foerster oli yhteyksissä jopa vasemmistoradikaaleihin, mutta hän oli jo varhain sanoutunut irti marxi-  
laisuudesta. Esimerkiksi vuonna 1918 kiisti olevansa sosialisti. Foerster (1953) 89–90 ja 211; Max (1999)  
22.

<sup>192</sup> Bruhn (1973) 22 ja 179–183; Meyer (1955) 9–11.

<sup>193</sup> Foerster (1953) 40–47 ja 715.

<sup>194</sup> Oelkers (1996) 16; Röhrs (1991b) 304–306.

<sup>195</sup> Kerschensteiner (1930b) 10; Kerschensteiner (1910) 66–68.

<sup>196</sup> Pöggeler (1957) XIII; Foerster (1953) 156–158; Max (1999) 59; Foerster (1912) 80–82.

tusideaalin perusteleminen ilman uskontoa johtaisi siihen, että kasvatus olisi pinnallista ja se jäisi vaille syvempää vaikutusta.<sup>197</sup>

Foersterista välittyy kuva ihmisenä, joka oli laajasti lukenut ja jolla oli vankka akateeminen sivistyspohja. Kerschensteiner ei sitä vastoin tuntenut esimerkiksi Herbartin teoksia kovinkaan hyvin ensimmäistä maailmansotaa edeltäneinä vuosina. Kerschensteiner ei perustele näkemyksiään filosofisilla tai psykologisilla teorioilla, vaan käytännön kokemuksillaan ja myöntää tämän näkemyksen itsekin.<sup>198</sup> Kerschensteiner päteväytyi kasvatuksen saralla toimiessaan useita vuosia opettajana, Foerster puolestaan lähestyi kasvatusta teoreettisemmista lähtökohdista. Foersterkin toimi opettajana 8 vuoden ajan eräänlaisessa sunnuntaikoulussa, jossa hän pyrki keskustelemaan 10-18-vuotiaitten nuorten kanssa eettisistä kysymyksistä uskonnollisessa hengessä.<sup>199</sup> Kun pitää mielessä tällaiset eroavaisuudet näiden kahden kasvatustieteilijän välillä, on mielenkiintoista nähdä, miten he määrittelevät kansalaiskasvatuksen, sen tavoitteet ja tavat niiden saavuttamiseksi.<sup>200</sup>

Foersterin kasvatustieteilijyyttä voidaan luonnehtia lyhyesti kristilliseksi rauhanpedagogiikaksi, jossa korostuivat siis poliittiset ja eettiset näkemykset sekä perustelut. Uskonollinen perusta oli myös hänen korostamallaan luonteenkasvatuksella. Foerster ymmärsi luonteenkasvatuksen siveelliseksi kasvatukseksi. Luonteenkasvatus oli keskeistä kaikkien reformipedagogiikan edustajilla.<sup>201</sup> Foersteriä voi luonnehtia konservatiiviseksi ajattelijaksi ja toimijaksi, sillä hän ei ollut kiinnostunut uusien totuuksien välittämisestä eteenpäin. Sen sijaan hän halusi löytää uusia perusteluja vanhoille totuuksille. Syste-

---

<sup>197</sup> Burger (1969) 35 ja 109.

<sup>198</sup> Kerschensteiner kertoo kuulleensa vuonna 1899 eli 45-vuotiaana esitelmän Kantin filosofiasta. Esitelmä on kuitenkin mennyt ns. ohi, koska hän ei omien sanojensa mukaan ollut tuolloin filosofisesti suuntautunut. Lisääntyneitä mielenkiintoaan kasvatustieteilijänsä teoreettiseen perusteleminen hän selittää itse mm. maailmansodan aiheuttamalla voimattomuuden tunteella ja siitä johtuneesta suurten kysymysten pohtimisesta sekä valtiopäivätalon kirjaston kirjatarjonnalla, johon hänen oli mahdollista tutustua kansanedustajan toimessaan. Kerschensteiner (1930b) 33; Wehle (1956) 47, 64 ja 73; Englert (1966) 16.

<sup>199</sup> Foersterin menestys opettajan toimen hoitamisessa oli vaihtelevaa: Foerster kertoo tarvinneensa alussa kolme vuotta siihen, etteivät oppilaat oppituntien aikana enää ainoastaan katselleet ikkunasta ulos. Foerster (1953) 131; Max (1999) 48–49.

<sup>200</sup> Suhtautumisessa useisiin kysymyksiin Foerster ja Kerschensteiner ovat täysin päinvastaisten kantojen edustajia. Kuvaava esimerkki on suhtautuminen nationalistis-konservatiiviseen historioitsijaan Heinrich von Treitschkeen (1834–1896). Kerschensteiner kirjoitti vuonna 1901 Treitschkeen olevan ”nerokas historioitsija ja loistava isänmaanystävä”. Foerster ei voinut sietää Treitschkea eikä tämän ajattelua, koska Treitschke edusti ajattelullaan kaikkea sitä, mitä Foerster vastusti. Wilhelm (1957); Foerster (1953) 79, 189, 261, 353 ja 369; Max (1999) 19; Vrt. Gonon (2002) 135.

<sup>201</sup> Foerster (1912) 12–13 ja 21; Pöggeler (1957) 98–99 ja 101; Scheibe (1974) 211–213.

maattisuus ja tieteellisyys eivät olleet hänelle niin tärkeitä kuin käytännön tasolla Saksan politiikkaan vaikuttaminen.<sup>202</sup> Hänen kasvatuserityksensä muovautui Kerschensteineria enemmän aikakauden ja kasvatuksen kritiikin pohjalle. Kerschensteinerille tyypillistä oli pyrkimys luonnontieteelliseen tarkkuuteen ja eksaktiuteen.<sup>203</sup>

### 3.5 Kerschensteinerin ja Foersterin koulukritiikki ja suhde reformipedagogisiin virtauksiin

Reformipedagogiikka on ymmärrettävissä ainoastaan vallinnutta koulua kohtaan osoitetun kritiikin kautta. Toisin sanoen reformipedagogiikka jo nimensä puolesta tarkoittaa reformia, uudistusta. Se kumpuaa vallitsevien olojen kritiikistä ja tarjoaa siihen pohjautuen uudistusehdotuksia. Nimenomaan näin ymmärrettynä pedagogiikka on aina – myös tänä päivänä – jossain määrin *reformipedagogiikkaa*.<sup>204</sup> Reformipedagogiikka ei tavoitellut ainoastaan koulun ja kasvatuksen uudistamista, vaan yhteiskunnan ja elämän uudistaminen tapahtuisi koulun uudistamisen myötä.<sup>205</sup> Tällainen koulutusoptimismi on havaittavissa molempien, etenkin Foersterin, ajattelussa. Foerster oli nimenomaan kiinnostunut yhteiskunnan muuttamisesta ja uudistamisesta. Ennen varsinaista kansalaiskasvatuserityksen tarkastelua on siten syytä käydä lyhyesti läpi, mitä Foerster ja Kerschensteiner kritisoivat niin sanotussa vanhassa koulussa.<sup>206</sup> Samalla tarkastellaan Kerschensteinerin ja Foersterin suhdetta reformipedagogisiin virtauksiin.

Sekä Kerschensteinerin että Foersterin kasvatuseritys sopivat aiemmin esiteltyyn Röhrsin synteisiin reformipedagogiikan keskeisestä olemuksesta. Siitä kertoo jo Kerschensteinerin 1908 Zürichissä pitämän puheen otsikkokin ”Die Schule der Zukunft im Geist Pestalozzis”<sup>207</sup>, joka viittaa Pestalozzin kasvatuseritykseen eli menneisyyteen ja samalla tulevaisuuteen! Kerschensteinerin kasvatuseritys sopiikin Bowenin tulkintaan, jonka mukaan koko länsimaisen kasvatuksen historian voi nähdä innovaation ja konser-

---

<sup>202</sup> Burger (1969) 108 ja 127.

<sup>203</sup> Tätä Wilhelm nimittää formalistiseksi rigorismiksi. Myös Kerschensteinerin tekemät muistiinpanot olivat lähes pedanttisen huoliteltuja. Wilhelm (1957) 7 ja 108.

<sup>204</sup> Oelkers (1996) 10, 15–16 ja 45; Röhrs (1991b) 314–315.

<sup>205</sup> Röhrs (1991a) 147.

<sup>206</sup> Vrt. Oelkers (1996) 132.

<sup>207</sup> Zürichissä vietettiin Pestalozzin muistojuhlaa. M. Kerschensteiner (1954) 157.

vatiivisen tradition välisenä kädenvääntönä<sup>208</sup>. Tämä näkemys on selkeästi havaittavissa myös Foersterin ajattelussa.<sup>209</sup>

Saksalaiselle reformipedagogiikalle oli ominaista yhdysvaltalaiseen verrattuna nimenomaan historiallisuus. Sen piirissä viitattiin saksalaisen ajattelun klassikoihin useasti, kun taas yhdysvaltalainen reformipedagogiikka oli selkeämmin tulevaisuuteen suuntautunutta.<sup>210</sup> Vuoden 1910 kansalaiskasvatusta käsittelevässä kirjassaan Kerschensteiner ei viittaa niinkään klassikoihin, vaan perustelee näkemyksiään käytännön kokemuksillaan ja muutamalla viittauksella Deweyn ajatteluun. Kerschensteiner tunsi kyllä saksalaisen historian ja ajattelun perinnön<sup>211</sup>, mutta hänen kasvatustajattelussaan ja sen muodostumisessa käytännöllisyys ja hänen omat kokemuksensa olivat ratkaisevammassa roolissa kuin Foersterillä.<sup>212</sup>

Reformipedagogiikka oli sisällöltään hyvin kirjava ja moninainen. Yhdistävänä tekijänä olikin lähinnä vallitsevien kouluolojen ja –instituutioiden kritisointi. Lisäksi hyvin yleinen piirre oli, että koulu ja kasvatustapa nähtiin välineenä kokonaisvaltaiseen elämän ja yhteiskunnan uudistamiseen.<sup>213</sup> Miten Foerster ja Kerschensteiner koulukritiikkejään asettivat reformipedagogiikan yleisinä pidettyihin linjauksiin?

Sekä Foerster että Kerschensteiner asettuivat vastustamaan liiallista yksilön vapauden palvontaa, jota esiintyi kummankin mielestä silloisessa yhteiskunnassa jopa vaarallisen paljon.<sup>214</sup> Molemmat sanoutuivat irti vapaan kasvatuksen kannattajista, jotka halusivat antaa lapsen kasvaa ilman mitään rajoituksia. Foerster uskoi ihmisessä olevan kaksi puolta, ylempi ja alhaisempi, jotka kamppailivat vaikutusvallasta. Vapauden antaminen tarkoitti tuon vaikutusvallan luovuttamista alhaisemmille voimille. Kasvatuksella tuli tukea ylemmän puolen voimia.<sup>215</sup> Myös Kerschensteiner oli maltillisempi: hän ei uskonut, että lapsi voisi kasvaa siveelliseksi ilman kasvatusta. Tavoitteena tuli olla ”Sach-

---

<sup>208</sup> Bowen (1981) 403.

<sup>209</sup> Esim. Foerster (1912) 58.

<sup>210</sup> Arfwedson (2000) 374–375.

<sup>211</sup> Kerschensteiner (1930b) 32–34.

<sup>212</sup> Kerschensteiner (1930b) 10–12.

<sup>213</sup> Oelkers (1996) 25; Röhrs (1991a) 147.

<sup>214</sup> Foerster (1912) 30–31 ja 74; Kerschensteiner (1910) 28; Hagenmaier (1964) 28.

<sup>215</sup> Ks. Scheibe 1974 174, 184 ja 216–218. Erilaiset käsitykset vapaudesta ovat hyvä esimerkki reformipedagogiikan moninaisuudesta. Arfwedson (2000) 63–69.

lichkeit”, ja sen avulla Kerschensteiner halusi taistella liiallisen subjektivismiin vaaroja vastaan.<sup>216</sup>

John Dewey oli yksi Kerschensteinerin kovimpia aikalaiskriitikoita. Deweyn mukaan Kerschensteinerin jatkokoulu ainoastaan sopeuttaa oppilaan asemaansa, ammattiinsa ja sen myötä myös kapitalistiseen talous- ja yhteiskuntajärjestelmään. Koulumalli oli myös epädemokraattinen, sillä se ei tarjonnut mahdollisuutta esimerkiksi taloudelliseen tai sosiaaliseen nousuun. Lisäksi Dewey kritisoi Kerschensteinerin sukupuolten välisen tasa-arvon vastaisia näkemyksiä.<sup>217</sup> Toisaalta, jos Kerschensteiner arvosti Deweyn korkealle, myös Deweyn esittämällä kritiikillä saattoi olla vaikutusta Kerschensteineriin.

Kerschensteinerin kasvatusajattelun käytännöllisyys ja sen korostaminen näkyvät useissa kohdissa hänen kritisoidessaan vallinneita kouluoloja.<sup>218</sup> Kerschensteinerin tavoin myös Foerster kritisoi koulua liiallisesta kirjatiedon korostamisesta ja vaati käytännöllisyyden lisäämistä<sup>219</sup>, olivathan he kumpikin kokeneet oppilaitten reaktiot perinteistä tiedonsiirto-opetusta kohtaan niin itse oppilaina kuin opettajinakin. Opetus, jossa opettaja puhuu ja oppilaat istuvat hiljaa, oli Kerschensteinerin mielestä täysin arvoton. Kerschensteinerin mielestä koulussa arvostettiin liiaksi tietoa ja sen ulkoa oppimista eikä käytännön elämän tarpeita saati kasvatettavan luonnollisia kiinnostuksen kohteita huomioitu riittävästi. Tällaisen opetuksen seurauksena koulu jäi irralliseksi osaksi oppilaan elämää. Oppiaineiden määrä oli aivan liian suuri, ja sitä olisi Kerschensteinerin mielestä pitänyt kaventaa ja jäljelle jääneen käsittelemistä syventää. Koulu kannusti kyynärpäätaktiikan omaksumiseen sekä loi ja ylläpiti egoismia.<sup>220</sup> Lääkkeeksi Kerschensteiner ehdotti oppilaan aktivoimista erilaisin projektein, joita tukisi oppilaskirjastojen perustaminen ja käyttö. Hän halusi myös käyttää ryhmitöitä saadakseen oppilaat huomaamaan yhteistyön merkityksen.

---

<sup>216</sup> ”Sachlichkeit” tai ”sachliches Verhalten” tarkoitti Kerschensteinerin ajattelussa sellaista ihmisen käyttäytymistä, joka ei olisi egosentristä. Hagenmaier (1964) 27–34.

<sup>217</sup> Knoll (1993) 132 ja 139–141; Oelkers (1996) 220.

<sup>218</sup> Ks. esim. Kerschensteiner (1910) 15, 37 ja 54.

<sup>219</sup> Kerschensteiner (1910) 11; Foerster (1912) 22–23.

<sup>220</sup> Kerschensteiner (1910) 11–15, 28, 44, 51–54.

Foerster on koulukritiikissään hyvin pitkälti samoilla linjoilla Kerschensteinerin ylläkytävän koulukritiikin kanssa. Foerster kuitenkin vie kasvatusta koskevan kritiikkinsä laajemmille aloille – yhteiskunnan ja talousjärjestelmän kritisointiin. Foersterin esittämä kritiikki oli omalaatuista siinä mielessä, ettei se kohdistunut niinkään kasvatustieteisiin ja -sisältöihin, vaan kasvatustehtävään.<sup>221</sup> Hän kiinnittää huomiota autoritäärisen koulukuriin, joka ei enää vastannut sen ajan vaatimuksia ja ihmiskäsitystä. Poliisimaisen kurin avulla kasvatettiin Foersterin mielestä sokeasti tottelevia orja-alamaisia sekä itsevaltaisesti käskettäviä johtajia. ”Voimakas poliisihenki” vallitsi myös muualla yhteiskunnassa ja näkyi esimerkiksi siinä, ettei kansalaisille haluttu Foersterin mukaan myöntää heille kuuluvia oikeuksia. Aikakauden ihmiset olivat sairastuneet Foersterinkin mielestä eräänlaiseen itsekkyyden tautiin, eikä omasta poikkeavia näkemyksiä suvaittu lainkaan.<sup>222</sup> Foerster puuttui voimakkaammin havaitsemiinsa yhteiskunnan epäkohtiin ja pyrki ajamaan vähempiosaisina pitämiensä etua.

Mielenkiintoista on havaita, että Foersterin ja Kerschensteinerin esittämä kritiikki sopisi haastamaan myös tämän päivän koulua ja yhteiskuntaakin koskevaa keskustelua ja käsitteitä. Voidaan hyvin esittää heidän asettamiaan kysymyksiä sellaisenaan myös tämän päivän koulua ja kasvatusta koskien. Millainen esimerkiksi on nykyisin tiedon asema ja merkitys kouluissa? Onko nykypäivän koulu irrallaan nuoria ympäröivästä arkitodellisuudesta? Näitä kysymyksiä ei tässä työssä kuitenkaan voida pohtia. Merkittävämpää tämän tutkimuksen kannalta on sitä vastoin pitää mielessä, miten Foerster ja Kerschensteiner sijoittuivat reformipedagogiikan yleisinä nähtyihin linjauksiin. Nämä kaksi saksalaisen reformipedagogiikan tiennäyttäjää ja -raivaajaa olivat omalaatuisia ainakin korostaessaan kansalaiskasvatuksen merkitystä.<sup>223</sup>

---

<sup>221</sup> Scheibe (1974) 214 ja 219.

<sup>222</sup> Foerster (1912) 36, 61–62, 70 ja 80.

<sup>223</sup> Kerschensteiner (1910) 22, 51 ja 54; Pöggeler (1957) 267.

## 4 ”VUORIPUROT ON KAHLITTAVA TULVIEN VARALTA” – KANSALAISKASVATUKSEN TAVOITTEET

1900-luvun taitteessa kasvatustieteessä keskeiseksi noussut kansalaiskasvatus oli leimallinen piirre kansallispoliittiselle aikakaudelle.<sup>224</sup> Valtion merkitys kasvatuksessa korostui, ja yksilön asemaa jouduttiin pohtimaan uudesta näkökulmasta. Eri puolilla läntistä maailmaa tähän haasteeseen vastattiin eri tavoin. Tässä luvussa tarkastellaan saksalaisen kansalaiskasvatuksen niin sanottua päämäärätietoa, jonka alle tässä tutkimuksessa luetaan kasvatustavoitteita eli varsinaista päämäärää koskevan tiedon lisäksi myös sen saavuttamiseen tarvittavat pohjatiedot sekä käsitykset siitä, mikä on vääränlaista kansalaiskasvatusta. Näiden tietojen avulla tarkentuu kuva kansalaiskasvatuksen tavoitteesta. Niinpä sen alle lukeutuvat seuraavat kysymykset ja teemat: Minkälaisia yksilön ominaisuuksia Foerster ja Kerschensteiner pitivät toivottavina? Minkälaista yhteiskuntaa he pitivät tavoittelemisen arvoisena? Miten he käsittivät ihmisen olemuksen ja miten he uskoivat ihmisen kasvavan? Entäpä mitä seuraisi vääränlaisesta kansalaiskasvatuksesta?

Kerschensteinerin kansalaiskasvatus on tulkittu vallitsevaa järjestelmää ylläpitäneeksi. Siihen viittaa myös lainaus, joka on nostettu tämän pääluvun otsikoksi: ”Vuoripurot olisi kahlittava, jottei tuhoisaa tulvaa pääsisi syntymään”. Yksilön tuli hänen mielestään luopua omista eduistaan yhteisön edun nimissä.<sup>225</sup> Kerschensteiner ymmärsi kasvatuksen kulttuuriarvojen juurruttamisena. Kansalaiskasvatus puolestaan olisi kasvatusta, jonka tehtävänä oli opettaa kasvatettavat

”palvelemaan yhteisöä [”Gemeinschaft”], totuttaa heidät sopeutuen ja alistuen, toiset huomioon ottaen sekä henkilökohtaisia uhrauksia kaihtamatta noudattamaan vapaaehtoisesti velvollisuutta [”Pflicht”] edistää tätä yhteisöä. Lisäksi yhteisen työn avulla tulisi herättää oppilaisa ja heidän kaikessa töissään ja toimissaan vastuuntuntoa.”<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> Oelkers (1996) 86.

<sup>225</sup> ”Wildbäche müssen verbaut werden.” Kerschensteiner (1910) 48–50.

<sup>226</sup> Kerschensteiner (1910) 5 ja 31; Vuonna 1912 Kerschensteiner tiivistä eräässä puheessaan kansalaiskasvatuksen olevan luonteenkasvatusta, jonka tavoitteena on ”Hingabesittlichkeit” ja yhteisöllinen ajattelutapa. ”Hingabe” tarkoittaa mm. alistumista ja luovuttamista, ”Hingabe seiner selber” itsekieltäymystä. Kerschensteiner viittasi käsitteellä toiset ihmiset huomioivaan käytökseen. Wilhelm (1957) 136 ja 271.

Foerster käyttää hieman toisenlaista vertauskuvaa omassa kirjassaan. Hän kertoo esimerkin valtamerilaivoissa olevista laitteista, jotka vesivirran avulla estävät koneita kuumentumasta liikaa.<sup>227</sup> Hän ei halunnut pysäyttää tai padota liikettä kuten Kerschensteiner, vaan vertasi yhteiskuntaa koneistoksi, joka vaati jatkuvaa huoltoa. Foerster ymmärsikin kansalaiskasvatuksen olevan

”[--] kasvatusta, joka johtaa yksilöä joka tilaisuudessa siten edustamaan omia etujaan ja käsityksiään taikka sitten oman ahtaamman yhteiskunnallisen piirinsä etuja ja käsityksiä, ettei hän sitä tehdessään riko korkeampaa valtiollista kokonaisuutta ja järjestystä, vaan päinvastoin syventää ja tukee niitä.”<sup>228</sup>

Foersterin kansalaiskasvatuksen on sanottu olevan pohjimmiltaan rauhankasvatusta. Hän vastusti ajatusta siitä, että kansalaiskasvatusta käytettäisiin ainoastaan vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän suojelemiseen sellaisilta nousevilta vastavoimilta kuten sosiaalidemokraateilta.<sup>229</sup>

#### 4.1 Tavoitteena konflikteista vapaa yhteiskunta

Kerschensteinerille kansalaiskasvatus oli kaikkein tärkein kasvatuksen laji. Se sisälsi kaikki muut kasvatustarkoitukset ja -tavoitteet. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena tuli Kerschensteinerin mielestä olla siveellinen yhteisö (”das sittliche Gemeinwesen”), jolla hän tarkoitti ihanteellista oikeus- ja sivistysvaltiota. Hän ei teoksessaan ”Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung” (1910) kuitenkaan tarkemmin määrittele siveellistä yhteisöä, mutta ilmaisee käsityksensä siitä kyllä epäsuorasti. Kerschensteiner jättää useita muitakin käyttämiään termejä määrittelemättä.<sup>230</sup> Hän ymmärsi modernin perustuslaillisen valtion olevan siveellinen yhteisö, jota hän nimitti oikeus- ja sivistysvaltioksi. Tällaisen valtion sisällä toisistaan eroavat intressit etsisivät sovittelun tasapainoa välillensä.

---

<sup>227</sup> Foerster (1912) 28.

<sup>228</sup> Foerster (1912) 11.

<sup>229</sup> Röhrs (1991a) 101; Foerster (1912) 52 ja 72.

<sup>230</sup> Tätä voisi selittää sillä, että Kerschensteinerin kasvatusajattelu kumpusi intuitiosta ja hänen omista käytännön kokemuksistaan, eikä esimerkiksi filosofisista ja psykologisista pohdinnoista tai perusteluista. Hegenmaier (1964); Myös Foerster jättää käsitteitä vaille tarkempia määritelmiä. Pöggeler (1957) 15.



Sovittelun tuloksena muodostunut valtion intressi kattaisi kaikkien sen jäsenten tarpeet tyydyttävällä tavalla. Kerschensteiner näki, että tämä hänen yhteiskuntamallinsa olisi kaikkina aikoina pätevä, koska se sallii toisistaan poikkeavien poliittisten näkemysten olemassaolon eikä olisi riippuvainen yhteiskuntajärjestelmästä.<sup>231</sup>

Yleisellä tasolla siveellinen yhteisö liittyy olennaisesti hyveen käsitteeseen. Hyve muodostuu tapojen pohjalta ja siten liittyy aina jollain tapaa moraaliin, oikeuteen ja valtioon sekä käsityksiin niistä.<sup>232</sup> Kerschensteinerin keskeinen hyve ja samalla yhteisöllinen tavoite oli, että yksilö luopuisi omista eduistaan. Reformipedagogiikan käsitykset hyveestä ja siveellisyydestä olivat useimmiten kristillistä alkuperää.<sup>233</sup> Foersterin käsitys demokratiasta perustui kristinuskoon. Hän uskoi modernin demokratian olevan 2000-vuotisen kristillisen sivilisaation poliittinen ilmimuoto.<sup>234</sup> Kerschensteinerin käyttämissä perusteluissa uskonnolla ei ole yhtä suurta merkitystä. Hän perustelee ajatteluaan esimerkiksi toteamalla, että jo yksinkertaiset eettiset pohdinnat osoittavat hänen hahmottelemansa tavoitteet oikeiksi.<sup>235</sup> Näin perustelut jäävät Kerschensteinerin kirjassa hivenen huteriksi. Tämä on mielenkiintoinen ristiriita Kerschensteinerin ajattelussa: hänen ihanteenaan on eksakti tieteellisyys, mutta hän perustelee kasvatustajatteluaan käytännön kokemuksillaan.<sup>236</sup>

Ongelmallista on myös se, ettei Kerschensteiner tee kirjassaan käsitteellistä erottelua myöskään valtion (”Staat”), yhteisön (”Gemeinschaft”) eikä yhteiskunnan (”Gesellschaft”) välillä.<sup>237</sup> Kerschensteiner halusi yhteisön todentavan ja tavoittelevan ideaalia. Hän jättää myös vastaamatta sen tarkemmin kysymyksiin perustuslain muodosta ja valtion tavoitteesta.<sup>238</sup> Kerschensteiner ei kirjoittanut juurikaan olemassa olleesta valtiosta vaan korosti sen sijaan tavoiteltavaa valtion ideaa. Hänen valtiokäsityksessään on selkeästi havaittavissa hegeliläisen tradition piirteitä.<sup>239</sup> Kerschensteinerin ajattelussa poliitti-

<sup>231</sup> Kerschensteiner (1910) 25 ja 30–33; Adrian (1998) 63–64.

<sup>232</sup> Siveellisyys (”Sittlichkeit”) tarkoittaa hyvettä (”Tugend”). Gonon (2002) 140; Suutarinen (1992) 48; Wilhelm (1957) 136 ja 271.

<sup>233</sup> Oelkers (1996) 191 ja 195; Vrt. Röhrs (1991b) 304.

<sup>234</sup> Burger (1969) 37.

<sup>235</sup> Kerschensteiner (1910) 25; Adrian (1998) 66.

<sup>236</sup> Adrian (1998) 83.

<sup>237</sup> Kerschensteiner (1910) passim.; Adrian (1998) 64.

<sup>238</sup> Vrt. Adrian (1998) 63.

<sup>239</sup> Kerschensteiner ei mainitse kertaakaan Hegeliä, vaan viittaa sellaisiin filosofian historian nimiin kuin Thomas Hobbes, Baruch Spinoza, John Locke ja J. G. Fichte. Kasvatustajattelijoista hän viittaa erityisesti Johann Heinrich Pestalozziin ja John Dewey’in. Arfwedson (2000) 50; Grue-Sørensen (1961) 268; Ks.

nen on nimenomaan valtioon liittyvää, ja valtio on siten keskeinen toimija historiallisessa prosessissa. Kun valtio ymmärretään kulttuurina tai sivistyksenä (”henkenä”), se tekee poliittisista tapahtumista historiattomia. Kerschensteinerin ajattelussa tämä hegeliläinen traditio näkyi kansalaisyhteisön tavoitteena, joka oli siis valtion edistymistä kohti kaukaista siveellisen yhteisön ideaalia. Yksilö ja yhteisö ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa, sillä yksilö voi olla siveellinen vain yhteisön jäsenenä.<sup>240</sup> Yhteisöä on varsinkin Kerschensteinerin ajattelussa hyödyllistä tarkastella samalla sekä prosessina että tavoitteena.<sup>241</sup>

Saksassa oli 30-vuotisen sodan (1618–1648) päättymisen jälkeisinä vuosisatoina totuttu jatkuvaan ylhäältä ohjailuun. Tätä kehitystä edesauttoivat porvarillisen vallankumouksen puuttuminen sekä luterilaisuuden korostama esivallan ja viranomaisten kunnioittaminen, jota toisaalta myös vastauskonpuhdistuksen katolilaisuus korosti.<sup>242</sup> Myös keisarikunnan Saksan aikana alamaismentaliteetti oli pysynyt tradition ansiosta voimakkaana. Kerschensteiner ei sanoutunut tällaisesta ajattelusta irti, ja ehkä siitä johtuen hänen valtionäkemyksissään on ainakin heti toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina nähty arveluttavia piirteitä. On väitetty, että Kerschensteiner olisi kasvatustieteilijälleen ollut mukana valmistamassa tietä kohti totalitaristista valtiota. Tämä kritiikki esitettiin niin pian toisen maailmansodan jälkeen, että siinä voi nähdä tarkoitushakuista irrottautumista ja ”käsien pesua”. Tähän olettamukseen viittaisi myös se, että natsit olivat hyljänneet Kerschensteinerin kasvatustieteilijälleen sen liberaalien näkemysten ja demokraattisten piirteiden vuoksi.<sup>243</sup>

Foersterin tavoitteenasettelu oli realistisempi, ja hän myös kirjoitti tavoitteensa selkeämmin julki ja käytti Kerschensteineria vähemmän abstrakteja käsitteitä.<sup>244</sup> Foerster kannatti kapitalistista järjestelmää, jota tulisi parannella muun muassa ammattiyhdistys-

esim. Kerschensteiner (1910) 32; Kerschensteinerin suhteesta filosofiaan ks. Kerschensteiner (1930b) 31–33.

<sup>240</sup> Wilhelm (1957) 141 ja 189–193.

<sup>241</sup> Oelkers (1996) 235.

<sup>242</sup> Wehler (1973) 105–107; Wilhelm (1957) 135.

<sup>243</sup> Wehle (1956) 134 ja 164; Saksan Demokraattisen Tasavalta hylkäsi virallisesti Kerschensteinerin ei-edistykseellisenä porvarillis-reaktionäärisenä kasvatustieteilijänä jo 1940- ja 1950-lukujen vaihteessa. Kerschensteinerin kasvatustieteilijälleen nähtiin työläisiä riistävänsä ja typeryttävänä. Myös koko porvarillinen reformipedagogiikka tulkittiin ”edistykseen viholliseksi”. Stalinin kuoleman jälkeen suhtautuminen muuttui vähemmän tuomitsevaksi ja myös Kerschensteinerin kasvatustieteilijälleen ajateltiin kriittisen käsittelyn myötä voitavan oppia. Wilhelm (1957) 5 ja 208–212.

<sup>244</sup> Vrt. Scheibe (1974) 237–239.

ten avulla. Tämä ajattelu ilmeisesti liittyy myös siihen, että Foerster hylkäsi marxilaisuuden, sillä hän näki sen puuttuvan vain yhteiskunnan ja talousjärjestelmän oireisiin ja niitten hoitamiseen. Marxilaisuuden oppien tilalle Foerster ehdotti ”eloisaa Jeesusta”, koska esimerkiksi Kommunistinen manifesti oli hänen silmissään ainoastaan kostonhimoisen, eikä siitä siten olisi uuden järjestyksen luojaksi. Foerster vastusti kiihkoilua myös, vaikka ajettava asia olisi ollut hänen mielestään tavoiteltavan arvoinen.<sup>245</sup> Erona Kerschensteineriin olikin Foersterin selvästi voimakkaampi ja näkyvämpi uskonnollisuus ja uskonnon kytkeminen yhteiskunnallisiin ja kasvatuksellisiin kysymyksiin.

Kumpikaan kasvatustieteilijä ei siis halunnut kumota vallinnutta järjestelmää. Molemmat olivat sitä mieltä, että modernin perustuslaillisen valtion kehitys oli luonut tilanteen, jossa valtion tärkein tehtävä olisi kasvattaa kansalaisensa yhteistä palvelua tai palvelusta varten. Kerschensteiner uskoi, ettei demokratian etenemistä voisi enää pysäyttää sellaisissa sivistysvaltioissa kuten Saksa. Hän ei kuitenkaan toivonut demokraattisen järjestelmän toteutumista, sillä demokraattinen perustuslaki – jollaista Saksassa ei nykymielessä tuohon aikaan ollut – johtaisi alhaisenvaltaan ja enemmistön tyranniaan, joka olisi pahempi kuin despotismi perustuslaillisessa valtiossa. Tällaisen ei-toivotun kehityksen saattoi estää ainoastaan sillä, että useimpien ihmisten mielenlaatu olisi aristokraattinen, minkä aikaansaamisessa nimenomaan kansalaiskasvatuksella oli Kerschensteinerin mielestä ratkaisevan tärkeä merkitys.<sup>246</sup>

Vain oikeanlaisen kansalaiskasvatuksen myötä demokratia olisi mahdollista toteuttaa. Kerschensteiner halusi hillitä purkauksia ja sosiaalidemokratian nousun vaaroja.<sup>247</sup> Hän halusi uudistaa yhteiskuntaa, mutta vuoden 1912 aikoihin hänen tavoitteenansa ei ollut demokratia, vaan imperialistinen monarkia.<sup>248</sup> Tällainen poliittinen ajattelu oli yleistä tuolloin. Demokraattisesta kasvatuksesta tai kasvatuksesta demokratiaan ei Saksassa puhuttu.<sup>249</sup> Poliittista vapautta ja poliittisia oikeuksia tuli kyllä sallia, mutta vain siinä tapauksessa, että niitä käytettäisiin oikean tarkoituksen tavoitteluun. Tämä ajatus toistuu

---

<sup>245</sup> Foerster (1912) 53 ja 56–57; Foerster (1953) 688; Meyer (1955) 13; Goergen (1955) 71–74.

<sup>246</sup> Kerschensteiner (1910) 1, 7 ja 59–62. Kerschensteiner kirjoittaa aristokraattisesta mielenlaadusta termillä ”Seelenverfassung”. ”Seele” tarkoittaa sielua ja ”Verfassung” mm. virettä, valtiosääntöä ja mielenti-

<sup>247</sup> Kerschensteiner sanoutui selkeästi irti sosiaalidemokraattien linjauksista. Ks. esim. Adrian (1998) 63.

<sup>248</sup> Oelkers (1996) 201; Vrt Gonon (2002) 128.

<sup>249</sup> Oelkers (1996) 87.

Kerschensteinerin kirjoituksissa usein.<sup>250</sup> Foersterin mielestä työläisille ja muille ”ko-  
hoamaan pyrkiville luokille” tulisi antaa vapauksia, mutta näiltä ihmisiltä puuttui kansa-  
laismieltä. Tämän tilan olivat Foersterin mielestä johtavat tahot tahallisesti aiheuttaneet,  
kun eivät uskaltaneet antaa näitä vapauksia oman asemansa menetyksen pelossa. Näit-  
ten vapauksien antamisen seurauksena Foerster uskoi kansalaismielen ja yhteisvastuul-  
lisen ajattelun lisääntyvän, kun ihmiset pääsisivät mukaan päättämään asioista.<sup>251</sup>

Myös Foerster näkee kansanvaltaisuuden kehittymisen johtaneen kansalaiskasvatuksen  
tarpeellisuuteen ja välttämättömyyteen. Hän perustelee tarpeellisuutta kritisoimalla val-  
linneita oloja: hän kaipaa ulkoisten menestysten ja saavutusten korostamisen sijaan  
henkisesti korkeampia ja ylempiä kiihottimia. Aikakausi oli yksilöllisyyden palvontaan  
ja materiaalisten tavoitteiden tavoitteluun sairastunut. Yksilön ja valtion suhde tulisi  
määritellä uudella tavalla, sillä uskonto ei enää synnyttänyt ihmisissä tarvittavaa syvää  
omaatuntoa. Myöskään pelkkä maallinen tietoisuus ja oppiaines eivät riittäisi tarvittavan  
kansalaismielen synnyttämiseen. Yksilö oli Foersterin mukaan vapaampi kuin koskaan  
aiemmin, mikä asetti kasvatukselle uusia vaatimuksia, koska liiallinen vapaus olisi vaa-  
rallista. Myös Foerster halusi, että yksilöllä olisi aristokraattista jalomielisyyttä. Tämä  
ominaisuus oli aiemmin ollut vain ylempien luokkien oikeus, mutta nyt kaikkien tulisi  
päästä nauttimaan siitä. Foerster nimittää tätä mielenlaatua ritarillisuudeksi.<sup>252</sup>

Molemmilla kasvatustieteilijöillä mielenlaadun aristokraattisuus tarkoitti sitä, että yksi-  
lö itse oivaltaisi oman etunsa tarkoittavan yhteisen edun palvelemista. Yksilön tulisi  
luopua välittömän oman etunsa tavoittelusta. Kerschensteiner käyttää tässä yhteydessä  
käsitettä ”Sachlichkeit”.<sup>253</sup> Tässä näkemyksessä yksilössä on nähtävissä molempien  
ajattelijoiden nykyisestä poikkeava vapauskäsitys ja myös Ellen Keyn ajattelusta sekä  
muista reformipedagogiikan voimakkaimmista vapausvaatimuksista poikkeavat näke-  
mykset.<sup>254</sup> Foersterin mielestä

---

<sup>250</sup> Knoll (1993) 134; Scheibe (1974) 235.

<sup>251</sup> Foerster (1912) 52–53 ja 75–76.

<sup>252</sup> Ritarillisuus tarkoitti anglosaksisen ”gentleman” -ihanteen noudattamista. Foerster (1912) 5–7, 10–11 ja 80–81.

<sup>253</sup> Ongelmana tämän käsitteen osalta tässä tutkimuksessa on se, että Kerschensteiner ei käytä tätä käsitet-  
tä vuoden 1910 teoksessaan kansalaiskasvatuksessa. Kerschensteiner on ottanut käsitteen käyttöönsä vas-  
ta myöhemmin ja selitti sittemmin, että tämä käsite kiteyttää kaiken sen, mitä hän on aina ajatellut kansa-  
laiskasvatuksesta. Hagenmaier (1964) 19–20; Wilhelm (1957) 126.

<sup>254</sup> Arfwedson (2000) 61–65.

”--- [T]ottelevaisuus on ensi askel siinä koulussa, jossa on opittava uhrautuen alistamaan luonnollinen ihminen korkeampien vaatimusten alle, että se [tottelevaisuus] vapauttaa ihmisen itsepäisyyden kahleista ---.”<sup>255</sup>

Kansalaisen oli siis noudatettava muualta annettuja korkeampia vaatimuksia ja luovuttava oman edun tavoittelemisesta, jotta hänestä voisi tulla oikeasti vapaa. Todellinen vapaus tarkoitti Foersterin mukaan hetkellisten vaikuttimien yläpuolelle kohoamista ja vapautumista ihmisen alhaisten voimien vallasta. Oli kyse ”itsensä voittamisesta taistelussa oman itsekkään ja itsepäisen tahtonsa kanssa”. Tavoitteena tuli olla, että yksilö pystyisi lopulta itse kasvattamaan itsensä voittoon kamppailussa alempien voimien kanssa. Tällaisen luonteen, omantunnon ja tietoisuuden kasvatusta ei voinut onnistua ilman uskonnon apua.<sup>256</sup> Ihminen olisi siten alkujaan paha, mutta oikeanlaisen kristillisen kasvatuksen myötä hänestä voitiin tehdä hyvä.

Kerschensteiner kannatti ja puolusti Saksassa vallinnutta poliittista järjestelmää. Hän hyökkäsi avoimesti sosiaalidemokraatteja vastaan, tosin maltillisemmin kuin vuonna 1901 ilmestyneessä kansalaiskasvatusta käsittelevässä kirjassaan<sup>257</sup>. Saksan liberaali porvaristo – johon Kerschensteiner siis kuului – halusi kyllä saada työväen osalliseksi kulttuuriin ja politiikkaan, mutta sen ei haluttu emansipoituvan yhteiskunnallisesti. Virallinen koulupolitiikka muotoutui vasemmistoa ja sen vaikutusvallan kasvua vastustavaksi. Tavoitteena oli kasvattaa kuuliaisia kansalaisia tai pikemminkin alamaisia, jotka eivät pyrkineet kumoamaan vallinnutta järjestelmää. Kansalaiskasvatuksella nähtiin olevan suuri merkitys sosiaalidemokratian vastustamisessa: sen avulla tuli vahvistaa monarkistista mieltä.<sup>258</sup>

Kasvatusta oli siten valtaapitäville keskeinen vallan oikeuttamisen ja ylläpidon keino. Tätä pyrkimystä Foerster kritisoi kirjassaan kansalaiskasvatuksesta voimakkain sanankääntein. Hänen mielestään myös johtavien luokkien tulisi itse toimia ritariillisesti ja

---

<sup>255</sup> Foerster (1912) 30.

<sup>256</sup> Foerster (1912) 31, 39 ja 81.

<sup>257</sup> Kerschensteiner (1921) *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, Verlag von Karl Villaret, Erfurt 30–31; Blankertz (1982) 208.

<sup>258</sup> Blankertz (1982) 206–208; Wehle (1956) 48–49 ja 52–53; Wehler (1995) 1196–1197.

myöntää näitä vapauksia. Tällainen esimerkki toimisi kannustavana myös alemmille luokille.<sup>259</sup>

Kerschensteinerin hahmotelmat ja uudistukset kohtasivat kritiikkiä, mutta yleisesti tunnustettiin hänen tehneen mittavia parannuksia aiempaan verrattuna erityisesti jatkokoulujen kehittämisessä. Esimerkiksi tuon ajan johtava sosiaalidemokraattinen kasvatustajattori Heinrich Schultz rakensi kritiikkiään marxilaiselta pohjalta. Hän tunnusti Kerschensteinerin ottaneen askeleen oikeaan suuntaan, mutta huomautti saman tien tämän hahmotteleman kansalaiskasvatuksen olleen liberaalin käsityksen mukainen ja muotoutuvan siten keinoksi kamppailussa sosiaalidemokraatteja vastaan. Schulzin mielestä Kerschensteinerin kansalaiskasvatus oli ”surkeaa tekopyhyyttä”, koska se ylläpiti vallitsevaa luokkajärjestystä ja pyrki kasvattamaan ihmisiä hyväksymään oman paikkansa yhteiskunnassa.<sup>260</sup> Schulz piti Kerschensteinerin kansalaiskasvatusta emansipaatiota vastustavana. Kerschensteineria ei kuitenkaan voida pitää konservatiivina eikä reaktionäärinä oman aikansa kriteereillä mitattuna. Hän edusti ja tiesi edustavansa saksalaista liberalismiin traditiota.<sup>261</sup> Oman aikansa konservatiiveista Kerschensteiner erosi esimerkiksi siinä, että hän halusi integroida koulutuksen avulla työväen osaksi yhteiskuntaa. Se olisi hänen mielestään paras keino ylläpitää sosiaalista kontrollia ja tasoittaa yhteiskunnallista kuohuntaa. Konservatiivien mielestä työväkeä ei saisi kouluttaa, sillä koulutettu työväki olisi suuri vaaratekijä.<sup>262</sup>

Foerster näyttäisi asettuvan näkemyksineen Schulzin ja Kerschensteinerin väliin<sup>263</sup>, sillä hänen ajattelussaan on hyvin paljon samoja piirteitä kuin Kerschensteinerilla. Myös Foerster tunnustaa Kerschensteinerin ansiot. Vaikka Foerster kannattikin silloista yhteiskuntajärjestelmää (maltillisesti uudistettuna), hän kritisoi avoimesti Saksassa vallinnutta yltiöpäistä nationalismia ja ”valtiollistumista”. Muistelmissaan hän sanoo Saksan olleen sairastunut nationalismiin ja eksyksissä oikealta tieltä.<sup>264</sup> Pasifistina Foerster ko-

---

<sup>259</sup> Foerster (1912) 52 ja 70–71.

<sup>260</sup> Wehle (1956) 65–66.

<sup>261</sup> Kerschensteiner antoi kyllä joitain taantumuksellisia lausuntoja. Gonon (2002) 124; M.Kerschensteiner (1954) 180–181; Wilhelm (1957) 201–202.

<sup>262</sup> Adrian (1998) 133–139.

<sup>263</sup> Ks. esim. Foerster (1912) 52. Foerster on Meyerin mukaan sanonut: ”Kun kimppuuni hyökätään sekä oikealta että vasemmalta, tiedän olevani oikeassa.” Meyer (1955) 10.

<sup>264</sup> Foerster (1953) 186; Blankertz (1982) 227–228; Foerster mm. puhui aktiivisesti sodanvastaisesti ja julkaisi jo vuonna 1920 kirjan otsikolla *Mein Kampf gegen das militaristische und nationalistische Deutschland*. Foerster (1953) 716.

rosti kansojen rauhaa yhteiselo.<sup>265</sup> Se olisi mahdollista saavuttaa nimenomaan ikuisesti voimassa olevista kristillisistä siveellisistä peruslauseista lähtien. Nähdäkseni tässä on havaittavissa lievää epäjohdonmukaisuutta Foersterin ajattelussa. Yhtäältä hän korostaa yhteisöä ja sen etujen ensisijaisuutta Kerschensteinerin tavoin, mutta samalla päätyy tarkastelemaan kriittisesti valtiokeskeisyyttä, joka oli Kerschensteinerin kasvatustajatteluissa leimallinen piirre. Foersterille kansalaiskasvatuksen ydin muodostuu ”persoonallisen luonteen lujittamisessa kestävämmän enemmistöjen painostusta”.<sup>266</sup> Luultavasti kansalliskeskeinen aikakausi aatteellisine virtauksineen on antanut oman vivahteen myös tämän universaalien idealististen pasifistien ajatteluun.

Vaikka Foerster oli pasifisti, hän myös suvaitsi ”sotapedagogiikkaa”. Röhrs selittää tätä sillä, että ajattelu oli erilaista kuin nykyään: sotilaana olemisen ymmärrettiin luonnetta kasvattavana. Ainakin sodan aikana sota nähtiin kansan (”Volk”) todellisena kasvattajana.<sup>267</sup> Ristiriitaisuutta on havaittu muuallakin saksalaisessa reformipedagogiikassa. Monet ajattelijat saattoivat olla pedagogisesti hyvinkin liberaaleja etenkin vastustaessaan vanhaa koulua, mutta kannattivat samaan aikaan voimakkaan autoritääristä kansallistalon ideaalia. Oelkers luonnehtiikin reformipedagogiikkaa individualistis-kansalliseksi, mikä viittasi siihen, että sen piirissä harmonisoitiin esteettinen ja luonnollinen käsitys kansallispoliittisen tavoitteenasettelun kanssa.<sup>268</sup> Tällaista on jälkikäteen kritisoitu etenkin silloin, kun on haluttu osoittaa reformipedagogiikan yhteyksiä kansallissosialistisen Saksan kasvatustajatteluun.<sup>269</sup>

Vaikka Foerster kritisoikin Saksaa muun muassa valtiokeskeisyydestä, on hänenkin kasvatustajatteluunsa siis yhteisön merkitystä korostavaa. Vastaavasti hän moneen otteeseen kritisoi aikakauttaan liiallisesta yksilöllisyydestä ja pinnallisuudesta. Hän kritisoi Kerschensteineria pinnallisuudesta, sillä Kerschensteinerin kansalaiskasvatuksesta puuttui Foersterin mielestä ”syvempi sielunkasvatus”. Tarvittaisiin ”syvempää siveellistä ja

---

<sup>265</sup> Blankertz (1982) 228. Foersterin muistelmat antavat hyvän kuvan Foersterin läpi elämänsä harjoittamasta yhteiskuntakritiikistä.

<sup>266</sup> Foerster (1912) 81.

<sup>267</sup> Röhrs (1991a) 86; Kerschensteiner ylistää vuonna 1915 sodan syyntymisen kasvattavaa vaikutusta. Kansalaiskasvatus rauhan aikana oli Kerschensteinerin mielestä ollut vaivalloista, mutta sota ja yhteinen vihollinen olivat yhdellä aikansaaneet huiman harppauksen kansalaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Hänen mielestään hyvä teräs tulee sitä paremmaksi, mitä enemmän sitä taotaan. Oelkers (1996) 232; Ks. myös Gonon (2002) 124.

<sup>268</sup> Oelkers (1996) 86–88.

<sup>269</sup> Röhrs (1991a) 111 ja 145.

uskonnollista innostusta”. Myöhemmissä teoksissaan Kerschensteiner asettui vastustamaan tätä Foersterin liiallista uskonnon korostamista<sup>270</sup>. Foerster kritisoi myös yhdysvaltalaisista kasvatustajatteluista pinnallisuudesta ja liiallisesta yksilöllisyyden korostamisesta.<sup>271</sup> Toisaalta Foerster mainitsee useita esimerkkejä Yhdysvalloista perustellessaan kasvatustajatteluun.<sup>272</sup> Tällainen kaksijakoinen suhtautuminen Yhdysvaltoihin on ollut erittäin yleistä eurooppalaisen sivistyneistön ajattelussa.<sup>273</sup>

Tarkasteltaessa kansalaiskasvatuksen yhteisöllisiä tavoitteita tulee esiin yhtäläisyyksiä ja eroja Foersterin ja Kerschensteinerin välillä. Molemmat korostavat yhteisöllisyyttä ja sitä, että kasvatusta on tärkeä yhteinen tehtävä.<sup>274</sup> Kerschensteiner esiintyy kirjassaan systemaattisena ja ristiriidattomana ajattelijana. Tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa hänen perustelujensa puutteellisuuden. Molemmat asettavat yhteisön etusijalle, mutta Foersterin kohdalla asia ei ole aivan näin yksinkertainen. Röhrs väittää yksinkertaisesti, että Foersterin valtio oli ihmistä varten eikä ihminen valtiota varten.<sup>275</sup> Röhrs sortuu väitteessään liialliseen yksinkertaistukseen. Sekä Kerschensteinerin että Foersterin ajattelussa yksilö ja yhteisö ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa. Foerster kritisoi liiallista valtiokeskeisyyttä, mutta hänenkin ajattelussaan yhteisö ja sen etu olivat tärkeämpiä kuin yksittäisen ihmisen.

#### 4.2 Sokeasti totteleva alamainen vai vastuuntuntoinen kansalainen?

Kansalaiskasvatuksessa Foerster ja Kerschensteiner korostivat yhteisön merkitystä, mutta kyse oli silti ennen muuta yksilön kasvattamisesta. Kansalaiselle he ajattelivat useita tavoiteltavia, toivottavia ja soveliaita ominaisuuksia. Myös luonteenkasvatusta oli tärkeää, sillä Foersterin ja Kerschensteinerin kansalaiskasvatuksen voikin ymmärtää yksilökasvatuksena, joka oli kuitenkin alisteista yhteisölle, ylemmälle päämäärälle. Kerschensteiner esimerkiksi korosti kansalaisen hyödyllisyyttä yhteisölle. Jokaisella tuli ol-

---

<sup>270</sup> Adrian (1998) 143.

<sup>271</sup> Foerster (1912) 16–17, 20–22 ja 81–82. Toisaalla Foerster on samoilla linjoilla Kerschensteinerin kanssa siitä, että käytännön elinkeinoelämän tilanteita pohtimalla kansalaiskasvatusta toteutuisi parhaiten. Foerster (1912) 49 ja 55.

<sup>272</sup> Esim. Foerster (1912) 76–77.

<sup>273</sup> Schmidt (1997) 163–166 ja 177–181; Vrt. Foerster (1953) 150.

<sup>274</sup> Esim. Foerster (1912) 6–7; Kerschensteiner (1910) 1 ja 6–7.

<sup>275</sup> Röhrs (1991a) 104.



la ammatti, ja siten kansalaiskasvatus tapahtuisi parhaiten siveellisen ammattikoulutuksen kautta. Kerschensteiner ajatteli, että laadukas, tarkka ja ahkera työnteko kouluissa edistäisi kansalaiskasvatusta.<sup>276</sup> Myös Foersterin mielestä ammattilla olisi kansalaisen elämässä keskeinen rooli. Ammatin harjoittamisen yhteydessä opittaisiin ja harjoitettaisiin kansalaiselle tärkeitä hyveitä.<sup>277</sup>

Kerschensteinerin mielestä kansalaisten tulisi toiminnallaan lähentää olemassa olevaa perustuslaillista valtiota kohti edellä kuvattua kaukaista ideaaliyhteisöä joko suoraan tai epäsuorasti, tietoisesti tai tietämättään. Hän ymmärsi kansalaisena olemisen ja kansalaisuuden yksilön ulkopuolisen ideaalin eli yhteisöllisen päämäärän palvelemisena. Kansalaisen tuli ymmärtää, että tämä ideaaliyhteisö tai sen tavoittelemisen olisi myös hänen omaksi edukseen.<sup>278</sup> Kansalaisen tulisi itse tajuta tämä seikka eikä toimia jonkin ulkoisen pakon edessä. Kansalaisen olisi luovuttava itsekeskeisyydestä, mutta siten ettei alamaisuus olisi enää sokeaa tottelevaisuutta, vaan se alkaisi muodostua havaitusta ja koe-tusta velvollisuudentunnosta. Myös Foersterin ajattelussa kansalaiskasvatuksen tulokse-na yksilö luopuisi välittömän oman etunsa tavoittelusta, minkä – kuten tottelemisenkin – tulisi kuitenkin tapahtua yksilön omasta tahdosta. Sen vuoksi lapsia tulisi koulussa ja kasvatuksessa totuttaa itsekuriin.<sup>279</sup>

Mitä muita kansalaisen ominaisuuksia Kerschensteiner piti tärkeinä? Millainen olisi hänen laatimansa kansalaiskasvatuksen läpikäynyt kansalainen? Kasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi hän nostaa yksilön epätsekkään luonteen: oikeankaltainen kansalainen alistuu epätsekkäästi palvelemaan siveellisen yhteisön ideaalia, ja Kerschensteinerin mielestä jo ”yksinkertaiset eettiset pohdinnat” osoittavat tämän oikeellisuuden. Kansalaisen muita tärkeitä hyveitä olisivat alistuminen ja muiden huomioiminen (”Rücksichtsnahme”). Parempiosaiset ja älykkäämmät ymmärtävät itse tämän epätsekkyyden tarpeellisuuden ja palvelevat siten tietoisesti ideaalin lähestymistä toiminnallaan. Heidän tulisi myös johtaa massat kohti ideaalia.<sup>280</sup> Myös Foerster näkee sivistyneistön ole-

---

<sup>276</sup> Adrian (1998) 9; Wilhelm (1957) 16–17.

<sup>277</sup> Foerster (1912) 20.

<sup>278</sup> ”Staatsbürger sein heißt einem bestimmten Ideale dienen, einem höchsten Zwecke außer uns.” Kerschensteiner (1910) 29–32 ja 35.

<sup>279</sup> Foerster (1912) 62.

<sup>280</sup> Kerschensteiner (1910) 25–36 ja 47; Adrian (1998) 66.

van vastuussa massojen kasvatuksesta. Hän uskoi itsekurin ja itekasvatuksen avulla saavutettavan parempia tuloksia kuin pakottamalla:

”Oikea kansalaisomatunto syntyy inhimillisen luonteen ytimeä, valtiolaitoksen koko terveys riippuu siitä, missä määrin ihmisen sisäinen sekasorto on saatu järjestetyksi, missä määrin viettielämän anarkia on voitettu, itsekyyden ja itsepäisyyden jäykkäkouristus saatu laukeamaan korkeampia sielunvoimia herättämällä.”<sup>281</sup>

Tässä sitaatissa näkyy Foersterin ajatus ihmisessä kamppailevista ylemmistä ja alemmista voimista. Ihminen ei kyennyt hänen mielestään voittamaan tätä kamppailua yksinään, vaan oikeanlaisella kasvatuksella oli ratkaiseva osuus. Itsekuri oli ritarillisen mielenlaadun ohella yksi keskeisistä Foersterin asettamista tavoitteista.

Kumpikin kasvatustajattelijat luettelee useita tavoiteltavia yksilön ominaisuuksia<sup>282</sup>, eikä niitä kaikkia ole syytä luetella. Kerschensteinerin ihannekansalainen on aina valmis pyyteettömästi työskentelemään siveellisen yhteisön palveluksessa. Tärkeää on pitää mielessä, että kyse oli nimenomaan siveellisen yhteisön ideaalin tavoittelusta, ei minään olemassa olevan yhteisön palvelemisesta. Erilaisten intressien kohdatessa niitä olisi pyrittävä tasaamaan niitä maltillisesti oikeuden ja kohtuuden rajoissa.<sup>283</sup> Foersterin asettama kansalaista koskeva tavoite on hämmästyttävän samankaltainen.

Foersterin mielestä kansalaisen tuli olla ritarillinen herrasmies ”gentleman” -ihanteen mukaisesti: Oli pyrittävä maltilliseen keskusteluun keskinäisen kiistelyn ja sokean oman edun ajamisen sijasta. Toisia oli kohdeltava tasavertaisina, heitä oli kunnioitettava ja kuunneltava, mitä hän vaati niin sivistyneistöltä kuin myös kumouksellisilta. Tuloksena tällaisesta käyttäytymisestä ”koituisi siunausta” julkiselle elämälle ja yhteiskunnalle.<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> Foerster (1912) 12–13.

<sup>282</sup> Kerschensteinerilla tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi huomioonottaminen (”Rücksichtnahme”), velvollisuudentunto (”Pflichtgefühl”) ja valmius luopua oman etunsa tavoittelusta. Kerschensteiner (1910) 11–14 ja 31. Foerster mainitsee muun muassa vastuuntunnon, uskollisuuden, sovitteluhaluisuuden, arvossa pitävän hienotunteisuuden ja suvaitsevaisuuden. Foerster (1912) 6–7, 10 ja 70–72.

<sup>283</sup> Kerschensteiner (1910) 22, 25 ja 31.

<sup>284</sup> Foerster (1912) 68–71.

Missä nämä kaksi ajattelijaa sitten erosivat toisistaan? Kerschensteiner korosti enemmän kasvatettavan ulkopuolelta tulevaa ohjailua. Hänelle oli lopultakin melko yhdentekevää, totteliko kansalainen omasta tahdostaan vai tiedostamattaan, vaikka yksilön kokemus velvollisuudentunto olikin toivottavampaa kuin alamaisen sokea tottelevaisuus. Foersterin tavoitteena sitä vastoin oli itseään kasvattava kansalainen, joka tietoisesti hyväksyisi yhteisön asettamat vaatimukset ja toimisi oman tahtonsa mukaisesti. Foerster ei kirjassaan korosta ihmisten jakautumista kahteen luokkaan vaan näyttää olettavan, että jokainen kykenee kasvattamaan itseään.

### 4.3 Käsitteet ihmisen olemuksesta

Kerschensteinerin käsityksen mukaan ihmiset jakautuvat kansalaisina kahteen ryhmään: niihin, jotka ymmärtävät siveellisen yhteisön olevan yhteinen tavoite sekä niihin, jotka eivät tätä ymmärrä. Enemmistö kuului ymmärtämättömiin eli yksinkertaisiin ja kaipasi siten ohjausta ja opastusta kohti oikeaa tavoitetta:

”Useimpien on jätettävä ajattelu toisten huoleksi ja [--] heidän poliittiset näkemyksensä ovat ikuisesti heidän johtajiensa suggestiivisen vallan ohjailtavina.”<sup>285</sup>

Tällainen näkemys vaikuttaa nykylukijasta melko voimakkaalta, mutta Kerschensteiner tarkentaa tätä ajatustaan toisessa yhteydessä:

”Mutta heti kun yhteisöllisen kasvatuksen nimissä halutaan asettaa kaikille yhteisön ihmisille samat siveelliset tehtävät ja velvoitteet, ei sillä ole enää mitään tekemistä kansalaiskasvatuksen kanssa.”<sup>286</sup>

---

<sup>285</sup> Kerschensteiner (1910) 17 (siteeraus) ja 47.

<sup>286</sup> Kerschensteiner (1910) 20–23.

Kerschesteinerin mielestä näiden siveellisten tehtävien tuli määrittää kunkin yksilön luonnollisista taipumuksista lähtien.<sup>287</sup> Suurten, köyhempien väestöryhmien totuttaminen hyveeseen oli tärkeämpää kuin neutraali poliittinen koulutus, jota voitiin antaa vain harvoille. Massojen kansalaiskasvatus tulisi järjestää ovelasti yksilön luontaiseen egoismiin vetoamalla eikä pakottamalla.<sup>288</sup> Kerschesteinerin näkemys kansasta ja eliitistä vastasi vilhelmiinisen Saksan eliitin yleistä linjaa, ja hänen käsityksensä kansasta oli sama kuin sivistyneen liberaalin porvariston käsitys, jonka mukaan porvaristo oli sosiaalisessa vastuussa kansasta.<sup>289</sup>

Foersterkin korostaa sivistyneistön johtavaa roolia kansalaisten kasvattamisessa. Myös hän kirjoittaa, että yksilön tulisi hyväksyä oma paikkansa yhteisössään. Hän vertasi ihmistä koneeseen, ”jota ei käytä höyry eikä sähkö, vaan sielu”. Koneen tuotanto riippui siitä, miten sielua hoidettaisiin ja miten johtavassa asemassa olevat pystyisivät sitä oikein ohjailemaan.<sup>290</sup> Molemmat siis näkivät väestön jakaantuvan johtaviin eliitteihin sekä johdettaviin kansanosiin.

Vaikka Foerster näyttäisi puolustaneen alempien yhteiskuntaluokkien asemaa Kerschesteineria enemmän, ei hänkään varauksetta ihailnut radikaaleja, jotka halusivat kumota yhteiskuntajärjestelmän. Foerster suosi heitäkin egoismista, sillä hänen mielestään ei tulisi heti nousta kapinaan, mikäli joutuu noudattamaan vastenmielisiä käskyjä tai tottelemaan vastenmielisiä henkilöitä.<sup>291</sup>

Foerster korostaa Kerschesteineria enemmän luonteen ratkaisevaa merkitystä kansalaiskasvatuksessa<sup>292</sup>: luonne muodosti koko ihmisen olemuksen rungon. Samalla se oli tärkein väline ihmisen sisäisessä kamppailussa. Ihmisen sisimmäinen olemus sisälsi tottelevaisuuden hyveen, joka oli hyve jo itsessään. Tottelevaisuus liittyy oleellisesti kamppailuun itsensä voittamisesta, jossa taistellaan ihmisen omaa itsekästä ja itsepäistä tahtoa vastaan. Luonnollisella ihmisellä on ei-toivottavia ominaisuuksia, kuten itsepäi-

---

<sup>287</sup> Kerschesteinerin ajattelu on tässä hyvin lähellä Platonin kuuluisaa valtio-oppia. Kerschesteiner viittaa usein kirjoituksissaan Platoniin. Ks. esim. Kerschesteiner (1910) 27.

<sup>288</sup> Kerschesteiner (1910) 20–23.

<sup>289</sup> Adrian (1998) 65–66 ja 70; Wehle (1956) 52–53.

<sup>290</sup> Foerster (1912) 20 ja 27.

<sup>291</sup> Foerster (1912) 32 ja 72.

<sup>292</sup> Kerschesteiner toteaa luonteenkasvatuksen olevan tärkeätä kansalaiskasvatuksessa, mutta ei käsittele sitä kansalaiskasvatuksen yhteydessä sen enempää. Kerschesteiner (1910) 35–37; Hän käsittelee luon-

syys. Ihminen tulisi kasvatuksen avulla vapauttaa tällaisista ominaisuuksista. Vain pääsemällä omien alhaisten himojensa ehdottomaksi herraksi ihmisen luonne saattoi vastustaa ympäristöä, sen vaikutusta ja sen tarjoamia houkutusia. Foerster vaati todellakin ehdotonta kieltäytymistä kaikista houkutuksista ja kiusauksista. Juuri sen takia 1900-luvun egoismin ja kyynärpäätaktiikan sävyttämät ensimmäiset vuodet olivat vaarallisia miespuolista nuorisoa ajatellen.<sup>293</sup>

Plaken tulkinta reformipedagogiikasta on mielenkiintoinen juuri tässä yhteydessä. Elin-tason nousun ja vapauden lisääntymisen myötä nuorten huomattiin muodostavan uuden merkittävän kuluttajaryhmän. Tämän vuoksi kasvatuksessakin huomioitiin nuoriso aiempaa paremmin. Kerschensteiner ja erityisesti Foerster eivät sovi lainkaan tähän Plaken tulkintaan, jonka mukaan nuorisossa tuli aistillisuuden ja esteettisyyden kehittämisen kautta herättää kulutushaluja. Foerster vaatii päinvastoin täydellistä kieltäytymistä ja pidättyväisyyttä.

Foersterin mielestä kansalaiskasvatusta vaikeutti entisestään myös se, että ihmisille oli kehittynyt aiempaa voimakkaampi omanarvon tunto.<sup>294</sup> Vanhoilla autoritäärisillä menetelmillä ei enää siten ollut Foersterin mielestä mitään käyttöä. Kasvatuksessa tuli ottaa huomioon lapsi ja hänen taipumuksensa. Ellei niitä käytettäisi hyödyksi kasvatuksessa, ne koituisivat lapsen ja yhteisön turmaksi. Foerster ajatteli kaikkien terveiden nuorten miesten ikävuosina 15–18 tuntevan tässä ratkaisevassa elämänvaiheessaan voimakasta järjestäytymistarvetta, lujan työn kaipuuta ja halua elää vapaassa luonnossa.<sup>295</sup> Nämä pyrkimykset tuli kasvatuksessa ohjata oikeaan suuntaan.

---

teenkasvatusta erillisessä kirjassaan *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, joka ilmestyi ensimmäisen kerran vuonna 1912. Kerschensteiner (1930b) 49.

<sup>293</sup> Foerster (1912) 20, 30–31, 41 ja 47.

<sup>294</sup> Foerster (1912) 34.

<sup>295</sup> Foerster (1912) 17, 58–59 ja 67–68.

#### 4.4 Miten yksilö kasvaa?

Ihmiskäsitys vaikuttaa välittömästi siihen, millä tavalla ihmistä parhaiten ajatellaan voitavan kasvattaa. Tässä yhteydessä ei tarkastella Kerschensteinerin ja Foersterin yleistä käsitystä ihmisen kasvamisesta, vaan kysymystä lähestytään nimenomaan kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.

Mielenkiintoisella tavalla Kerschensteinerin ajattelussa esiintyy käsitys yksinkertaisesta ihmisten enemmistöstä, jota kuitenkin tulisi kasvattaa innostavasti ja inhimillisesti. Etiikan ja kansalaiskasvatuksen ongelmia ei ratkaissut pelkkä tieto-opetus. Pelkästään tiedon määrän lisäämiseen pyrkivä opetus olisi Kerschensteinerin mielestä vaarallista, sillä se ohjaisi kasvatettavan hylkäämään asetetut tavoitteet. Kansalaiskasvatuksessa korostui erityisesti etiikan merkitys, eikä sitä voisi opettaa ulkomuistin varassa, vaan sen tulisi tapahtua totuttamalla.<sup>296</sup>

Vaikka tietopainotteista opetusta vähennettäisiin, luonteenkasvatus paikkaisi aukon, ja lopputulos olisi kansalaiskasvatusta ajatellen itse asiassa parempi! Ilman oikeanlaista eettistä ja siveellistä totuttamista kansalaiskasvatukseen liittyvä tieto jäisi nimittäin tyhjän päälle ja siten hyödyttömäksi. Tällainen tieto voisi koitua jopa vaaraksi. Kerschensteiner havainnollistaa tätä vaaraa vertaamalla kansalaiskasvatusta uinnin opetukseen. Uimista ei opeteta luennoilla, vaan sitä täytyy harjoitella vedessä. Niin sanottu kirjakoulu ei Kerschensteinerin mielestä voinut johtaa oikein toimimiseen:<sup>297</sup> Uimaan opitaan vedessä, kansalaiseksi yhteiskunnassa. Totuttaminen oli välttämätöntä myös siksi, että useimmat kasvatettavista eivät kykenisi muulla tavoin omaksumaan Kerschensteinerin asettamia tavoitteita, jotka koskivat ihanneyksilöä. Kansa totutettaisiin, kyvykkäät saisivat ajatella itse. Tämä näkemys korostaa luonteenkasvatuksen merkitystä. Luonne ymmärretään tässä sellaisena, mikä jää jäljelle sitten, kun opit ja tiedot unohtuvat.

Käytännönläheisyyden kasvattavaan vaikutukseen luottanut Kerschensteiner uskoi, että luova oppilas oppii kiitollisena. Kun lapsi sai luoda ja toimia enemmän omien taipumustensa mukaisesti, hän omaksuisi kasvattajan tarjoamia oppeja auliisti. Kerschenstei-

---

<sup>296</sup> Kerschensteiner (1910) 11–12, 18 ja 20.

<sup>297</sup> Kerschensteiner (1910) 12–15, 37 ja 58.

nerin mielestä kasvatuksen tuli lähteä liikkeelle yksilön omista taipumuksista. Vastavasti kasvatustavoitteet tulisi solmia tiiviisti yhteen kasvatettavan luonnollisten intressien kanssa.<sup>298</sup> Kasvatettavan omille taipumuksille ei kuitenkaan saanut antaa liiallista vapautta, vaan niitä tuli kasvatuksella ohjailla oikeaan suuntaan.

Foerster oli samaa mieltä Kerschensteinerin kanssa pelkän tieto-opetuksen riittämättömyydestä. Silloisten jatkokoulujen ongelmana oli pelkän tiedon ja taidon vaaliminen, mikä johti siihen, että työ tehtiin ainoastaan ulkoisia päämääriä tavoitellen. Työ tulisi tehdä pyrkimyksenä täydellisyyteen, puhtaiden ja syvien vaikuttimien innoittamana. Tällaiset innoittavat tekijät kuuluivat Foersterin mielestä saksalaiseen traditioon, mutta vuosisadan alussa niitten asema oli vaarantunut. Työ tulisi jälleen saattaa tehtäväksi siiveellisyyden innoittamana, ja siten luonne liittyy työn suorittamiseenkin.<sup>299</sup>

Samoin Foerster uskoi, että kasvatuksessa tulisi käyttää hyväksi poikaiden luonnollisia vaistoja. Parhaiten kansalaiskasvatus onnistuisikin käytännön harjoitteilla. Koulun tulisi saattaa kasvatettavat tilanteisiin, joita kansalainen tulisi kohtaamaan myöhemmässä yhteiskunnallisessa elämässään. Foerster ajatteli tämän tavoitteen toteutuvan parhaiten suomalla oppilaille tietty määrä itsehallintoa. Sen tarkoituksena oli kasvattaa nuoret toimimaan oikein perustuslaillisessa valtiossa. Kun oppilaat saisivat itse määrätä, säätää ja antaa rangaistuksia, heidät samalla totutettaisiin oikeanlaiseen vastuunalaiseen toimintaan.<sup>300</sup> Tämä kasvattaisi nuoria myös itsekuriin:

”Omakohtainen harjoitus saa oppilaiden mielenkiinnon kaikkia näitä [kansalaiskasvatuksellisia] kysymyksiä kohtaan nousemaan korkeimmilleen.”<sup>301</sup>

Foerster ajatteli, että jos eliitti osoittaisi ritarillista esimerkkiä, kansa omaksuisi sen myötä toivottuja käyttäytymismalleja.<sup>302</sup> Myös Kerschensteinerin ajattelussa esiintyy vaatimus eliitin toimimisesta esimerkkinä kansalle<sup>303</sup>, mutta ei yhtä näkyvästi kuin Foersterilla. Muuten käsitykset ihmisen kasvamisen tavoista ovat melko yhteneväiset.

---

<sup>298</sup> Kerschensteiner (1910) 22 ja 28.

<sup>299</sup> Foerster (1912) 22–23.

<sup>300</sup> Foerster (1912) 56–59.

<sup>301</sup> Foerster (1912) 62–63.

<sup>302</sup> Foerster (1912) 71.

<sup>303</sup> Wehle (1956) 52–53.

Myös näkemykset liittyen vääränlaisen kansalaiskasvatuksen vaaroihin ovat hyvin samankaltaiset.

#### 4.5 Väärän kansalaiskasvatuksen vaarat ja muut uhkatekijät

Kerschensteinerin kasvatusajattelun lähtiessä liikkeelle päämäärästä se muodostuu valtiokeskeiseksi.<sup>304</sup> Hänen näkemyksensä mukaan valtion tulevaisuus riippuu siitä, miten se onnistuu ratkaisemaan kansalaiskasvatuksen ongelman. Ilmeisesti kritiikkiä kohdattuaan tai ennakoituaan hän päätyy tekstissään väittämään, ettei valtioiden välille synny kilpailua hänen hahmottelemansa kansalaiskasvatuksen johdannaisena, sillä maailmankansalaisuus voisi syntyä vain valtiokansalaisuuden pohjalta. Vasta kun jokainen valtio kulkisi kohti siveellistä ideaaliyhteisöä, kumoutuisi vahvimman oikeus valtioiden välisissä suhteissa. Tämä siveellisen ideaaliyhteisön ideaali oli kaikille valtioille yhteinen tavoite, ja se oli Kerschensteinerin mielestä pätevä kaikkina aikoina valtiomuodosta riippumatta. Kerschensteiner näyttäisi tekstissään hahmottelevan uhkakuvia valtion olemassaololle ja kilpailukyvyille pyrkien sen avulla perustelemaan kansalaiskasvatuksen tärkeyden. Tähän viittaisi myös hänen ensimmäisen maailmansodan jälkeen vuoden 1901 kansalaiskasvatuskirjansa uuteen painokseen kirjoittamansa esipuhe. Siinä hän kysyy, ovatko saksalaiset todellakin arvottomampia kuin puolalaiset.<sup>305</sup>

Kerschensteiner kuului siihen saksalaisten kasvatusajattelijoiden enemmistöön, joka näki saksalaisen kulttuurin olevan vastakkain länsimaisen kulttuurin kanssa.<sup>306</sup> Tässä näkemyksessä on havaittavissa samanlaista ristiriitaisuutta kuin Foersterillä: toisaalta halutaan rauhaa, mutta toisaalta nähdään vastakkainasetteluja. Vastaavasti usein vaadittiin isänmaan edun huomioimista ja tavoittelemista, mutta samalla korostettiin kansainvälisen kulttuurivaihdon merkitystä. Esimerkiksi toisten valtioiden koulujärjestelyihin ja kasvatustraditioihin tutustumalla Foerster ja Kerschensteiner oppivat itse paljon ja uskoivat olevan vielä enemmän opittavissa. Nationalismi ja internationalismi eivät kuitenkaan ole toisensa poissulkevia, vaan ne voivat olla toisiaan täydentäviä. Siten on mah-

---

<sup>304</sup> Simons (1966) 25.

<sup>305</sup> Kerschensteiner (1910) 16 ja 23–25; Kerschensteiner (1921) IV.

<sup>306</sup> Blankertz (1982) 227.



dollista löytää piirteitä molemmista saman ajattelijan tuotannosta.<sup>307</sup> Foerster oli joka tapauksessa yksin voimakkaine sodanvastaisine näkemyksineen, sillä reformipedagogiikassa rauhankasvatus institutionalisoitui vasta ensimmäisen maailmansodan jälkeen.<sup>308</sup>

Foersterin pasifistinen vakaumus huomioon ottaen on hieman yllättävää, kuinka voimakkaasti hän vaatii saksalaista kulttuuria puolustautumaan amerikkalaisen kulttuurin vaaroilta, kuten pinnallisuudelta. Etenkin nuorisoa tuli suojata tällaiselta turmelukselta.<sup>309</sup> Mielestäni Foerster näki tilanteen koko lailla uhkaavana. Toisaalta hän myös kirjoittaa, että Saksalla olisi paljon opittavaa yhdysvaltalaisesta, englantilaisesta ja ranskalaisesta kasvatusajattelusta. Foerster korostaa pariin otteeseen tekstissään, että eri maiden yhteiskuntien eroavaisuuksien vertailu olisi hyödyllistä kansalaisyhteiskunnan kehittämisessä.<sup>310</sup> Mielestäni tässä on selkeästi nähtävissä eräänlaista kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatukseen pyrkimistä, mikä sopii Foersterin pasifistiseen ajattelutapaan. Hänen ajattelunsa ei ole tässä kuitenkaan täysin ristiriidatonta. Hän toivoi ja ajoi-kin kansojen ja valtioiden välistä rauhaa: hän esimerkiksi julkaisi useita sodanvastaisia kirjoituksia. Mutta hänen teksteissään esiintyy myös sodan ihannoinniksi tulkittavaa ajattelua, minkä Max tulkitsee Foersterin ”henkiseksi hairahdukseksi”. Maxin näkemyksen mukaan Foerster oli sodan sytyttyä sisäisessä ristiriidassa suhteessaan sotaan.<sup>311</sup> Sodan aikana Foerster oli erityistarkkailun alaisena, sillä hänelle ehdotettiin julkaisukieltoa ja myös hänen kirjeenvaihtoaan tarkkailtiin.<sup>312</sup>

Kerschensteinerille kansalaisyhteiskasvatus oli tärkeä menestystekijä valtioiden välisessä kamppailussa. Foerster näkee Kerschensteinerin kansalaisyhteiskasvatuksessa ongelmana sen, että se voisi johtaa yksilöegoismista vaaralliseen ryhmäegoismiin. Foersterin mielestä vaara piilee siinä, että Kerschensteinerin kansalaisyhteiskasvatuksessa oppilaat oppisivat toimimaan ainoastaan toisten kaltaistensa kanssa. Tällöin kyseessä olisi Foersterin sanojen

---

<sup>307</sup> Röhrs (1991b) 324.

<sup>308</sup> Blankertz (1982) 227; Röhrs (1991b) 325.

<sup>309</sup> Foerster myös siteeraa Richard Wagnerin sanoja: ”Olla saksalainen merkitsee samaa kuin olla uskollinen.” Foerster (1912) 23–26; Vrt. Schmidt (1997).

<sup>310</sup> Hän kirjoittaa ihailevaan sävyyn myös Yhdysvaltojen tunnetuimmasta afroamerikkalaisesta kasvatustutkijasta Booker T. Washingtonista. Myös häneltä olisi Saksalla paljon opittavaa. Foerster (1912) 49, 51, 58, 72–73 ja 79.

<sup>311</sup> Max asettuu tutkimuksessaan kiivaasti puolustamaan Foersterin pasifismia, ja vähättelee Foersterin teksteissä esiintynyttä sodan hyvien puolien käsittelemistä. Foersterin ensimmäisen maailmansodan aikaisia kirjoituksia on tutkinut Heinrich Lutz v. 1962 ilmestyneessä tutkimuksessaan *Deutscher Krieg und Weltgewissen. Friedrich Wilhelm Foersterns politische Publizistik und die Zensurstelle des bayerischen Kriegsministeriums (1915–1918)* Max (1999) 71–76 ja 81–83. Vrt. Röhrs (1991a) 86–87.

<sup>312</sup> Max (1999) 97 ja 114.

mukaan ”sosiaalinen kasvatus” eikä kansalaiskasvatus. Tällaisen luokkaitsekkyyden sijasta tulisi pyrkiä saattamaan niitä, joilla oli erilaisia intressejä, vuorovaikutukseen keskenään.<sup>313</sup> Kansallisvaltiot edustivat Foersterin mielestä tätä ryhmäegoismia, ja hän päätyikin katolismielisenä<sup>314</sup> etsimään vastauksia syvemmältä eli hänen tapauksessaan kristinuskon ikuisista totuuksista.

Sekä Foerster että Kerschensteiner näkivät lukuisia vaaroja koituvaksi vääränlaisesta tai puutteellisesta kansalaiskasvatuksesta, jossa lopulta kyse oli valtion tulevaisuudesta ja sen menestyksestä valtioiden välisessä kilpailussa. Yksilöä oli kasvatettava käytännön harjoitteilla toimimaan oikein yhteiskunnassa. Muussa tapauksessa kasvatettava olisi kuin kuunnellut luentoa uimisesta ja veteen heitettäessä hukkuisi. Foerster luettelee useampia uhkakuvia kuin Kerschensteiner.

Kansanvaltaisuuden tulo oli Foersterinkin mielestä väistämätöntä, ja se oli uhka nuorten miesten kehitystä ajatellen. Oikeanlaisen kansalaiskasvatuksen puuttuessa luonteen kehityksen kannalta vaarallisia olisivat myös lisääntynyt vapaus ja tehtaot. Liike-elämän kylmät arvot joutuivat myös Foersterin kritiikin kohteeksi. Kansalaiskasvatusta tarvittiin ohjaamaan nuorisoa pois näitten vaarojen ja houkutusten luota. Kasvatus ei saisi olla tyypillisen saksalaisen perinpohjaista eli kuivaa, sillä se nostattaisi Foersterin mielestä valtionvastaista mieltä. Vastaavasti liiallinen sotilaallisuus kasvatuksessa johtaisi Foersterin mielestä huonoihin tuloksiin; sellainen olisi ”kansallisen työmme suurimpia jarruja”.<sup>315</sup> Taustalla oli Foersterin huoli kristillisten arvojen vaipumisesta unholaan.

---

<sup>313</sup> Foerster (1912) 16–17 ja 32; Wehlen esittelemä Foersterin kritiikki on teoksesta *Schule und Charakter* vuodelta 1912. Wehle (1956) 75–76.

<sup>314</sup> Foerster oli henkisesti lähellä katolilaisuutta, mutta ei kuulunut kirkkoon. Meyer (1955) 13. Ks. tähän myös Max (1999).

<sup>315</sup> Foerster (1912) 15, 34, 40 ja 51.

## 5 KANSALAISKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN

Sekä Foersterin että Kerschensteinerin kansalaiskasvatusta käsittelevissä teoksissa korostui päämäärää koskevan tiedon osuus sillä seurauksella, että käytännön menetelmien esittely ja käsittely saivat vähemmän huomiota.<sup>316</sup> Foersterin teoksessa korostuu yhteiskunnan ja kasvatuksen kritiikki. Kerschensteinerin tavoitteena puolestaan oli määritellä kansalaiskasvatuksen käsite niin perusteellisesti ja tyhjentävästi, että kritiikille ei jäisi sijaa. Hän uskoi, että kunhan käsite olisi määritelty riittävän hyvin, muut kysymykset ratkeaisivat sen myötä kuin itsestään. Vaikka Kerschensteiner siis väitti olevansa sovitteleva ja pyrkivänsä saavuttamaan yhteisymmärryksen, hän kuitenkin sortuu tietynlaiseen ehdottomuuteen esittämällä, että hänen kansalaiskasvatuksensa ja työkoulunsa olisivat ainoita oikeita.

### 5.1 Nuorten miesten ratkaiseva ikäkausi

Koulukritiikissään Foerster ja Kerschensteiner hyökkäsivät voimakkaasti niin sanotun kirjakoulun luovuuden tappavaa tylsyyttä vastaan. He uskoivat lapsen olevan oppijana aktiivinen. Lapsi halusi leikkiä ja tehdä itse eikä istua hiljaa ja kuunnella. Reformipedagogiikan yleisenä piirteenä on pidetty juuri lapsen omatoimisuuden korostamista. Omatoimisuus tarkoitti ennen muuta sitä, että koulutyössä tavoiteltiin henkisen ja ruumiillisen työn yhteen liittämistä.<sup>317</sup> Kerschensteiner ymmärsi lapsen ajattelun olevan käytännönläheistä, siis ei teoreettista, ja niinpä myös kansalaiskasvatuksessa omatoimisuuden periaate oli keskeisessä osassa. Ruumiillisen työn henkinen hyödyntäminen aikaansaisi parhaan tuloksen kansalaista kasvatettaessa. Pelkkä työn tekeminen sinänsä ei ollut arvokasta.<sup>318</sup>

---

<sup>316</sup> Vrt. Plake (1991) 153–154.

<sup>317</sup> Foerster (1912) 22; Röhrs (1998) 89–90.

<sup>318</sup> Kerschensteiner (1910) 43; Wilhelm (1957) 18.

Muovaavasta tai muotoilevasta luomisesta tuli keskeinen osa reformipedagogiikkaa, mikä näkyi etenkin Kerschensteinerin ajattelussa. Sen ymmärrettiin olevan työtätekevää filosofointia, joka kultivoi työtä ja syvensi ilmaisukykyä. Siten se oli myös lähellä taidekasvatusta.<sup>319</sup>

Koulusta olisi tehtävä myös Foersterin mielestä huomattavasti aiempaa käytännöllisempi, jotta se vetoaisi oppilaan luonnolliseen intressiin. Yksi näistä luonnollisista intresseistä Kerschensteinerin mielestä oli yksilön pyrkimys luoda itselleen ”riittävä eksistenssi”:

”Jokainen haluaisi nauttia maailman näytelmää mahdollisimman hyvältä numeroidulta paikalta.”<sup>320</sup>

Tämä pyrkimys kosketti kaikkia ihmisiä myös Foersterin mielestä. Kullekin yksilölle oli oma oikea paikkansa, ja sille asettuminen vaati itsensä voittamista. Erityisesti huolissaan tuli kuitenkin olla nuorista miehistä heidän vaarallisimman ikäkautensa aikana eli kansakoulun jälkeen. Nämä jatkokoulun vuodet olivat ratkaisevia kansalaisen ja valtion tulevaisuuden kannalta.<sup>321</sup> Molempien mielestä jatkokoulua käyvät nuorukaiset elivät ratkaisevaa ikäkautta elämässään. Juuri näinä vuosina tuli opettaa nuoret miehet luopumaan oman edun tavoittelemisesta isänmaan edun hyväksi, koska he olivat silloin Foersterin mielestä vastaanottavaisimmassa iässä.<sup>322</sup>

Foerster kirjoittaa nuorten miesten elävän ikävuosina 15–18 vaarallisinta ikäänsä, jolloin he olivat alttiimpia ottamaan vaikutteita vastaan ja etsivät aktiivisesti suuntaa itselleen ja jolloin heidän jäljittelemisvaistonsa oli voimakkain. Tuolloin Foerster myös ajatteli uusien viettien kehittyvän. Ellei tätä tilaisuutta käytettäisi hyväksi, nuorten miesten kehitys suuntautuisi yhteiskunnan edun vastaiseksi. Esimerkiksi sellaista voimakasta luonnetta, joka todella pyrki kohoamaan johtajaksi, oli kasvatettava erityisellä huolella: kapinallisesta luovaksi työmieheksi yhteiskunnallisen sivistyksen palvelukseen. Koulu-

---

<sup>319</sup> Tämä ”gestaltendes Schaffen” saattoi tarkoittaa esimerkiksi käsityötä. Röhrs (1998) 90; Kerschensteiner esimerkiksi osallistui taidekasvatuksen päiville Dresdenissä 1902 ja käsitteli lasten piirtokyvyn kehitystä kirjassaan *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* vuodelta 1905. Kerschensteiner (1930b) 26 ja 49.

<sup>320</sup> Kerschensteiner (1910) 28 (siteeraus) ja 46–51.

<sup>321</sup> Foerster (1912) 15–16 ja 32.

<sup>322</sup> Foerster (1912) 38–39 ja 46.

vuosina nuoria miehiä uhkasi erityisesti joukon voima yksilön yli, mikä saattoi tulla ilmi sellaisina vaaroina kuin juomatavat ja siveelliset kulkutaudit.<sup>323</sup>

Myös Kerschensteinerin mielestä nämä ikävuodet olivat ratkaisevia: kansakouluissa kansalaisopetus ei olisi hänen mukaansa järkevää, sillä oppilailta puuttuvat siinä kehityksen vaiheessa tarvittava kokemus ja henkinen kypsyys. Kansakoulu voisi kuitenkin edistää varsinaista jatkokoulussa tapahtuvaa kansalaiskasvatusta, jos opetus järjestettäisiin yleisesti työkouluajatuksen mukaisesti.<sup>324</sup> Foerster oli tässä hyvin pitkälle samaa mieltä Kerschensteinerin kanssa, mutta uskoi tämän hahmotelmien kaipaavan hieman täydennystä. Nuorten miesten luonnetta tulisi innostaa syvällisemmin. Pelkkä käytännöllinen harjoitus ei olisi riittävää, vaan tarvittaisiin ”syvempää siveellistä ja uskonnollista innostusta”.<sup>325</sup> Hivenen yllättävää on, että Kerschensteiner kirjoittaa hyvin selkeästi kansalaiskasvatuksen olevan syvällisempää kuin pelkkä tekeminen.<sup>326</sup>

Pinnallisuutta välttääkseen Foerster päätyi ajattelemaan, että nuorena ihmisessä tulisi pyrkiä herättämään itsekuri ja -hillintä, jotka auttaisivat pyrkimyksessä täydellisyyteen. Tällainen luonteenkasvatus onnistuisi parhaiten, kun se kytkettäisiin jatkokoulun yhteydessä käytäntöön eli kunkin oppilaan oman ammattialan ongelmiin ja tilanteisiin.<sup>327</sup> Tässä Foerster ja Kerschensteiner näyttäisivät olleen ajattelussaan toisiaan lähellä. Kerschensteiner korosti enemmän totuttautumista, koska uskoi, että suurimmalle osalle jatkokoulujen oppilaista abstrakti ajattelu oli täysin mahdotonta. Foerster puolestaan kirjoittaa useassa otteessa sielusta, korkeammista voimista ja syvemmistä perusteista. Foerster myös korostaa luonteenkasvatusta erittäin voimallisesti, selvästi Kerschensteineriä näkyvämmiin. Lisäksi täydellisen ehdottomuuden vaatimus oli Foersterin erikoispiirre: houkutuksille ei saanut antaa pikkusormeakaan.<sup>328</sup>

---

<sup>323</sup> Foerster (1912) 17, 59–60 ja 68.

<sup>324</sup> Tätä Kerschensteinerin näkemystä ei muuttanut havainto siitä, että kansalaisopetusta annettiin kansakoulujen ylemmillä luokilla hänen tietojensa mukaan tuohon aikaan ainakin Ranskassa, Tanskassa ja Suomessa. Kerschensteiner (1910) 53.

<sup>325</sup> Ks. esim. Foerster (1912) 18 ja 21.

<sup>326</sup> Kerschensteiner (1910) 40–43; Ks. myös esim. Kerschensteiner (1930b) 20 ja 26.

<sup>327</sup> Foerster (1912) 16–22.

<sup>328</sup> Pöggeler (1957) 121–122.

## 5.2 Kansalaiskasvatuksen opetussuunnitelma

Molemmat kasvatusajattelijat kytkivät siis kansalaiskasvatuksen osaksi luonteenkasvatusta. Kun kansalaiskasvatus ymmärrettiin eettis-siveellisenä kasvatuksena, se samalla erotettiin kansalaisopetuksesta, yhteiskunnallisesta ja poliittisesta kasvatuksesta, valtiopista sekä lakitiedosta. Mitkä oppisisällöt ja –aineet soveltuivat tällaisen kasvatuksen välineiksi? Saiko jokin oppiaine erityisaseman opetussuunnitelmassa?

Kerschensteinerin mukaan jatkokoulussa tarvittiin kyllä jonkin verran tietoa ja sen käsittelyä, mutta oppiaineen määrää tulisi selvästi vähentää totutusta määrästä. Tämä vähentäminen oli välttämätöntä, jotta päästäisiin vaikuttamaan koululaisen tahtoon ja luonteeseen. Foerster oli oppiaineen määrästä samaa mieltä Kerschensteinerin kanssa, samoin kuin siitä, että kutakin oppiainetta tulisi tarkastella aina sen ammattikunnan kautta, mitä koululainen edusti.<sup>329</sup> Kerschensteiner katsoi, että olisi hyödyllisintä ja koululaista eniten kiinnostavaa käsitellä tämän oman ammattikunnan käytännön esimerkkien avulla eettisiä ja siveellisiä kysymyksiä. Työkoulumaisessa jatkokoulussa harjoitettaisiin ennen muuta henkistä ja manuaalista työtä, ei ulkolukua. Tämä näkemys koski kaikkia oppiaineita.

Lukion ylimmillä luokilla tulisi esimerkiksi historian opetus järjestää siten, että oppilaat saisivat oppilaskirjastoa hyödyntämällä *itse* tutkia lähteitä ja perehtyä historiaan.<sup>330</sup> Lukion oppilaista ei tarvinnut kuitenkaan huolehtia yhtä paljon, koska siellä oli parempi oppilasmateriaali. Kerschensteinerilla oli pitkä kokemus lukionopettajana toimimisesta, joten hän tunsi lukioiden ja sen oppilaitten tason. Vähäinen kiinnostus lukiolaisia kohtaan kansalaiskasvatuksen osalta saattoi tosin johtua osin siitäkin, että lukiot olivat valtion kouluja: koulutoimenjohtajana Kerschensteiner vastasi ainoastaan Münchenin kansa- ja jatkokoulujen kehittämisestä.<sup>331</sup>

Jatkokouluissa sitä vastoin oppilaita ei voinut laittaa itse tutkimaan esimerkiksi historiaa, koska Kerschensteinerin mielestä oppilasmateriaali ei ollut yhtä laadukasta. Niissä historiaa tulisi lähestyä juuri ammattikuntien kautta siten, että kulloisenkin oppilaan tai

---

<sup>329</sup> Kerschensteiner (1910) 43–46; Foerster (1912) 22–23, 43–44 ja 50.

<sup>330</sup> Kerschensteiner (1910) 45.

<sup>331</sup> Wiater (1997) 57.

oppilasryhmän ammatti ja sen historia olisi erikoistapauksena esimerkkinä. Sen avulla olisi mahdollista ikään kuin huomaamatta käsitellä yleisempiäkin linjoja.<sup>332</sup> Myös Foerster halusi, että jatkokoulussa oppiaines pyrittäisiin sitomaan mahdollisimman pitkälle oppilaan oman ammatin yhteyteen.<sup>333</sup> Kansalaiskasvatus ei olisi kuitenkaan pelkkää ammattikasvatusta, vaan sen tavoitteena oli pikemminkin syventää ammattikasvatuksessa aikaansaatuja hyveitä. Samasta syystä työ ja sen jakaminen nousevat Kerschensteinerin hahmotteleman kansalaiskasvatuksen keskiöön. Jokaisella tuli olla ammatti, koska kansalaisuus kehittyi ammatin mukaan ja pohjalta.<sup>334</sup> Juuri tähän näkemykseen juuri liittyy Foersterin pelko vaarallisen luokkaegoismin muodostumisesta, koska Kerschensteinerin mallissa vain samaa ammattia harjoittavat olisivat keskenään yhteistyössä.

Kerschensteiner käsittelee kansalaiskasvatusta lähinnä jatkokouluja koskevana asiana siitä johtuen, että ne olivat massojen kouluja. Niitten kautta päästiin suurimpaan joukkoon käsiksi.<sup>335</sup> Kerschensteiner oli sitä mieltä, että lukioiden oppilaita ei tarvinnut kasvattaa kansalaisiksi samaan tapaan kuin jatkokoulua käyneitä. Lukiossa ei hänen mielestään tarvittaisi jatkokoulujen kaltaista totuttamista, vaan siellä voitaisiin syventyä eettiseen opetukseen.<sup>336</sup> Tässä käy hyvin ilmi Kerschensteinerin käsitys ihmisten jakautumisesta johtavaan luokkaan (eliitti) ja johdettavien massaan (kansa).

Oppiaineita ja varsinaisia sisältöjä huomattavasti tärkeämpinä Kerschensteiner piti käytännöllisyyttä ja koulun järjestämistä työkouluksi. Foerster ajatteli samoin, mutta toi joi-tain omalaatuisia lisiään kansalaiskasvatukseen, kuten esimerkiksi kirjoittamattomiin lakeihin pohjautuvan siveysopin käsittelyn. Tietomäärä tuli supistaa aivan välttämättömimpään ja pyrkiä herättämään oppilaassa harrastuneisuus itseopiskeluun.<sup>337</sup> Molemmat halusivat lisätä oppilaan aktiivisuutta koulussa aiempaan verrattuna. Oppilaalle ha-luttiin antaa uudenlainen rooli aiemman tiedonsiirron kohteena olemisen sijasta. Foers-

---

<sup>332</sup> Kerschensteiner antaa kirjassaan myös esimerkin yhteistyön harjoittamisesta fysiikan oppitunnilla. Kerschensteiner (1910) 24 ja 45–46; Foerster (1912) 14–20.

<sup>333</sup> Foerster (1912) 19 ja 36.

<sup>334</sup> Kerschensteiner (1910) 25–26 ja 41–42.

<sup>335</sup> Kerschensteiner (1910) 49.

<sup>336</sup> Kerschensteiner (1910) 44–45 ja 57; Kerschensteinerin lukiopedagogiikasta ks. tarkemmin Wiater (1997) 46–58.

<sup>337</sup> Esimerkiksi ylioppilaat tuli Foersterin mielestä lähettää järjestelmällisesti ulkomaille tutustumaan muitten maitten ja kansojen kulttuureihin. Foerster (1912) 50–51 ja 79.

ter halusi aktivoida koululaista vielä Kerschensteineriakin enemmän, mikä näkyi esimerkiksi itsehallinnon suosimisena.

Kansalaiskasvatuksen eettis-siveellinen sanoma tunki molemmilla läpi jokaisessa oppiaineessa<sup>338</sup>, koska kummankin ajattelijan hahmotelmissa oikea kansalaisuus opittiin menetelmän, ei niinkään sisällön ansiosta. Tärkeitä toimenpiteitä olivat oppiaineiden supistaminen ja käytetyt menetelmät. Myös kansalaiskasvatusta koskevan kasvatustieteen päämäärälähtöisyys ja päämäärän korostaminen vaikuttivat siihen, että oppiaineiden ja –sisältöjen käsittely jäi molemmilla sangen vähäiseksi. Tämä ajattelu kertoo myös siitä, kuinka molemmat halusivat irtisanoutua vanhan koulun erilaisista yksipuolisista tiedonsiirtoa korostavista menetelmistä.

### 5.3 Yhteistyötä, vastuuta ja tekemistä

Miten kansalaiskasvatus olisi parhaiten toteutettavissa Kerschensteinerin mukaan? Tärkein muutos olisi ongelmallisten jatkokoulujen muuttaminen työkouluiksi, joissa käytännöllinen työ olisi keskeisessä osassa. Työkoululla Kerschensteiner tarkoitti ammattipainotteista koulua, jossa oppilas osallistuisi opetukseen työpajatyöskentelyssä. Työkoulun ideana oli eräänlainen työpajatyöskentely, jossa oppilaat toimivat pienryhmissä.<sup>339</sup> Opetuksen tarkoituksena oli sitoa koulu tiukemmin oppilasta välittömästi ympäröivän todellisuuden kanssa yhteen ja täten motivoida oppilasta.<sup>340</sup> Foerster oli tästä samaa mieltä: koulun tulisi olla oppilaalle omakohtaisempi siten, että siellä harjoiteltaisiin tosielämän tilanteita ja myös niitä varten.<sup>341</sup>

Samaan tapaan naispuolisille tarkoitettut koulut tuli järjestää työyhteisöiksi, joissa tytöt oppisivat antamaan oikeanlaista kotikasvatusta, mikä sitten taas edistäisi perheessä tapahtuvaa kansalaiskasvatusta. Kerschensteinerin mielestä naisen tehtävä oli toimia kodin- ja perheenhoitajana sekä hoitavaisena lastensa äitinä. Työpajojen tuli jäljitellä esimerkiksi kodin töitä, mestarin käsityöpajaa tai vaikkapa maatilaa. Näin oli Kerschen-

---

<sup>338</sup> Ks. esim. Foerster (1912) 54.

<sup>339</sup> Kerschensteiner (1910) 54–56; Scheibe (1974) 180–185.

<sup>340</sup> Kerschensteiner (1910) 46–51.

<sup>341</sup> Foerster (1912) (1912) 19, 43–44 ja 63–64.



steinerin mielestä tehty loistavalla menestyksellä Münchenissä, ja hän uskoi tämän toimintamallin olevan ainoa mahdollinen tapa toteuttaa kansalaiskasvatusta.<sup>342</sup> Kummankin ajattelussa naiset jäivät todella vähälle huomiolle.

Samanaikaisesti työkouluissa opittaisiin yhteisen työn kautta avuliaisuutta ja yhteistyötä, minkä seurauksena oppilaat tottuisivat asettamaan yhteisen edun omansa edelle eli ilmeisesti luopumaan mahdollisimman hyvästä paikastaan elämän teatterin katsomossa. Tämän parhaan paikan tavoittelusta tuli luopua, sillä sekä Kerschensteinerilla että Foersterilla tärkeysjärjestys oli selkeä: yhteisö oli ensimmäisellä sijalla, ja yksilö oli yhteisölle alisteinen. Molemmat halusivat sanoa, että kansalaisen tulisi hyväksyä oma paikkansa, vaikka se olisi takarivissäkin. Kummatkin käsittivät ihmisen olevan vapaa vasta sitten, kun hän ymmärsi, mikä on välttämätöntä, ja hyväksyi tämän totuuden.

Työkoulun arjessa lapset totutettaisiin yhteistyöhön ja yhteisen edun tavoitteluun, mikä siirtyisi sitten koulutasolta myös valtion ja yhteiskunnan toimintoihin. Tähän liittyen molemmat huomauttavat myös perheiden tärkeästä tehtävästä kansalaiskasvatuksessa.. Kerschensteinerin mielestä kouluissa annettavaa kansalaiskasvatusta ei tarvittaisi lainkaan, mikäli perheet vain hoitaisivat tehtävänsä oikein. Pienemmässä yhteisössä suoritettu kasvatusta hyödyttäisi isompaa yhteisöä eli perhe koulua ja koulu valtiota. Lopulta valtiokansalaisuus johtaisi maailmankansalaisuuteen.<sup>343</sup>

Koulussa luotaisiin terve pohja vapauksien käytölle ja opittaisiin toimimaan toisten ihmisten kanssa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Jokaisen yksilön oli tärkeää huomata, että omaa etuaan ei voinut ajaa sumeilematta, vaan oli huomioitava toiset. Tavoitteena oli saavuttaa vastuuntuntoisen toiminnan taso.<sup>344</sup> Toisin sanoen koulussa harjoiteltaisiin Kerschensteinerin ihanteen mukaista ihmisten välistä toimintaa ja käyttäytymistä. Koulu toimisi siten eräänlaisena pienoismallina valtiosta. Kerschensteiner ymmärsi valtion

---

<sup>342</sup> Kerschensteiner (1910) 50–53; Dewey kritisoi voimakkaasti tätä Kerschensteinerin näkemystä naisten asemasta ja roolista yhteiskunnassa. Dewey kirjoitti sukupuolten välisen tasa-arvon puolesta. Oelkers (1996) 220; Wehle (1956) 45–46.

<sup>343</sup> Foerster (1912) 32; Kerschensteiner (1910) 12 ja 23–25.

<sup>344</sup> Koulussa olisi luotava sellaisia valtiossa tapahtuvia ihmisten välisiä perustilanteita. Näitä olivat esim. yhteinen työnjako erilaisine muotoineen, yksilön ja hänen toimintansa liittäminen osaksi suurempaa taloudellista suunnitelmaa sekä vapaaehtoinen alistuminen yhteisön tunnustamalle auktoriteetille. Kerschensteiner (1910) 31–32 ja 39.

olevan valtava jäljennös työyhteisön mukaisesti järjestetystä koulusta, ja koulun hän ymmärsi pienoismallina valtiosta. Tämän ajatuksen hän omaksui John Deweyltä.<sup>345</sup>

Kerschensteiner ymmärsi Deweyn ajattelua ratkaisevalla tavalla väärin juuri tässä työyhteisöä koskevassa ajattelussa. Dewey oli kirjoittanut, että koulu tulisi järjestää ”embryonic community life” -idean mukaisesti. Kerschensteiner käänsi tämän valtion pienoismalliksi (”Staatsleben im kleinen”). Vakavin sekaannus on käsitteen ”community” kääntäminen valtioksi. Myöskään ”embryonic” ei tarkoita varsinaista pienoismallia, vaan pikemminkin alullaan tai sikiövaiheessa olevaa. Dewey oli nimenomaan korostanut, että koulussa joudutaan joka tapauksessa yksinkertaistamaan yhteiskunnallista elämää jäljittelevissä käytännöissä. Kerschensteinerin näkemys valtiosta koulun valtavana suurennoksena on siten liian yksinkertaistava. Tästä johtuen kanssahallinnon kehittämistä ei tullut oikein mitään, vaikka Kerschensteiner oli yksi sen äänekkäimmistä puolestapuhujista.<sup>346</sup>

Kerschensteiner oli omasta mielestään onnistunut toteuttamaan kansalaiskasvatuksen ohjelmansa Münchenin kouluja uudistaessaan. Tosiasiassa hänen ei onnistunut muuttaa kansakoulua työkoulun mukaiseksi: hänen onnistui ajaa läpi vain yksi vuosittainen ko-keiluluokka<sup>347</sup>. Näistä työkoulussa rakennetuista tilanteista muodostuneita ja myös sen ulkopuolisia arkipäiväisiä suhteita, tilanteita ja toimia tulisi pyrkiä jalostamaan. Tällä tavalla Kerschensteiner halusi konkretisoida valtion keskeisintä olemusta ja yhteisöllisyyttä, jotka muulla tavalla esiintuotaina (kuten luentotyylisellä opetuksella) olisivat olleet oppilaille liian vaikeita hahmottaa taikka ymmärtää. Jatkokoulujen oppilaille teoreettisen oppiaineksen hahmottaminen ja käsittäminen olisi joka tapauksessa vaikeaa ellei mahdotonta. Työssä ja yhteistyössä saavutettujen hyveitten syventäminen oli siten vaikeampaa. Tällaiset oppilaat tuli ainoastaan totuttaa oikeanlaiseen toimintaan.<sup>348</sup>

Foersterin kansalaiskasvatus näyttäisi ensi silmäyksellä olevan jossain määrin enemmän heikompiosaisten – myös naisten – asiaa ajavaa kuin Kerschensteinerin<sup>349</sup>, mikä näkyy ainakin siinä, että Foerster kritisoi hallitsevaa luokkaa selkein sanankääntein. Toisaalta

---

<sup>345</sup> Kerschensteiner (1910) 14 ja 31–32.

<sup>346</sup> Wilhelm (1957) 154–156.

<sup>347</sup> Wehle (1956) 69.

<sup>348</sup> Kerschensteiner (1910) 40, 46 ja 51.

<sup>349</sup> Foerster (1912) 52, 72–73 ja 78.

hän myös kritisoi ”nousemassa olevia luokkia” itsekkyydestä. Samalla hän päätyi kannattamaan oppilaiden itsehallintoa, jonka hän näki keinona herättää riittävä ja sovelias itsekuri. Hän uskoi sen vetoavan oppilaiden kunniantuntoon, mikä johtaisi tavoiteltuun eli vastuulliseen käytökseen. Autoritäärisestä koulukurista tulisi luopua, sillä sen tuloksena oppilaista tulisi orjamaisesti tottelevia tai itsevaltaisesti käskeviä. Tämän autoritäärisyydestä luopumisen avulla Foersterin mielestä oppilaita voitaisiin mainiosti johdella yhteiskunnallisen elämän perusteisiin.<sup>350</sup> Itsehallinnon asettaminen etusijalle oli yksi tapa nostaa oppilaitten omatoimisuuden tasoa opetustilanteissa.<sup>351</sup> Totuudenmukaisempaa olisi kuitenkin käyttää termiä kanssahallinto, vaikka Foerster ja Kerschensteiner molemmat kirjoittivatkin itsehallinnosta.

Vaikka Kerschensteiner suhtautui varauksellisesti oppilaitten kanssahallintoon<sup>352</sup>, hän kannatti sitä. Hän ei kuitenkaan nähnyt sitä yhtä keskeisenä ratkaisumallina kuin Foerster, sillä Kerschensteinerilla työkoulun kasvattava merkitys oli korostetummassa asemassa. Työkoulun avulla hän uskoi jokaisen ongelman ratkeavan.<sup>353</sup> Yhteinen piirre molempien ajattelussa oli, että oppilaan luonnollista intressiä ja egoismia tulisi käyttää ovelasti kasvatuksessa hyväksi jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Foerster pelkäsi Kerschensteinerin mallin johtavan siihen, että vain samaa luokkaa, ammattia taikka ryhmää edustavat oppisivat toimimaan keskenänsä. Tämän estääkseen hän esitti käytönotettavaksi Englannissa ja Yhdysvalloissa käytössä ollutta järjestelyä, jossa ”sivistynyt nuoriso” asui jonkin aikaa työläiskortteleissa tutustuen toisenlaiseen elämäntapaan. Tällä toiminnalla tavoiteltiin Foersterin mukaan kaikenlaisten ennakkoluulojen poistamista: sivistyneistä se poistaisi myös ylemmyyden tunnetta ja työläisistä kapinahalukkuutta.<sup>354</sup>

Foersterin ehdottamat menetelmät poikkeavat muutenkin melkoisesti Kerschensteinerin näkemyksistä: Foerster korosti Kerschensteineria enemmän keskustelevaa opetusta ja sen mahdollisuuksia edistää kansalaiskasvatusta.<sup>355</sup> Selkeimmin nämä kaksi ajattelijaa

---

<sup>350</sup> Foerster (1912) 56 ja 60–65.

<sup>351</sup> Röhrs (1991b) 332.

<sup>352</sup> Simons (1966) 64.

<sup>353</sup> Kerschensteiner (1910) 41–42; Wilhelm (1957) 18.

<sup>354</sup> Foerster (1912) 32 ja 76–77.

<sup>355</sup> Foerster (1912) 46–50.

erosivat kuitenkin suhteessaan uskontoon ja sen suhteessa kansalaiskasvatukseen.<sup>356</sup> Katoliset tuomitsivat Kerschensteinerin kasvatusajattelun epäkristilliseksi.<sup>357</sup>

Foerster nostaa uskonnon tärkeäksi teemaksi jo heti teoksensa alussa, ja myös päättää esityksensä uskontoon viittaavin perusteluin. Foersterin mielestä

”--- [a]inoastaan kristinuskon henkinen voima pystyy vastustamaan yhteiskunnan ja valtion olemukselle vierasta itserakkautta, jäykkää itsepäisyyttä, kullan pirullista voimaa, irtipäästettyjen intohimojen riehuntaa.”<sup>358</sup>

Hän havaitsi yhteiskunnassa aiemmin tapahtuneen ja hänen aikansa tapahtuneen maallistumiskehityksen ja asettui vastustamaan sitä. Hänen mielestään valtion olemassaolo edellytti uskontoa, sillä kansalaiskasvatus ilman uskonnollista pohjaa ei kasvattanut kansalaisen luonnetta oikeanlaiseksi. Uskonnon opetuksen ja uskonnollisen kasvatuksen oli kuitenkin muututtava yhteiskunnan mukana.<sup>359</sup> Lyseossa oli Foersterin mukaan hänen aikansa luettu Uutta testamenttia kreikaksi ja saksaksi niin kauan, että se osattiin melkein kokonaisuudessaan ulkoa. Tällainen opetustapa ei tietysti tullut enää kysymykseenkään.<sup>360</sup>

Molemmat kokivat kansalaiskasvatuksen ja sille asetetut tavoitteet siis äärimmäisen tärkeinä. Kerschensteinerin mielestä kansalaiskasvatus olisi käytännössä vaikeaa, mutta hän luotti opettajien kykyihin tai taitoihin tavoitteiden saavuttamisessa. Tarpeelliset resurssit ja välineet, kuten työpajat ja laboratoriot, olivat jo käytössä ainakin korkeammilla kouluasteilla. Tarvittiin vain pieni muutos työn käsitteessä.<sup>361</sup> Foerster peräänkuulutti uudenlaisen hengen sisäänajoa kouluihin eikä oikein luottanut saksalaiseen opettajakuntaan, jonka piirissä vallitsi hänen mielestään aivan liian usein ylimielisen käskävä ja liiallisen sotilaallinen asenne oppilaita ja kasvatustyötä kohtaan. Tämä asenne oli Foersterin mielestä täysin kelvoton kansalaiskasvatuksen toteuttamiseen.<sup>362</sup>

<sup>356</sup> Vrt. Oelkers (1996) 191 ja 195. Foerster koki uskonnollisen heräämisen melko varttuneella iällä 30-vuotiaana. Ks. tarkemmin Foerster (1953) 62–77 ja 156–158; Max (1999) 43.

<sup>357</sup> Wehle (1956) 66.

<sup>358</sup> Foerster (1912) 80.

<sup>359</sup> Foerster (1912) 80–82.

<sup>360</sup> Foerster (1953) 54.

<sup>361</sup> Kerschensteiner (1910) 3 ja 41.

<sup>362</sup> Foerster (1912) 30 ja 33–35.

## 5.4 Kuka kasvattaisi kansalaisen?

Itsehallinnon soveltaminen ei suinkaan tarkoittanut opettajan tekemistä tarpeettomaksi, vaan tarkoituksena oli mahdollistaa opettajan keskittyminen olennaisiin asioihin, kun hänen ei enää tarvitsisi toimia luokassa poliisina.<sup>363</sup> Foersterin ja Kerschensteinerin kirjoissa kansalaiskasvatuksesta ohjeet opettajille jäävät kuitenkin melko vähäisiksi, mutta esimerkiksi Kerschensteinerin kirja ”Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung” (1921) käsittelee opettajan tehtäviä, samoin ”Grundfragen der Schulorganisation” (1907).<sup>364</sup>

Minkä tahansa reformipedagogiikan suuntauksen mukaisesti järjestetyn koulun ja opetuksen hoitaminen vaativat opettajalta valtavia ponnistuksia. Totutuista tavoista ja menetelmistä tuli siirtyä täysin toisenlaisiin. Opettajan tuli olla aktiivinen, uudesta helposti innostuva, avoin ja hänen tuli pohtia omaa toimintaansa reflektiivisesti. Selvää on, että tällainen opettajatyyppe oli ja on harvinainen. Yleisesti reformipedagogiikan piirissä asetettiin asiat ja metodit etusijalle suhteessa sisältöjen ja tavoitteiden selventämiseen.<sup>365</sup> Foerster ja Kerschensteiner tuovat kansalaiskasvatusta käsitellessään korostuneesti esille sisältöjä ja tavoitteita eivätkä käsittele metodeja juurikaan. Näin aikakauden opettajat ovat hyvinkin saattaneet jäädä vaille riittävää käytännön tason opastusta oikeanlaiseen luokkahuonetyöskentelyyn.

Opetuksessa tuli ehdottomasti huomioida oppilaan taipumukset.<sup>366</sup> Foerster sanoo saman asian toisin: hänen mielestään niin oppilas kuin opettajakin tarvitsee kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Foerster katsoi, että eräs kasvatuksen peruslaeista oli, ”että kasvattajan on työssään liityttävä lapsissa itsessään jo toimiviin todellisiin eläviin voimiin”. Tällä hän tarkoitti nimenomaan itsehallinnon suosimista. Opettajan roolia oli ihmillistettävä juuri itsehallinnon käyttöönoton avulla: sen myötä opettaja voisi vetäytyä taka-alalle tarkkailemaan eikä hänen tarvitsisi käyttää voimiaan oppilaitten jatkuvaan kaitsemiseen. Myös opettajan auktoriteetti ja valta itse asiassa kasvoivat Foersterin mielestä, vaikka monet ”pelkurit” uskoivat koulun ajautuvan kaaokseen ja opettajan menet-

---

<sup>363</sup> Foerster (1912) 65.

<sup>364</sup> Kerschensteiner (1910) 44.

<sup>365</sup> Röhrs (1991b) 310 ja 315.

<sup>366</sup> Kerschensteiner (1910) 22–23 ja 57.

tävän kaiken vaikutusvaltansa oppilaisiin. Opettajalle jäisivät ainoastaan valvojan ja neuvonantajan tehtävät. Uuden kehityksen myötä ihmisten vapaudet olivat lisääntyneet, ja Foersterin mielestä autoritäärinen koulukuri ei enää riittävällä ja soveliaalla tavalla valmistanut oppilaita tulevaan yhteiskunnassa toimimiseen.<sup>367</sup>

Opettajan tulisi välttää pelkän kärkevän äänensävyn käyttöä, koska se aiheuttaisi lukuisia ristiriitoja. Opettajalla tuli olla luonteessaan rutkasti miehistä tarmoa, mutta myös naisille erityisen ominaista ”sydämeistä lähtevää viisautta”.<sup>368</sup> Kerschensteiner edellytti hieman ”vilpillisempää” oppilaan huomioimista: oppilasta oli ohjailtava oveluudella<sup>369</sup>, ei siis kääskemällä ja ilkeällä äänensävyllä.

Foersterin kansalaiskasvatuksessa jatkokoulujen opettajien tulisi osata kutoa yhteen erilaisten ihmisten mielet. Kouluun oli myös hyvä saada elämässään menestyneitä ihmisiä puhumaan oppilaille ja innostamaan esimerkillään oppilaita itsekasvatukseen. Siksi opettajalta Foerster vaati tiettyä ehdottomuutta eräissä asioissa: tahdikkuutta ja vankkaa ihmistuntemusta, jotta hän kykenisi erottamaan erilaiset luonteet toisistaan ja osaisi toimia niiden kanssa. Opettajan työssä tärkeitä eivät olleet niinkään tiedot ja taidot. Etusijalla olivat Foersterin mielestä sellaiset ominaisuudet kuin tahdon kurissa pitäminen, itsehillintä, tahdikkuus ihmisten kohtelussa ja asiallisuus puhuessa.<sup>370</sup>

Foerster edellytti opettajalta perehtymistä sen aikaisiin uusimpiin psykologian eli sielutieteen löydöksiin. Tavoitteena oli itsekasvatuksen idean selkiintyminen. Opettajiksi eivät myöskään kelvanneet pelkät teoreetikot, vaan tarvittiin todellista elämää nähneitä miehiä. He pystyisivät tuomaan kouluun esimerkkejä ympäröivästä maailmasta ja työelämästä, mikä elävöittäisi oppisisältöjä ja samalla siten helpottaisi oppimista. Tietokeskeistä opetusta tulisi elävöittää liittämällä se siveysopillisiin näkökohtiin. Opettajalla tuli olla laaja kokemus elämästä ja yhteiskunnasta.<sup>371</sup> Kerschensteinerkin asetti opettajan tehtäväksi elävöittää opetusta todellisen ammattielämän esimerkeillä, ja hän halusi tuoda jatkokouluihin aiempaa isompaan rooliin eri alojen käsityömestareita opettajiksi.<sup>372</sup>

---

<sup>367</sup> Foerster (1912) 26 ja 58–61.

<sup>368</sup> Foerster (1912) 29–30.

<sup>369</sup> Kerschensteiner (1910) 26 ja 28.

<sup>370</sup> Foerster (1912) 30–36.

<sup>371</sup> Foerster (1912) 45–50 ja 56.

<sup>372</sup> Kerschensteiner (1910) 46 ja 50–52.

Molemmat antoivat kansalaiskasvatuksesta melko vähän ohjeita opettajalle ja esittivät annetut ohjeet lisäksi sirpaleisesti. Voidaanko tästä päätellä, että Foerster ja Kerschensteiner eivät pitäneet opettajan roolia niin tärkeänä kuin kasvatusajattelussa aiemmin oli nähty? Ainakin oppilaiden kanssahallinnon suosiminen vähensi opettajan tehtäviä: opettajan tehtäväksi jäi tarkkailu ja avustaminen. Foerster oli silti hyvin selvästi sitä mieltä, että nimenomaan kasvattajan tuli ohjata nuoret miehet vaarallisimman ikäkautensa vuosina oikeille urille ja kohti itsekuria ja -kasvatusta.<sup>373</sup> Kerschensteiner uskoi työn käsitteen muutoksen olevan riittävä edellytys oikeanlaisen kansalaiskasvatuksen toteutumiseksi.

---

<sup>373</sup> Foerster (1912) 59.

## 6 KANSALAISKASVATUS, TRADITIOT JA NYKYPÄIVÄ

### 6.1 Kahden erilaisen tradition modernisointirytykset

Kerschensteinerin käsitys kansalaiskasvatuksesta ennen ensimmäistä maailmansotaa oli ”Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung” -teoksen perusteella korostuneen valtiokeskeistä. Asettaessaan yleispäteväksi tavoitteeksi siveellisen yhteisön ideaalin todentamisen hän näki yksilön etujen olevan alisteisia tai jopa yhteneväisiä suhteessa valtion etuihin. Foerster ajatteli samalla tavalla, mutta hän halusi kohentaa heikompiosaisien asemaa ja antaa heille lisää oikeuksia. Yhteistä ajattelussa oli myös se, että kansalaiskasvatus koski lähinnä jatkokouluja ja että molemmat käsitelivät lähinnä miespuolisten lasten ja nuorten kasvatusta. Naisia koskevat vain muutamat pienet huomautukset, tarkennukset ja lisäykset. Miehet koettiin ensisijaisesti kansalaisina, ja naisille oli varattu lähinnä synnyttäjän, kodin- ja lastenhoitajan tehtävät.

Kerschensteinerin luonnontieteilijän tausta ja käytännön koulutyön vankka kokemus poikkesivat täysin Foersterin humanistis-filosofisemmasta ajattelutavasta, mikä näkyy esimerkiksi heidän toisistaan poikkeavissa tavoissa perustella näkemyksiään. Kerschensteiner vetoaa enemmän tieteellisyyteen ja käytännön kokemuksiinsa Münchenin koulujen johtajana. Kerschensteineria voi luonnehtia formalistisen rigorismin kannattajaksi, mikä näkyi myös hänen eettisissä näkemyksissään. Kerschensteiner esittäytyy kirjassaan kansalaiskasvatuksesta johdonmukaisena ajattelijana, jonka kehittelemät ratkaisut olisivat päteviä hänen mielestään kaikkina aikoina.

Kerschensteiner pohjasi ajattelunsa käytännön kokemuksiinsa ja intuitioonsa käyttäen erityisesti Deweyn ajattelua osoittamaan löytämänsä tien olevan oikea. Tämä on mielenkiintoista siinä mielessä, että Dewey oli yksi voimakkaimmin Kerschensteineria kritisoineista aikalaisista. Kerschensteinerin suhde esimerkiksi Immanuel Kantin ja John Deweyn ajatteluun on kaksijakoista: yhtäältä hän ihaili ja omaksui heidän ajatuksiaan, mutta toisaalta esimerkiksi Dewey kritisoi Kerschensteineria erittäin voimakkaasti. Lisäksi Kerschensteiner ymmärsi Deweyn ajatuksia väärin tai perehtyi niihin vain valikoiden. Myöhemmin elämässään eli noin vuodesta 1911 alkaen hän alkoi laajemmin ja systemaattisemmin perehtyä filosofisiin teoksiin.



Foerster viittaa tekstissään melko usein englantilaisiin kouluoloihin ja tekee huomattavasti enemmän viittauksia eri ajattelijoihin ja klassikoihin kuin Kerschensteiner käyden täten eräänlaista keskustelua aatteellisen tradition kanssa tekstissään. Kerschensteiner pyrki perustelemaan omat näkemyksensä oikeiksi etsimällä erimielisyyksille lopullista ratkaisua yhteisen pohjan kautta, kun taas Foersterin lähestymistapa on jossain määrin problematisoivampi. Foersterillä kristinusko ja Kerschensteinerilla työkoulu muodostivat lopullisen ratkaisun kaikkiin ongelmiin. On kuitenkin kysyttävä, voiko käytännön kokemuksesta lähtevän kasvatusajattelun päätellä olevan jotenkin heikommin perusteltua kuin kirjoihin ja filosofointiin perustuvan.

Foersterin ajattelun peruslähtökohtana oli kristinusko, eikä tieteellisyys ollut hänelle niin tärkeää. Hänen moraalinen rigorisminsa pohjautui uskontoon. Foerster ajoi Kerschensteineria enemmän yhteiskunnan kehittämistä parempaan suuntaan, kun taas Kerschensteiner vaikuttaisi olleen enemmän vallitsevan tilanteen puolustaja ja kannattaja. Molempien ajattelusta kuultaa selkeästi läpi melko voimakas ehdottomuus ja pyrkimys yleispätevyyteen. Kerschensteinerin oli myös mahdollista toteuttaa uudistuksia parhaaksi katsomallaan tavalla toimiessaan Münchenin koulutoimenjohtajana. Foersterin vaikutus saksalaisen koululaitoksen muodostumiseen jäi ensimmäisen maailmansodan nolemmin puolin mitättömäksi, vaikka hän keskustelua herättikin.

Vaikka Foerster ja Kerschensteiner olivat taustoiltaan erilaisia, heidän ajattelussaan on yllättävänkin paljon yhteisiä piirteitä. Tätä voi selittää sillä, että he kuuluivat saksalaiseen sivistysporvaristoon. Molemmilla valtion ihanne tarkoitti korkeampaa siveellistä ideaaliyhteisöä. Kerschensteinerilla kansalaisen tulisi kaikella toiminnallaan saattaa olemassa oleva valtio kohti tätä tavoitetta. Foersterin kansalaisen tulisi löytää voimakas ja syvä sisäinen itsetunto ja sen myötä kohottaa luonteensa ominaisuuksia: kristinuskoon pohjautuva kristillinen moraalituli jälleen ottaa ihmisten välisen toiminnan ohjenuoraksi. Toinen yhteinen piirre oli molempien varovainen suhtautuminen kansanvaltaan: Kerschensteiner epäröi kansanvallan siunauksellisuutta hieman Foersteriä enemmän. Tästä epäröinnistä kertoo sekin, että Kerschensteiner tarttui jatkokoulujen kehittämiseen ainoastaan kansalaiskasvatuksen vuoksi. Jotta kansanvalta voisi toimia, tulisi kansalaiset kasvattaa aristokraattisen mielenlaadun omaaviksi, mikä tarkoitti yleisen edun asettamista oman edun edelle. Tällaista mielenlaatua nämä kasvatusajattelijat kutsuivat myös mielenlaadun ritarillisuudeksi.

Kerschensteinerin kansalaiskasvatus tuottaisi kansalaisia, jotka hyväksyisivät paikkansa valtiossa. Hänen kasvatuserityksensä oli valtiokeskeistä ja päämäärälähtöistä: siveellisen yhteisön tavoittelu onnistuisi parhaiten, kun kasvatus järjestettäisiin käytännönläheisesti työkouluissa ja kasvatus sidottaisiin nuorten työtehtäviin. Näin Kerschensteiner halusi kasvattaa oppilaan aktiivista roolia opetuksessa. Liberaalina Kerschensteiner suhtautui nihkeästi sosiaalidemokraatteihin ja heidän vaatimuksiinsa. Myös hänen käsityksensä kansalaiskasvatuksen tehtävistä oli 1900-luvun alun saksalaiselle porvaristolle tyypillinen: koulun avulla piti pelastaa isänmaa sosiaalidemokratian vaaroilta.

Myöskään Foerster ei kannattanut vallitsevan järjestelmän kaatamista, vaikka kritisoikin keisarillista Saksaa yltiöpäisestä nationalismista. Foersterin ajattelusta näkyvä voimakas uskonnollisuus saattoi lisätä entisestään hänen kohtaamaansa vastustusta. Foersterkin vastusti teoreettista ja kannatti käytäntölähtöistä opetusta. Hänelle tärkeitä arvoja uskonnon ohella olivat pasifismi ja kansainvälisyys. Foerster korosti oppilaitten itsehallintoa kansalaiskasvatuksen keinona Kerschensteineria enemmän. Näyttäisi siis siltä, että Foerster ei kynsin hampain halunnut pitää kiinni vanhoista valta-asetelmista opettajan ja oppilaan välillä, vaikka radikaaleja ja kapinallisia kritisoikin.

Foerster ja Kerschensteiner ajattelivat, että yhteiskunnassa kilpailivat keskenään erilaiset intressit ja intressiryhmät. Liiallinen kilvoittelu ja kynnärpäätaktiikan soveltaminen olivat tuomittavia. Niinpä kansalaisen tuli hyväksyä oma paikkansa yhteiskunnassa ja luopua tavoittelemasta omaa välitöntä etuaan, mikä tarkoitti valmiutta kompromisseihin

Saksassa muodostui 1800-luvun kuluessa hegeliläiseen traditioon pohjautuva ideaali konfliktittomasta yhteiskunnasta. Sen mukaisesti hallitus ja hallinto nähtiin puolueettomina, asiallisina päätöksiä tekevinä instansseina. Ideaaliin kuului myös käsitys, jonka mukaan kaikki yhteiskuntaluokat eläisivät harmoniassa ja yhteistyössä. Tämän ideaalin ottivat 1800-luvun kuluessa omakseen etenkin sivistysporvaristoon kuuluneet, ja sitä on pidetty osoituksena keisarillista Saksaa kuvaavasta alamaismentaaliteetista. Mikäli joku hyökkäsi tätä ideaalia ja sen tavoittelua vastaan, hänet yritettiin vaientaa.<sup>374</sup>

---

<sup>374</sup> Tällaisia vaientamisyrityksiä olivat esimerkiksi Foersteriä vastaan suunnatut toimenpiteet sekä ns. sosialistilait. Wehler (1973) 105–107 ja 133–135.

Varsinkin Kerschensteinerin, mutta myös Foersterin hahmotelmat yksilön ja valtion suhteista sopivat hyvin tähän saksalaiseen 1800-luvun filosofiseen traditioon.<sup>375</sup> Kumpikaan heistä ei siis esitä varsinaisesti mitään uutta, mitä oli lähinnä se, ettei kansalaisen tulisi enää toimia sokeana alamaisena. Kerschensteiner korosti kansalaiskasvatuksensa puolueitten rajat ylittävää luonnetta ja yleispätevyyttä: se olisi kaikkina aikoina pätevä. Ainakin kansalaiskasvatuksen käsitettä määrittellessään hän pyrki löytämään kaikille sopivan ratkaisun. Lisäksi Kerschensteiner korosti kansalaiskasvatuksessaan ”Sachlichkeit” -käsitteen avulla tarkkaa työskentelyä ja aloitetun loppuun saattamista. Wilhelm kritisoi tätä Kerschensteinerin käsitystä siitä, että se kasvattaisi kansalaisesta valtion palvelijan. Wilhelmien mielestä Kerschensteinerin painotukset johtaisivat siihen, ettei ihmisten välille syntyisi yhteiskunnassa todellista solidaarisuutta ja että vapaus vaarantuisi. Asiallisuus tarkoitti Kerschensteinerin ajattelussa poliittisen redusoimista valtiolliseksi, mikä on osa saksalaista traditiota.<sup>376</sup> Näin ollen Kerschensteinerin kansalaiskasvatusta voidaan pitää yhtenä saksalaisen tradition ilmentymänä ja samalla pyrkimyksenä päivittää sitä vastaamaan muuttuneita yhteiskunnallisia olosuhteita.

Myös Foersterin kansalaiskasvatuksen tavoitteena oli löytää valtiossa tasapaino erilaisten intressien välillä. Foersterin kansalaiskasvatus on kuitenkin enemmän kristillisen tradition päivittämistä. Poliitikka tuli alistaa etiikalle, jonka tulisi olla kristillistä alkupeirää. Foerster ei yritäkään luoda uudenlaista etiikkaa, vaan esittää ainoastaan perinteistä kristillistä etiikkaa. Foersterin omalaatuinen panos oli juuri tämä kristillisen tradition sovittaminen vastaamaan maallistuneen Saksan olosuhteita.<sup>377</sup> Hän myös käsitti itse olevansa tämän tradition modernisoija ja piti sitä tärkeimpänä tehtävänä.<sup>378</sup>

Foerster ja Kerschensteiner on nähty osana reformipedagogista suuntausta, mutta asia ei ole aivan näin yksinkertainen. Tällöin unohdetaan reformipedagogiikan moninaisuus, sillä sekä Foerster että Kerschensteiner kritisoivat eräitä oman aikakautensa reformipedagogien ylilyöntejä vapauden ja individualismin puolesta puhumisessa. Dewey ja Kerschensteiner olivat ainoita tuon ajan kasvatustajatteloista, joiden ajatuksia Foerster saattoi edes jonkin verran kannattaa.<sup>379</sup> Lisäksi reformipedagogiikalle ei ollut kovin

---

<sup>375</sup> Simons (1966) 29.

<sup>376</sup> Wilhelm (1957) 126–129 ja 189; Adrian (1998) 61–63 ja 76.

<sup>377</sup> Burger (1969) 21–24, 114–115 ja 127.

<sup>378</sup> Pöggeler (1957) 3, 29 ja 45–54.

<sup>379</sup> Pöggeler (1957) 8–9.

yleistä siveellisyyden korostaminen<sup>380</sup>, joten sikälikään Foerster ja Kerschensteiner eivät sovi reformipedagogiikan piiriin. Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa he halusivat elävöittää aiempia traditioita ja löytää niille uusia perusteluja ja muotoja.

Kansalaiskasvatuksesta julkaistiin Saksassa ennen ensimmäistä maailmansotaa useita teoksia, joita on Suomestakin saatavilla. Jatkossa saattaisi olla hedelmällistä tarkastella niitä ainakin jossain määrin kokonaiskuvan hahmottamiseksi ja monipuolistamiseksi. Tällä tavalla poikkileikkaus ensimmäistä maailmasotaa edeltäneitten vuosien saksalaisesta kansalaiskasvatuksesta tulisi täydellisemmäksi. Samaten voisi olla kiinnostavaa tutkia Foersterin ja Kerschensteinerin kasvatusajattelussa esiintyviä sukupuolirooleja ja arvostuksia, koska kumpikaan heistä ei teoksessaan käsittele naisia koskevaa kansalaiskasvatusta juuri lainkaan. Esimerkiksi sosiaalidemokraattisten kasvatusajattelijoiden käsitykset kansalaiskasvatuksesta voisivat olla kiinnostavia vertailussa tässä tutkimuksessa käsiteltyihin, samoin John Deweyn käsitykset. Tutkimuksen arvoinen asia olisi myös se, miten näiden ajattelijoiden pedagogiikkaan vaikutti ensimmäinen maailmansota, sillä sekä Foerster että Kerschensteiner tekivät ennen ensimmäistä maailmansotaa kirjoittamistaan teoksista muokattuja painoksia sodan jälkeen.

## 6.2 Virikkeitä traditioista ja kysymyksiä nykykasvatuksesta

Friedrich Wilhelm Foerster ja Georg Kerschensteiner halusivat kansalaiskasvatukseen edistää yhteiskunnallisen kompromissin löytymistä, maltillisuutta ja toisten ihmisten huomioimista. He halusivat kasvattaa kansalaisia työyhteisöksi järjestetyssä koulussa, jossa oppilaat harjoittelisivat todenmukaisissa työtilanteissa toiset ihmiset huomioivaa toimintaa. He uskoivat, että oikeanlaista toimintaa ei opittaisi teoreettisen opetuksen avulla. Kansalaiskasvatusta käsittelevissä kirjoissaan Foerster ja Kerschensteiner kuitenkin korostivat enemmän päämäärätiedon merkitystä. Ovatko Foersterin ja Kerschensteinerin ajatukset kansalaiskasvatuksesta täysin hyödyttömiä nykypäivän kasvatusta pohdittaessa?

---

<sup>380</sup> Pöggeler (1957) 96.

Kansalaiskasvatus oli 1900-luvun alkuvuosina voimakkaasti esillä kasvatusajattelijoiden teksteissä ja julkisuudessakin, kun valtion rooli talouden, teollisuuden ja kasvatuksen ohjailussa kasvoi. Aikakautta leimasivat voimakas kansallismielisyys ja militaristinen uho. Kansalaisesta haluttiin kasvattaa kuuliainen yhteiskunnan jäsen, joka hyväksyisi oman hänelle annetun roolinsa ja tehtävänsä yhteiskunnassa. Kansalaisuus muodostui ammatin pohjalle, sillä kansalainen oli hyödyllinen valtiolleen erityisesti ammatinsa kautta. Ovatko nämä esitetyt näkökohdat täysin vieraita esimerkiksi tarkasteltaessa nykypäivän suomalaista yhteiskuntaa?

Nykyisinkin kasvatus on laajan julkisen keskustelun kohteena, koska kasvatuksen tehtävä yhteiskunta-, talous- ja valtiojärjestelmien oikeuttamisessa on edelleen aivan ratkaiseva. Kasvatustavoitteet pohjautuvat arvoihin, ja näistä tavoitteista ja arvoista päättäminen on politiikkaa. Julkisuudessa esitetäänkin toistuvasti huolestuneita mielipiteitä kasvatukseen liittyen. Saattaa jopa muodostua sellainen käsitys, että kasvatuksen saralla asiat menisivät alati huonompaan suuntaan. On muun muassa sanottu, että Suomesta puuttuu poikapedagogiikka ja ettei siis poikia omalaatuisine tarpeineen ja ominaisuuksineen riittävästi huomioida nykyisessä koulussa. Toisaalta samanaikaisesti ollaan huolestuneita nuorten tyttöjen hyvin- tai pahoinvoinnista. Lasten ja nuorten oikeanlaisena pidetty kasvatus ja koulutus on nähty tärkeänä – jopa ratkaisevana – myös kansallisen kilpailukyvyn säilyttämisen kannalta. Jo näistä muutamista esimerkeistä voidaan huomata, että keskustelu kansalaisten kasvatuksesta käsittelee pitkälti samoja kysymyksiä kuin sata vuotta sitten keisarillisessa Saksassa. Millä tavoin saadaan kansalainen tänä päivänä kasvatettua? Miten keinot ovat muuttuneet sadassa vuodessa?

Mikä tulisi olla kasvatuksen lähtökohtana, yksilön vai valtion etu? Tulisiko lasta kasvat-  
taa ja hänestä ja hänen tulevaisuudestaan huolehtia hänen itsensä eikä hänestä mahdollisesti saatavan hyödyn vuoksi? Mikäli näihin kysymyksiin vastataan kieltävästi, on ihmiskäsitys vääjäämättä välineellinen. Ihmisessä nähdään vain väline jonkin yksilön ulkopuolisen tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi. Kuka asettaa tuon päämäärän? Kenellä katsotaan olevan oikeus asettaa tällaisia päämääriä? Keskustellaanko näistä asioista avoimesti? Miten ihminen suostuu palvelemaan tällaista tavoitteenasettelua tänä päivänä? Tulisiko kuitenkin kyseenalaistaa tällainen lapsen ulkopuolinen tavoitteenasettelu?

On esitetty, ettei nykyisessä julkisessa koulukeskustelussa pohdita koulun ja kasvatuksen perimmäisiä päämääriä.<sup>381</sup> Keskitytäänkö nykyisin liikaa rahaan, talouteen ja siihen liittyen kasvatuksen välittömästi näkyviin tuloksiin? Kerschensteiner ja varsinkin Foerster kritisoivat omaa aikaansa liiallisesta pinnallisuudesta ja ”lapsellisen vapauden” palvomisesta. Heidän mukaansa sen aikakauden ihmisille tärkeitä asioita olivat rahan palvonta sekä pinnallinen ja pikainen voitontavoittelu.. Heidän kansalaiskasvatusajattelunsa keskittyivät lähes yksinomaan – ehkä liikaakin? – tällaisten päämääräkysymysten tarkasteluun.

Foersterin ja Kerschensteinerin koulu- ja yhteiskuntakritiikissään esittämät kysymykset olisi hyvä esittää myös nykypäivän yhteiskunnassa ja koulumaailmassa. Heidän kehittämänsä menetelmät ja kasvatustavoitteet lienevät meidän aikaamme sopimattomia, mutta heidän ajattelunsa sisältää eräitä muita mahdollisesti hyödyllisiä piirteitä ja voi antaa virikkeitä nykypäivän kasvatustaloukselle. Koulu ei edelleenkään saisi olla irrallaan lasten ja nuorten arjesta. Yhteiskunnallinen toiminta ja aktiivinen kansalaisuus sisäistetään varmasti paremmin harjoittelemalla kuin teoreettisen opetuksen kautta.

Lapsia halutaan kouluttaa oikeille aloille ja heille halutaan tarjota juuri oikeita sekä hyödyllisiä oppiaineita, jotta heistä tulisi hyödyllisiä kansalaisia – kansantalouden ja valtion kilpailukyvyn kannalta! Mitä muita lähtökohtia voisi olla kuin kansantalous ja kilpailukyky? Onko meidänkin aikamme kasvatusajattelu valtiokeskeistä? Onko nykyaika lapsikeskeinen tai –lähtöinen, ihmiskeskeinen tai ihmisen huomioiva? Käsitetäänkö lapsuus tänään omana erityisenä aikakautenaan vai vain esimerkiksi aikuisuuden esias-teenä?

Tutkimukseni herättää monia kysymyksiä kasvatuksesta ja vallasta. Onko kasvatuksella todellakin tavoiteltu aiempaa parempia kansalaisia vai sittenkin haluttu käyttää kasvatusta lähinnä alamaisten kontrolloimiseen? Sekä Kerschensteiner että Foerster sopivat Blankertzin näkemyksiin siitä, että liberaalisti ajatteleva hallitsevan luokan osa halusi ”pelastaa” suuret massat sosiaalidemokratian ja kansanvallan vaaroilta. Massoille ei haluttu antaa edes vapautta päättää omista eduistaan, vaan korkeampiin ideaaleihin ja

---

<sup>381</sup> Esim. Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari: ”Opettajan vaiettu valta”, Vastapaino, Tampere 2003.

ihanteisiin vedoten uskottiin, että sivistyneen yläluokan tulisi johtaa massat kohti oikeita asioita. Toisaalta näyttää siltä, että sekä Foerster että Kerschensteiner ymmärsivät uuden yhteiskunnallisen tilanteen peruuttamattomuuden ja että tarvittiin uudenlaista ajattelua kansalaisesta ja hänen kasvattamisestaan: he halusivat integroida kansan osaksi yhteiskuntaa.

Pedagogisia uudistuksia tehtäessä onkin aina huomioitava riittävällä tavalla niiden sovellettavuus vallitsevassa poliittis-yhteiskunnallinen todellisuudessa. Muuten uudistuksilla ei ole realistisia mahdollisuuksia toteutua. Vaarana on, että uudistuksia tehtäessä mennään liian syvälle puoluepolitiikkaan ja aletaan myötäillä puolueiden toiveita ja tarpeita. Tämän seurauksena unohdetaan tärkein eli kasvatusta ja lopputuloksena saattaa olla tuuliviirimäistä jatkuvaa uudistamista, mikä taas väsyttää ja tylsistyttää opettajat, sillä jatkuva näennäinenkin uudistuminen on raskasta. Jäävätkö opettajat koulu-uudistuksissa vaille riittävää käytännön tason opastusta oikeanlaiseen luokkahuonetyöskentelyyn? Onko tämä opastuksen puute nykyajankin koulu-uudistusten ongelma? Uudistuksia tehdään jatkuvasti, mutta muuttuuko koulu oikeasti niitten myötä?

Mielenkiintoista on havaita, että suomalaista koulua kritisoidaan julkisuudessa jatkuvasti milloin mistäkin ja siinä nähdään olevan kaikenlaisia puutteita samalla, kun ulkomailta (esimerkiksi Saksasta!) käydään ihastelemassa meidän ”maailman parasta koulua me”. Tämän tutkimuksen kohteena olleena aikakautena koulu vaikuttaa olleen eräänlainen konservatiivisuuden linnake, mutta samalla se oli myös taistelukenttä. Koulu- ja kasvatustieteissä erilaiset intressit olivat törmäyskurssilla, kun vallitseva järjestelmä kohtasi uudistusehdotuksia. Kuka kyseenalaisti 1910-luvulla valtiokeskeisen ajattelun, jota nyt pidetään arveluttavana? Kuka kyseenalaistaa tämän päivän kasvatustieteet ja -arvot?

## LÄHTEET

### Painettu lähdekirjallisuus

Foerster, Friedrich Wilhelm: ”Kunnon kansalainen – Kirja kansalaiskasvatuksesta”, suom. Väinö Kivilinna, WSOY Porvoo 1912.

Foerster, Friedrich Wilhelm: ”Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen Politischer Ethik und politischer Pädagogik.”, Zweite, vermehrte und umgearbeitete Auflage, B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1914.

Foerster, F. W.: ”Valtiollinen siveys- ja kasvatuseritys erikoisesti huomioon ottaen Saksan tulevat tehtävät”, suom. Iisakki Laati, WSOY Porvoo 1922.

Foerster, F. W.: ”Erlebte Weltgeschichte 1869–1953”, Glock und Lutz, Nürnberg 1953.

Kerschensteinerin kirje Sprangerille 18.10.1912, teoksessa ”Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger – Briefwechsel 1912–1931”, Ludwig Englert (toim.), B.G.Teubner, Stuttgart 1966.

Kerschensteiner, Georg: ”Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung”, B.G. Teubner, Leipzig und Berlin 1910.

Kerschensteiner, Georg: ”Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend.”, Verlag von Karl Villaret, Erfurt 1921.

Kerschensteiner, Georg: ”Begriff der Arbeitsschule”, 8. unveränderte Auflage 25. bis 29. Tausend, B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1930(a).

Kerschensteiner, Georg: ”Selbstdarstellung”, Felix Meiner Verlag, Leipzig 1930(b).



## Hakuteokset

”Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, Neunte, völlig bearbeitete Auflage”, F. A. Brockhaus, Mannheim 1988.

Elzer, H.-M.: ”Reformpädagogik”, teoksessa ”Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden”, Zweiter Band K–Z, (toim.) Walter Horney, Johann Peter Ruppert ja Walter Schultze, Bertelsmann Fachverlag, Gütersloh 1970.

## Kirjallisuus

Adrian, Renate: ”Die Schultheorie Georg Kerschensteiners. Eine hermeneutische Rekonstruktion ihrer Genese.”, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd./Vol. 747, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1998.

Ahonen, Sirkka: ’Kasvatustiede’, sivut 398–437 teoksessa Päiviö Tommila (päätoim.) ”Suomen tieteen historia 2: humanistiset ja yhteiskuntatieteet”, WSOY, Porvoo 2000.

Antz, Joseph: ’Fr. W. Foerster, die Widerstandskämpfer und wir Pädagogen’ ja ’Nachwort’, sivut 212–224 teoksessa ”Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart”, toim. Joseph Antz ja Franz Pöggeler, Aloys Henn Verlag, Ratingen 1955.

Arfwedson, Gerd B: ”Reformpedagogik och samhälle – En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet”, HLS Förlag, Tukholma 2000.

Bechtel, Heinrich: ”Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands. Wirtschaftsstile und Lebensformen von der Vorzeit bis zur Gegenwart.”, Verlag Georg D. W. Callwey, München 1967.

Blankertz, Herwig: "Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart", Büchse der Pandora, Wetzlar 1982.

Bowen, James: "A History of Western Education, Volume Three, The Modern West Europe And The New World", St. Martin's Press, New York 1981.

Brubacher, John S.: "A History of the Problems of Education", 2. p., McGraw-Hill Book Company, New York 1966.

Bruhn, Karl: "1900-luvun pedagogisia virtauksia", Otava 1973.

Burger, Herbert: "Politik und politische Ethik bei F. W. Foerster", H. Bouvier u. Co. Verlag, Bonn 1969.

Englert, Ludwig: 'Zur Einleitung' sivut 11–21 teoksessa "Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger – Briefwechsel 1912–1931", Ludwig Englert (toim.), B.G.Teubner, Stuttgart 1966.

Flitner, Wilhelm: 'Zur Einführung' sivut 9–36 teoksessa "Die deutsche Reformpädagogik. Band I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung", (toim.) Wilhelm Flitner ja Gerhard Kudritzki, Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, Düsseldorf ja München 1961.

Goergen, Hermann M.: 'Fr. W. Foersters Stellung zu Sozial- und Wirtschaftsfragen', sivut 63–78 teoksessa "Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart", toim. Joseph Antz ja Franz Pöggeler, Aloys Henn Verlag, Ratingen 1955.

Gonon, Philipp: "Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule.", Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2002.

Grue-Sørensen, Knud: "Kasvatuksen historia II: Pestalozzista nykyaikaan", WSOY Porvoo ja Helsinki 1961.

Görtemaker, Manfred: "Deutschland im 19. Jahrhundert. Entwicklungslinien.", Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1996.

Hagenmaier, Theresia: "Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners", sivut 15–63 teoksessa "Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori.", Quelle & Meyer, Heidelberg 1964.

Heikkinen, Anja: "Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun – Esi-merkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940.", Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 442, Tampereen yliopisto, Tampere 1995.

Huhmarniemi, Raija & Skinnari, Simo & Juhani Tähtinen (toim.): "Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.", Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku 2001.

Hyrkkänen, Markku: "Aatehistorian mieli", Osuuskunta Vastapaino, Tampere 2002.

"Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa – valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti", Suomen Akatemian julkaisuja 1/90, Valtion Painatuskeskus, Helsinki 1990.

Kerschensteiner, Marie: "Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers.", R. Oldenbourg, München 1954.

Knoll, Michael: 'Dewey versus Kerschensteiner – Der Streit um die Einführung der Foltbildungsschule in den USA, 1910–1917' artikkeli lehdessä *Pädagogische Rundschau* 2/1993, 47. vuosikerta, (Hrsg.) Bunk, Göbels, Groothoff et al., Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

Knoop, Karl: 'Arbeitsschule und Berufsbildung – Georg Kerschensteiner', sivut 160–173 teoksessa Karl Knoop ja Martin Schwab: "Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten.", Quelle & Meyer, Heidelberg 1981.

Korhonen, Henna: ”Imperiumin ikuinen ensisijaisuus: imperialismi, patriotismi ja militarismi Robert Baden-Powellin (1857–1941) ajatusmaailmassa ja partio-ohjelmassa”, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2001.

Korpikallio, Jaakko: ”Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa I Kasvatuspäämäärän kehitys renessanssista nykyaikaan”, Kauppalehti Oy:n Kirjapaino, Helsinki 1937.

Kuikka, Martti T.: ”Kasvatuksen historian tutkimus”, Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu 2001.

Lahdes, Erkki: ”Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun”, Keuruu 1961.

Lehmusto, Heikki: ”Kasvatusopin historia”, Turku 1943.

Lehmusto, Heikki: ”Kasvatusopin historia”, 2.painos, Wsoy, Porvoo 1951.

Lundgreen, Peter: ”Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick I: 1770–1918”, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1980.

Max, Pascal: ”Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foerstern (1869–1966)”, ibidem-Verlag, Stuttgart 1999.

Meyer, Hans: ’Zur Charakteristik Fr. W. Foerstern’, sivut 9–15 teoksessa ”Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart”, toim. Joseph Antz ja Franz Pöggeler, Aloys Henn Verlag, Ratingen 1955.

Nurmi, Kari E.: ”Johdatus kasvatuksen filosofisiin perusteisiin”, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 28, 7. uudistettu painos, Jyväskylä 1995.

Oelkers, Jürgen: ’Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen’, sivut 22–45 teoksessa Christa Berg ja Sieglind Ellger-Rüttgart (toim.): ” ’Du bist nichts, Dein Volk ist alles’. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus.”, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1991.

Oelkers, Jürgen: "Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte", 3. vollständige bearbeitete und erweiterte Auflage, Juventa Verlag Weinheim und München 1996.

Ofenbach, Birgit Ruth Ingrid: "Individuum – Gemeinschaft – Erziehung. Ein anthropologischer Ansatz zur Neustrukturierung der Reformpädagogik.", Rheinische Friedrich-Wilhelms Universität, Bonn 1985.

Ojakangas, Mika: "Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen.", Tutkijaliitto, Helsinki 1997.

Plake, Klaus: "Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels.", Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 1991.

Pulkkinen, Tuija: "Valtio ja vapaus", Tutkijaliitto, Jyväskylä 1989.

Päivänsalo, Paavo: "Suomen kasvatustieteellisen tutkimuksen historia", Hyvinkään Kirjapaino Osakeyhtiö 1954.

Pöggeler, Franz: "Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersterns. Eine systematische Darstellung.", Verlag Herder & Co. GmbH, Freiburg in Breisgau 1957.

Rinta-Kahila, Kari: "Baden-Powell of Gilwell: lordi Robert Baden-Powellin kansalliskasvatustieteelliset", Helsingin partiopoikapiirin kannatusyhdistys ry, Turku 1988.

Röhrs, Hermann: "Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform", Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1991(a).

Röhrs, Hermann: "Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt.", 3., durchgesehene Auflage. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1991(b).

Röhrs, Hermann: "Reformpädagogik und innere Bildungsreform", Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.

Scheibe, Wolfgang: "Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung.", 4., ergänzte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1974.

Schmidt, Alexander: "Reisen in die Moderne. Der Amerika-Diskurs des deutschen Bürgertums vor dem Ersten Weltkrieg im europäischen Vergleich.", Akademie Verlag, Berlin 1997.

Simons, Diane: "Georg Kerschensteiner. His thought and its relevance today.", Methuen & co Ltd, Lontoo 1966.

Suutarinen, Sakari: "Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935)", Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1992.

Tommila, Päiviö (päätoim.): "Suomen tieteen historia 2: humanistiset ja yhteiskuntatieteet", WSOY, Porvoo 2000.

Tähtinen, Juhani: "Askel menneisyyteen – näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen", Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:14, Painosalama Oy, Turku 1993.

Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka: "Opettajan vaiettu valta", Vastapaino, Tampere 2003.

Vuorio-Lehti, Minna & Nieminen, Marjo: "Kasvatshistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.", Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku 2003.

Wehle, Gerhard: "Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners", Verlag Julius Beltz, Weinheim 1956.

Wehler, Hans-Ulrich: "Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918", Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1973.

Wehler, Hans-Ulrich: "Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Dritter Band, Von der 'Deutschen Doppelrevolution' bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914" Parzeller, Fulda 1995.

Weiss, Edgar: "Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche 'Milieustudie' zur Entstehung der 'Neuen Erziehung' " sivut 58–69 teoksessa "Reformpädagogik und Schulreform in Europa – Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen", toim. Michael Seyfarth-Stubenrauch ja Ehrenhard Skiera, Schneider Verlag, Hohengehren 1996.

Wiater, Werner: "Rezeptionsgeschichtliche Studien zur Reformpädagogik", Verlag Ernst Vögel, München 1997.

Wilhelm, Theodor: "Die Pädagogik Kerschensteiners – Vermächtnis und Verhängnis", Stuttgart 1957.