

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH



Leevi Launonen

# Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
JYVÄSKYLÄ 2000

Leevi Launonen

Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen  
koulun pedagogisissa teksteissä  
1860-luvulta 1990-luvulle



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Editors

Jouko Kari

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä



Kansi: Layout mainostoimisto Zeniitti Oy.

Kuvat: Riitta Moberg ja Seppo Haimakainen.

ISBN 951-39-0792-9 (nid.), 978-951-39-5334-8 (PDF)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2000, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä  
and ER-Paino Ky, Lievestuore 2000

*Lastenkasvatus, nousevan sukupolven kehitys siveelliseen, lainalaiseen vapauteen, uhrautuvaiseen toimintaan rakkauden hengessä, on kunkin yhteiskunnan tärkein asia.*

Uno Cygnaeus (1860-luku)

\*\*\*\*\*

*Se harrastus, joka siis ennen kaikkea muuta on kasvatettavan sieluun istutettava, on siveellisyyden harrastus. Kasvatista on ennen kaikkea tuleva hyvä ihminen. Se on opettajan tehtävässä oleva a ja o, sen kanssa hänen työnsä seisoo tai kaatuu.*

Mikael Soininen (1890-luku)

\*\*\*\*\*

*Jokaiseen lapseen on juurrutettava tunne ja tietoisuus siitä, että hänen elämänsä ja menestymisensä on erottamattomassa yhteydessä Suomen kansan menestymisen kanssa ja että myös hän on vastuussa isänmaan säilymisestä ja onnesta. Lapsia tulee kasvattaa itsenäisiksi yksilöiksi, mutta ei pelkästään heitä itseään varten eikä pelkästään itseään ajatteleviksi yksilöiksi. On suorastaan elintärkeää, että tämä muodostuu kansakoulun työn ylimmäksi ohjenuoraksi.*

Matti Koskenniemi (1940-luku)

\*\*\*\*\*

*Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti.*

Peruskoulun opetussuunnitelma (1970-luku)

\*\*\*\*\*

*Siinä, mitä kukin pitää arvokkaana, näkyy hänen moraalinsa. Moraalisesti vastuullinen voi kukin olla vain itselleen.*

Kasvatuspsykologian oppikirja (1990-luku)

## ABSTRACT

Launonen, Leevi

Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000, 366 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 168)

ISBN 951-39-0792-9 (nid.), 978-951-39-5334-8 (PDF)

Summary

Diss.

The purpose of this study was to investigate change in ethical thinking as expressed in pedagogical writings between the 1860s and 1990s. This change was examined on the basis of textbooks used in teacher training and on school curricula. The particular focus was on examining the philosophical principles underlying educational thinking, moral ideals in schools and educational methods. In addition, the aim was to reveal the ways in which moral education was understood in each epoch. The overall objective was to undertake a historical and philosophical reconstruction of ethical educational thinking in Finland, as depicted in the pedagogical literature.

Both theory and content analysis were used as research methods. A philosophical framework for examining ethical educational thinking and comparing the changes noted was created in the theoretical part of the study (chapter 2). In addition, methods of providing an ethical education in schools and ethical ways of thinking typical of particular periods were examined using content analysis.

The results indicated that a great change had taken place in the deep philosophical structure in ethical educational thinking. An important turning point was the 1940s, when underlying ethical ideas were detached from religious and metaphysical principles. At that time educational writings began to shift from ethical objectivism to ethical constructivism and from maintaining the values of society to individual choice. From the 1950s onwards moral virtues connected with a simple life, unselfishness, altruism and self control gradually disappeared from educational ideals. Simultaneously the focus in school education shifted from refining the student's moral character to social interaction skills and ethical questions in society. However, the ideals of e.g. honesty, diligence, fairness and courtesy remained unchanged in school ethics through the periods researched. Example-setting by the teacher and the instilling of good manners remained important in the methods of ethical education throughout the era in question. The change observed in ethical educational thinking is closely connected with society's overall ideological development, which is currently characterized by liberalism, individualism and pluralism.

Key words: ethical values, moral education, civics, value education, metaethics, philosophy of education, history of education.

**Author's Address**

Leevi Launonen  
Majärventie 9 as 1  
FIN-40600 Jyväskylä  
FINLAND

**Supervisor**

Professor Jouko Kari  
Faculty of Education  
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

**Reviewers**

Professor Hannu Simola  
Faculty of Education  
University of Tampere, Tampere, Finland

Professor Rauni Räsänen  
Faculty of Education  
University of Oulu, Oulu, Finland

**Opponent**

Professor Hannu Simola  
Faculty of Education  
University of Tampere, Tampere, Finland

## ESIPUHE

Tämä tutkimus sai ensimmäiset virikkeensä jo 1970-luvulla, jolloin opiskelin kasvatustiedettä ja filosofiaa Jyväskylän yliopistossa. Kiinnostuin silloin kasvatuksen eettisistä kysymyksistä. Kasvatusfilosofian harrastus on sen jälkeen vaikuttanut ajatteluuni riippumatta siitä, millaisia tehtäviä koulutoimen piirissä olen vuosien saatossa kulloinkin hoitanut.

Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa kasvatuksen eettiset kysymykset ovat erittäin ajankohtaisia. Suomalainen koulukasvatus on hakemassa suuntaa 2000-luvun tulevaisuuteen, ja siinä empiirinen kasvatustiede on selvästi kykenemätön antamaan riittäviä vastauksia. Sen vuoksi juuri nyt tarvitaan eettistä arvopohdintaa ja kasvatusfilosofian avaamia näköaloja.

Olen iloinen siitä, että olen muutaman viime vuoden aikana saanut vapaana virkatyöstäni keskittyä lähes päätoimisesti pohtimaan kasvatuksen etiikkaa. Syksyllä 1997 valmistui lisensiaatintutkielmani, jossa käsittelin opetussuunnitelmien pohjalta suomalaisen oppivelvollisuuskoulun eettistä diskurssia. Tässä väitöskirjatyössä laajennan ja syvennän samaa näkökulmaa. Jäljittäessäni suomalaisen koulun eettisen kasvatusajattelun muutosta olen kahlannut useita tuhansia sivuja kasvatustekstejä 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun loppuun. Tämä kasvatusfilosofinen matka on ollut antoisa ja auttanut arvioimaan koulukasvatuksen kehitystä uusista näkökulmista.

Erään lukemani väitöskirjan esipuheessa verrataan väitöskirjan pitkäaikaista ja vaivalloista kirjoitustyötä sattuvasti Baabelin tornin rakentamiseen. Omalla kohdallani väitöskirjan loppuun saattaminen taitaa muistuttaa enemmänkin lisäksi kirkon hidasta ja raskassoutuista rakentamista. Tätä metaforaa tukee paitsi tutkimukseen kulunut pitkä aika, myös työnteon eettinen innostus ja lopputuloksen paksuus (alkuperäinen käsikirjoitus oli vielä tätäkin laajempi).

Kun rakennustyötä tehdään kauan, on vaarana, että työn valmistuttua ei enää muisteta ketkä kaikki ovat olleet jossakin vaiheessa rakennustyömaalla mukana auttamassa: antamassa tiiliä, tuomassa laastia tai muuten vain rohkaisemassa jatkamaan työtä. On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että lopputulos ei koskaan ole pelkästään yhden ihmisen aikaansaannos. Siihen ovat monet eri tavoin ja eri vaiheissa osallistuneet. Oma tärkeä merkityksensä on myös niillä ihmisillä, jotka ovat antaneet mahdollisuuden keskittyä rakennustyöhön vapaana muista huolista. Kaikkia tällaisia ihmisiä haluan lämpimästi kiittää oman "lisäkin kirkkoni" nyt vihdoin valmistuttua.

Minulla on ilo olla jäsenenä hyvissä keskusteluryhmissä. Vuosien aikana lukemattomat kasvatusfilosofiset keskustelut "laatupiirissä" (siihen kuuluu joukko pohdiskelevia ystäviäni) ja "liitupiirissä" (siihen kuuluu joukko rehtori-kollegoitani) ovat syventäneet yhteiskuntaan ja kasvatukseen liittyvää ajatteluani.

Runsaan lähdeaineiston vuoksi tarvitsin työn eri vaiheissa paljon Jyväskylän yliopiston kirjaston palveluja ja tutkijanhuonetta. Ihastelin usein sitä tehokkuutta, jolla vanhatkin kirjat löydettiin käyttööni kirjaston kellareista.

Tutkimuksen alkuvaiheissa kävin useita antoisia keskusteluja professori Juhani Aaltolan kanssa, jonka joidenkin teoriataustaan liittyvien ajatusten hedelmällisyyden oivalsin vasta työtä tehdessäni. Lisensiaattivaiheessa (1997) häneltä ja professori Martti Kuikalta saadut kriittiset kommentit olivat hyödyllisiä jatko-työskentelyn kannalta ja auttoivat suuntautumaan eteenpäin. Jatko-opintoihin liittyvät tieteellisen kirjoittamisen kurssit, joita kävin professori Leena Laurisen sekä yliopistonlehtorien Paula Sajavaaran ja Marja-Leena Koppisen johdolla, olivat hyvin hyödyllisiä ja antoisia. Lisäksi Paula Sajavaara auttoi minua kieltenhuoltoon ja lähdemerkintöihin liittyvissä kysymyksissä. Kasvatustieteiden tohtori Päivi Tynjälä käytti runsaasti aikaansa käsikirjoituksen lukemiseen ja kriittiseen kommentointiin. Hän teki myös arvokkaita metodologisia huomautuksia.

Työni ohjaajat professori Jouko Kari ja kasvatustieteiden tohtori Sakari Suutarinen ovat lukeneet useaan otteeseen käsikirjoitusta, antaneet palautetta ja luottaneet siihen, että työstä voi tulla valmis. Lisäksi Jouko Kari on auttanut monissa tutkimusprosessin käytännöllisissä kysymyksissä. Väitöskirjan esitarkastajilta professori Hannu Simolalta ja dosentti Rauni Räsäseltä sain erittäin arvokkaita ohjeita, jotka selkeyttivät työn lopputulosta käsitteiden käytön ja tutkimuksen rakenteen osalta. Lehtori Michael Freeman ja kasvatustieteen ylioppilas Joanna Tedder auttoivat minua tiivistelmän kääntämisessä englanniksi. Kaikille edellä mainituille haluan osoittaa lämpimän kiitokseni "rakennustyöhön" osallistumisesta.

Jyväskylän yliopiston rehtori, kasvatustieteiden tiedekunta ja Suomen kulttuurirahasto ovat apurahoillaan tehneet taloudellisesti mahdolliseksi päätoimisen tutkimustyön. Olen myös siitä kiitollinen.

Enemmän kuin koskaan aikaisemmin olen tutkimustyön kuluessa oppinut arvostamaan vaimoni Birgitan asennetta ja mielenlaatua. Sillä aikaa kun minä olen selvittellyt eettisiä teorioita, hän on kantanut perheessämme moraalista käytännön vastuuta. Perheemme nuoria tutkimustyö ei luultavasti ole häirinnyt muuten, kuin että ruokapöydässä olen joskus erehtynyt pitämään heille moraalisia opetuksia vanhojen suomalaisten pedagogien innoittamana.

Tutkimusaiheen valintaan ja työotteeseen on nähtävästi vaikuttanut lapsuuden kotini henkinen perintö. Äitini (joka kuoli liikenneonnettomuudessa työn esitarkastusvaiheessa) jätti oman elämänsä esimerkillä ja eettisillä periaatteilla lähtemättömän jäljen sieluni maisemaan. Isältä olen puolestaan oppinut filosofisen tarkastelutavan elämän peruskysymyksiin. Luulen, että jotain saamistani vaikutteista on kantautunut tämän kirjan sivuille asti.

Jyväskylässä, uuden kouluvuoden alkaessa elokuussa 2000

Leevi Launonen



# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	13
2	KOULUN EETTINEN KASVATUSTEHTÄVÄ .....	18
2.1	Kansalaisen moraalinen identiteetti .....	18
2.1.1	Eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat .....	19
2.1.2	Kaksi tapaa kasvattaa: Durkheim ja Rousseau .....	24
2.1.3	Yhteiskunta ja kansalaisen etiikka .....	28
2.2	Eettisen kasvatuksen filosofinen perusta .....	30
2.2.1	Etiikan terminologia .....	30
2.2.2	Eettisen kasvatuksen muodot ja opettajan toiminta .....	35
2.2.3	Eettinen kasvatusajattelu ja eettiset teoriat .....	39
2.2.4	Arvojen ontologia .....	45
2.2.5	Ihmiskäsitykset ja hyvä elämä .....	50
2.3	Ettinen kasvatusta koulun pedagogisissa teksteissä .....	54
2.4	Aikaisemmat tutkimukset .....	61
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	64
3.1	Tutkimuksen ongelmat .....	64
3.2	Aineisto .....	66
3.3	Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa .....	68
3.3.1	Tutkimusotteen filosofiset lähtökohdat .....	68
3.3.2	Tutkimusmenetelmät .....	73
4	KASVATUS USKON JA JÄRJEN SIVEELLISEEN HALLINTAAN (kansakoulun eettinen kasvatusajattelu 1863–1920) .....	78
4.1	Moraalin perusta 1800-luvun yhtenäiskulttuurissa .....	78
4.1.1	Suomalaiskansallinen aate herää .....	78
4.1.2	Hegelin ja Snellmanin aatteellinen perintö .....	80
4.1.3	Perisyntyn pedagogiikkaa ja uutta kasvatustapaa .....	86
4.2	Kirkollinen yhtenäiskulttuuri murtuu .....	90
4.3	Kohti yleistä oppivelvollisuutta ja tieteellistä pedagogiikkaa .....	97
4.4	Katsaus pedagogisiin teksteihin .....	101
4.4.1	Aikaisempi tutkimus .....	101
4.4.2	Opettajaseminaarien pedagogiset tekstit .....	104
4.5	Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat .....	107
4.5.1	Kristillinen humanismi .....	107
4.5.2	Etiikan hegeliläis-kristillinen perusta .....	112
4.5.3	Sivistys – tie siveelliseen ja järjelliseen vapauteen .....	118
4.5.4	Käsitys elämän tarkoituksesta .....	121
4.5.5	Eettisen kasvatuksen psykologinen tarkastelutapa .....	123
4.6	Kasvatuksen ihanteet .....	131
4.7	Kasvatuksen keinot .....	135
4.7.1	Koulukuri kuin kellokone .....	135
4.7.2	Miten luja luonne syntyy? .....	140
4.8	Kokoava tarkastelu .....	148

5	KASVATUS VALKOISEN SUOMEN IHANTEISIIN (kansakoulun eettinen kasvatusajattelu 1920–1944) .....	157
5.1	Valkoisen Suomen aatteet esillä .....	157
5.2	Erilaisia käsityksiä arvoista, etiikasta ja koulukasvatuksesta .....	160
5.3	Kohti uutta koulua .....	167
5.4	Katsaus pedagogisiin teksteihin .....	169
5.4.1	Aikaisempi tutkimus .....	169
5.4.2	Kansakoulun pedagogiset tekstit 1920-luvulta 1940-luvulle .....	172
5.5	Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat .....	173
5.5.1	Ihanteellisuutta ja käytännön toimintaa (maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmat) .....	173
5.5.2	Pelkkää yksilöllisyyttä ylemmäksi (pedagogiset teokset) ....	177
5.5.3	Pedagogien näkemykset alkavat eriytyä .....	180
5.6	Koulukasvatuksen ihanteet ja keinot valkoisessa Suomessa .....	185
5.7	Kokoava tarkastelu .....	189
6	KASVATUS SOSIAALISEEN TOIMINTAAN (kansakoulun eettinen kasvatusajattelu 1944–1970) .....	192
6.1	Suomalainen yhteiskunta muuttuu .....	192
6.1.1	Yhteiskuntarakenteen ja arvojen murros .....	192
6.1.2	Valkoisen Suomen aatteista kansandemokratiaan .....	194
6.2	Soinisen koulusta Koskenniemen kouluun .....	196
6.2.1	Kansakoulun ja kasvatusopin kehitys sotien jälkeen .....	196
6.2.2	Onko ihmisellä moraalista luonnetta? .....	198
6.3	Katsaus pedagogisiin teksteihin .....	200
6.3.1	Aikaisempi tutkimus .....	200
6.3.2	Kasvatusopista kasvatustieteeksi: opettajankoulutuksen pedagogiset tekstit 1944–1970 .....	201
6.4	Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat .....	202
6.4.1	Kasvatus kansanvaltaan ja sosiaalisiin taitoihin (kansakoulun opetussuunnitelma ja Koskenniemi) .....	202
6.4.2	Kohti eettistä konstruktivismia .....	209
6.4.3	Empiirisen tieteen ihmiskuva moraalin lähtökohdaksi .....	215
6.5	Kasvatuksen ihanteet .....	216
6.6	Kasvatuksen keinot .....	220
6.7	Kokoava tarkastelu .....	226
7	KASVATUS GLOBAALIIN VASTUUSEEN (peruskoulun eettinen kasvatusajattelu 1970–1994) .....	231
7.1	Yhteiskunnan murros jatkuu .....	231
7.1.1	Tie arvojen markkinoille .....	231
7.1.2	Yhtenäistä koulutuspolitiikkaa .....	233
7.1.3	Opettajankoulutus uudistuu .....	235
7.2	Moraalin oppiminen teorioiden valossa .....	237
7.3	Katsaus pedagogisiin teksteihin .....	239
7.3.1	Aikaisempi tutkimus .....	239
7.3.2	Peruskoulun pedagogiset tekstit 1970–1994 .....	241

7.4	Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat .....	243
7.4.1	Arvot subjektiivisina valinnan kriteereinä .....	243
7.4.2	Globaali maailmankansalaisuus (peruskoulun opetus- suunnitelma 1970) .....	246
7.4.3	Vastuu kestävästä kehityksestä (peruskoulun opetus- suunnitelma 1980-luvulla) .....	253
7.4.4	Sosialisaation perusta murtuu .....	255
7.5	Kasvatuksen ihanteet .....	260
7.6	Kasvatuksen keinot .....	263
7.7	Välitarkastelua peruskoulukaudesta .....	267
8	<b>KASVATUS YKSILÖN VALINTOIHIIN</b> (peruskoulun eettinen kasvatuserittely 1994–1999) .....	269
8.1	Kulttuurin kriisi .....	269
8.2	Postmodernin haasteet .....	272
8.3	Koulutuspolitiikan suunnanmuutos .....	274
8.4	Kurinpäädystä konstruktivismiin .....	275
8.5	Katsaus pedagogisiin teksteihin .....	276
8.6	Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat .....	277
8.6.1	Arvojen yksilöllinen rakentaminen .....	277
8.6.2	Opetussuunnitelman perusteiden (1994) eettinen lähtökohta .....	278
8.6.3	Eettinen kasvatuserittely koulujen opetussuunnitelmissa ..	280
8.7	Kasvatuksen ihanteet: vastuullisuus, vahva minuus ja sosiaalinen taito .....	284
8.8	Kasvatuksen keinot .....	288
8.9	Kokoava tarkastelu .....	290
9	<b>MITEN EETTINEN KASVATUSAJATTELU ON MUUTTUNUT?</b> .....	298
9.1	Filosofisten lähtökohtien muutos .....	298
9.2	Kasvatuserittelyiden muutos .....	306
9.3	Kasvatuserittelyiden muutos .....	310
9.4	Merkityshorisonttien muutos .....	314
10	<b>TARKASTELU</b> .....	318
10.1	Katsaus tutkimuksen päätuloksiin ja menetelmiin .....	318
10.2	Historiasta nykyaikaan: kriittisiä huomioita eettisen kasvatuserittelyn kehityksestä .....	323
	ENGLISH SUMMARY .....	331
	LÄHTEET .....	334
	LIITTEET .....	357
	KUVIOT JA TAULUKOT .....	365

# 1 JOHDANTO

Yleissivistävän koulun tehtävänä on kasvattaa kunnan kansalaisia. Tämä tavoite tulee esiin perusopetuslaissa (1998), jonka mukaan koulukasvatuksen tulee "tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen" (POL 2 §). Seurattuani vuosien ajan peruskoulun rehtorina yhteiskunnan kehitystä ja kasvatustajatteluun muutosta näen tämän tehtävän entistä vaativampana. Havaintojeni mukaan oppilaiden käytösongelmat, joihin pyritään vastaamaan oppilashuollollisin, erityispedagogisin ja psykososiaalisin toimenpitein, ovat yhä useammin syvimmältä perusluonteeltaan eettisiä.

Lähestyn tässä tutkimuksessa koulun kasvatustehtävää historiallisesta näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, mitä suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulun kasvatustajattelussa on tapahtunut sen jälkeen kun Uno Cygnaeus 1860-luvulla laittoi kansakoulun toimimaan. Tarkastelun kohteena on erityisesti *eettisen kasvatustajattelun muutos*. Koulun eettisellä kasvatustajattelulla viitataan kolmeen asiaan: eettisen kasvatuksen filosofisiin lähtökohtiin, tavoitteina oleviin ihanteisiin ja kasvatuksen keinoihin.

Väitöskirjatyöni pyrkii olemaan puheenvuoro ajankohtaiseen keskusteluun suomalaisen yhteiskunnan, koulukasvatuksen ja etiikan muutoksesta. Vaikka tutkimus perustuu historialliseen tekstiaineistoon, sillä on useita liitymäkohtia myös oman aikamme aatteellisiin ilmiöihin. Ehkä tärkein niistä koskee moraalien ontologista luonnetta.

Sosiologit ovat varsinkin 1990-luvulla kiinnittäneet huomiota siihen, että aito moraalit on rapautumassa tai ainakin muuttamassa muotoaan. Puhutaan myös uuden antimoralistisen käytännön syntymisestä: oikean ja väärän osoittaminen on tullut yhä enemmän lakien, säännösten ja hallinnollisten määräysten asiaksi. Käyttäytymistä säädellään yhä useammin ulkoisilla ohjeilla, sen sijaan, että siihen vaikuttaisivat ihmisten omat moraaliset asenteet. On jopa väitetty, että tällainen antimoraali olisi leviämässä kaikkiin moderneihin yhteiskuntiin. (Ks. esim. Jallinoja 1997, 193–195.) Käsitellessään vuoden 1997 sosiologipäivillä moraalien luonnetta nyky-yhteiskunnassa Jörg Bergmann kuvasi terävästi ja samalla hauskasti meneillään olevaa kehitystä:

Perinteisessä yhteiskunnassa moraalinen viestintä oli yhteiskunnallisen kontrollin väline, mutta mielestäni nykyään moraalitilanne välineellistetään etenkin joukkoviestinnässä. Moraalia käsitellään humoristisesti, ironisesti, viihteellisesti tai psykologisoiden. Tässä prosessissa moraalitilanne kadottaa alkuperäisen luonteensa, jopa niin, että se ennen pitkää irtautuu moraalisesta. Tämä voi kuulostaa paradoksaaliselta tai mahdottomalta, mutta tuttuja esimerkkejä löytyy ympäriltämme. Yhteiskuntamme on keksinyt kofeiinittoman kahvin, kalorittoman ruuan, kolesterittoman rasvan, alkoholittoman oluen ja viinin, lähes nikotiinittomat savukkeet ja uutiset ilman informaatiota. Nyt yhteiskunta on keksimässä moraalitilanne ilman moraalisuutta. (Bergmann 1997, 241.)

Lisäksi sosiologisessa keskustelussa on kiinnitetty huomiota siihen, että nyky-yhteiskunnassa eettiset arvot, jotka määrittelevät hyvän, ovat tulleet riippumattomiksi arvoista, jotka määrittelevät oikeudenmukaisen. (Sulkunen 1997; ks. myös Larmore 1996, 19–28.)

Eettisen ajattelun muutoksen yhteydessä viitataan usein postmodernin käsitteeseen. Esimerkiksi sosiologi Zygmunt Bauman (1995 ja 1996) on pyrkinyt osoittamaan, että postmodernissa yhteiskunnassa ei ole enää moraalista auktoriteettia eikä universaalitilanne etiikkaa. Postmodernissa ajattelussa on kyse tavallaan eettisesti perustattomasta moraalitilanne, jota itsenäiset yksilöt rakentavat omista lähtökohdistaan. Tällaiselle elämänmuodolle on ominaista yhteisten normien puuttuminen ja yksilön omien arvovalintojen korostuminen.

Koulun eettinen kasvatustilanne määrittyy puolestaan ratkaisevasti sen mukaan, rakennetaanko kasvatustilanne universaalitilanne etiikan vai postmodernin käsityksen pohjalle. Tällä perusvalinnalla on omat vaikutuksensa sekä eettisen kasvatustilanne sisältöön että sen keinoihin. Viime kädessä kysymys on kasvatustilanne käsitteestä itsestään. Postmodernissa kulttuurissa onkin alettu yhä useammin kysyä: Millä eettisellä oikeudella voimme kasvattaa toisia ihmisiä? Millä perusteella kasvattaja määrittelee arvot ja tavoitteet? Pitäisikö sana *kasvatustilanne* poistaa kokonaan kielenkäytöstä ja puhua vain ihmiseksi kasvatustilanne tai enintään kasvatustilanne prosessin tukemisesta? Postmoderni ajattelu tieteen ja koulukasvatustilanne filosofisena kontekstina voi ennen pitkää johtaa tilanteeseen, jossa koulun eettisen kasvatustilanne tehtävän oikeutus asetetaan kyseenalaiseksi. Puolimatkan (1995, 74) mukaan meneillään oleva metafyyssinen järjen dekonstruktio on samalla myös kasvatustilanne dekonstruktivistista kritiikkiä. Kasvatustilanne instituutiot ovat perustuneet käsitykseen maailmasta, jossa kaiken merkityksellisen ja mielekkään ajatellaan olevan järjellisesti perusteltavissa. Postmoderni ajattelu on nyt asettanut tämän lähtökohdan radikaalisti kyseenalaiseksi.

Postmoderni käsitys etiikan epärationalisesta ja yksilöllisestä luonteesta ei tietenkään ole ainoa vallitseva suuntaus. Myös etiikan rationalisista luonnetta ja arvoja koskevaa pätevyyttä on erilaisin argumentein puolustettu (esim. Habermass 1983 ja 1987; Kohlberg 1984; Puolimatka 1989 ja 1994; Alberoni & Veca 1990). Vaikka kaikki eivät olekaan hyväksymässä varauksetta moraalitilanne postmodernia lähtökohdtaa, näyttää siltä, että meneillään oleva länsimaisen kulttuurin ja maailmankatsomuksen murros koskettaa voimakkaasti myös yhteiskunnan eettistä perustaa. Tilanne on hyvin haastava kasvatustilanne näkökulmasta, koska kasvatustilanne institutiona on monin tavoin riippuvainen sekä yhteiskunnasta että etiikasta. Humanistisen perusluonteensa vuoksi kasvatustilanne ja etiikka ovat hyvin läheisesti toisiinsa sidoksissa (esim. Hirsjärvi 1985, 77; Nurmi 1986, 97–115; Kari 1991, 61–70).

Paitsi moraalin ontologiseen luonteeseen tutkimus liittyy myös koulukasvatukseen eettiseen tehtävään ja merkitykseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Nykyinen kulttuurimme tila on koulun kannalta varsin ristiriitainen. Samalla kun jotkut filosofit ja sosiologit levittävät postmodernia sanomaa pätevän moraalin mahdottomuudesta, koulua vaaditaan kasvattamaan eettisesti vastuukykyisiä kansalaisia. Esimerkiksi opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala totesi syksyllä 1999 artikkelissaan "Kasvatuksen puolustus", että vaikka nyky-yhteiskunnassa arvot ovat korvautuneet tilanteiden mukaan vaihtuvilla arvoituksilla, koulu ei voi toimia samalla tavalla. Koulun on välitettävä sukupolvien yli jatkuneen länsimaisen sivistyksen perintöä hyvyydestä, totuudesta ja kauneudesta. Koulun tulee myös Sarjalan mukaan välittää "tiettyä absoluuttista tietoisuustapaa, jota ei voida suhteellistaa". (Sarjala 1999.)

Koulun tilannetta ei helpota se, että monet suomalaisen yhteiskunnan ilmiöt viestivät selvästi myös kotikasvatuksen kriisistä. Julkisuudessa puhutaan pilalle hemmotellusta "pullamössösukupolvesta", joka osaa sitoutua vain omaan itseensä ja jonka maailma mahtuu kolmeen sanaan: minulle, kaikki, heti. Kun kaikkialla (myös koulussa) pitää viihtyä, kiva kulutetaan helposti loppuun. Psykologit ovat havainneet, että kiva-kulttuurissa kasvaneet lapset ovat kärsimättömiä eivätkä osaa kovin helposti luopua omista oikeuksistaan. (Kapiainen 1999.) Eettisten arvojen puute johtaa helposti epäsosiaaliseen käyttäytymiseen ja aggressiivisuuteen (esim. Vikman 1993). Tällaiset oppilaat ovat suuri haaste koululle ja sen kasvatustehtävälle.

Käsillä oleva tutkimus kytkeytyy osaltaan myös yhteiskunnan historialliseen muutokseen. On väitetty, että olemme nyky-yhteiskunnassa suureksi osaksi kadottaneet sen kielen, jota tarvitaan yksityisen ja julkisen elämän moraalisen merkityksen ymmärtämiseen. Tästä seuraa, että vain vanhemman historiallisen moraalidiskurssin muodot, joissa yksilö nähdään suhteessa laajempaan kokonaisuuteen, yhteisöön ja traditioon, voivat tarjota aineksia nykyisen tilanteen selkeyttämiseen. Esimerkiksi Cohen ja Manion (1994) korostavat historian tuntemuksen tärkeää merkitystä nykyisyyden ymmärtämisessä. Heidän mukaansa historian tuntemisen kautta kasvattajalle kehittyy parempi kyky ymmärtää muutoksen dynamiikkaa, kasvatuksen ja kulttuurin suhdetta, koulun ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta sekä nykyisiä kasvatusongelmia. Kasvatuksen historia auttaa lisäksi tunnistamaan ajankohtaisia virtauksia ja arvioimaan niitä pätevämmiin historiallisesta näkökulmasta käsin. (Cohen & Manion 1994, 46.)

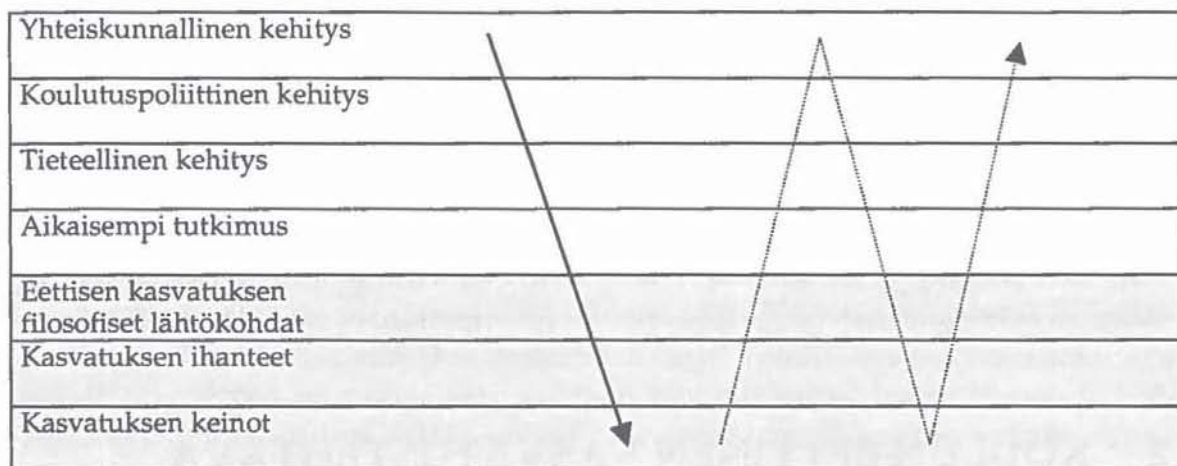
Myös tämän tutkimuksen kantavana ajatuksena on käsitys siitä, että kasvatustilafilosofisen tradition tunteminen on sekä arvokasta että hyödyllistä. Historian avaama näköala on erityisen tärkeää juuri koulun eettisessä kasvatuksessa. Jotta voisi osallistua syvällisesti ajankohtaiseen keskusteluun kasvatuksen arvoista ja koulun tehtävästä, on oleellista tuntea kasvatustilafilosofian historiallista kehitystä. Kun pyritään ymmärtämään koulun roolia tulevaisuuden yhteiskunnassa, on tarpeen konstruoida ensin käsitys siitä, millainen tehtävä koululla on ollut aikaisemmin ja miten tämä tehtävä on vuosien aikana muuttunut. Tähän kysymykseen etsitään käsillä olevassa tutkimuksessa vastausta koulukasvatusta ohjanneista pedagogisista teoksista ja opetussuunnitelmista.

Suomen kansakoululaitos syntyi Uno Cygnaeuksen johdolla 1860-luvulla. Laki yleisestä oppivelvollisuudesta tuli voimaan maamme itsenäistymisen jälkeen vuonna 1921. Aluksi kansakoulu ja myöhemmin 1970-luvulta lähtien peruskoulu ovat olleet maamme koulutusjärjestelmässä ns. oppivelvollisuuskouluja, jotka ovat opetus- ja kasvatustehtävässään tavoittaneet jokaisen sukupolven. Yleissivistävällä koululla on oppiaineiden sisältöjen opettamisen ohella katsottu olevan aina myös merkittävä eettinen kasvatustehtävä ja vastuu. Inhimillinen sivistys ei rakennu pelkästään rationaalisen tietämisen (tiede) tai esteettisen kokemisen (taide) varaan. Siihen kuuluu olennaisena osana myös kyky eettiseen vastuullisuuteen (etiikka). Wileniuksen mukaan eettisyys sivistysominaisuutena menee tavallaan syvimmälle ihmiseen, ja siksi eettisyyteen kasvattaminen on kaikkein vaikeinta (Wilenius 1982, 27).

Pyryn luomaan tutkimuksessa kokonaiskuvaa suomalaisen koulun eettisestä kasvatustajatteluista ja sen muutoksesta kansakoulun opettajaseminaarin perustamisesta (1863) aina 1900-luvun loppuun saakka. Keskeisenä tarkastelun kohteena on eettisen ajattelun filosofinen syvärakenne ja siinä tapahtuneet muutokset. Lähestymistapa on luonteeltaan kasvatustieteellinen ja kasvatustieteellinen. Painopiste on kuitenkin enemmän filosofisessa analyysissä kuin perinteisessä historiallisessa tutkimuksessa. Kokonaisuutena tutkimusta voisi luonnehtia aatehistorialliseksi.

Tutkimus alkaa koulun eettistä kasvatustehtävää ja sen teoreettisia perusteita kuvailevalla luvulla (luku 2). Sen yhteydessä rakennetaan myös metodinen tarkastelukehys tekstiaineiston analyysia varten. Metodologista lähestymistapaa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin luvussa 3. Varsinaista lähdeaineistoa käsitteleviä pääluokkia on viisi (luvut 4–8), joista kukin rekonstruoi yhtä aikakautta. Ennen pedagogisten tekstien analyysia kussakin pääluvussa luodaan yhteiskuntahistorialliseen, koulutuspoliittiseen ja tieteelliseen kehitykseen liittyvä kehys aineiston tarkastelulle. Myös aikaisemman tutkimuksen tuloksia tarkastellaan päälukujen yhteydessä. Näin saadaan rakennettua pedagogisten tekstien tulkinnalle monipuolinen hermeneuttinen konteksti. Sen rakentamisessa hyödynnetään varsin paljon aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta, koska siten kuvaukseen saadaan synteettistä ja laaja-alaista otetta. Vaikka pyrkimyksenä on pitäytyä historiallisten tekstien filosofiseen analyysiin, joudutaan aihepiirin laajuudesta johtuen "seikkailemaan" myös moraali- ja yhteiskuntafilosofian, kouluhistorian, kasvatustieteologian, sosiologian ja didaktiikan kentillä. Poikkitieteellisyydestä huolimatta filosofinen näkökulma eettisen ajattelun muutokseen kulkee punaisena lankana läpi tutkimuksen.

Kuviossa 1 on havainnollistettu aikakausien käsittelytapaa ja tutkimuksen etenemistä (eri aikakaudet pääluvuissa 4–8). Neljä ylimmäistä kerrosta kuvaavat kirjallisuuteen pohjautuvaa taustan rakentamista, kolme alimmaista varsinaista pedagogisten tekstien analyysia. Katkoviiva luonnehtii reflektioivasti etenevää tutkimusprosessia, jossa tekstiaineiston analyysin jälkeen palataan tulkinnassa aikakauden yleiseen yhteiskunnalliseen ja aatteelliseen kehitykseen.



KUVIO 1 Päälukujen sisällöllinen rakenne ja eettisen kasvatusajattelun tarkastelutapa

Aikakaussittaisen tarkastelun jälkeen tutkimuksessa kuvataan eettisen kasvatustajattelun kokonaismuutosta 1860-luvulta 1990-luvulle ja vastataan tutkimusongelmiin (luku 9). Lopuksi pohdinnassa otetaan kriittisesti kantaa tapahtuneeseen kehitykseen (luku 10).

Tutkimusraportin runsas sivumäärä johtuu useista syistä. Koulun eettistä kasvatustehtävää käsittelevä luku (2) ei sisällä ainoastaan tavanomaista tutkimuksen käsitteiden ja lähtökohtien määrittelyä, vaan itsenäisen kasvatustilanteen filosofisen tutkielman eettisen kasvatuksen perusteista. Toiseksi pitkä historiallinen tarkastelujakso (1863–1999) ja tekstien tarkasteluun rakennettu historiallinen konteksti on osaltaan lisännyt tutkimuksen laajuutta. Kolmanneksi tutkimukseen - toisin kuin filosofisiin töihin yleensä - sisältyy useita kymmeniä kuvioita ja taulukoita, jotka vievät tilaa, mutta samalla tiivistävät lukijalle kokoavasti ja havainnollisesti tutkimuksen keskeistä sisältöä.

Tulokset viittaavat filosofisen syvärakenteen muutokseen koulukasvatustilanteen etiikassa. Eettisen ajattelun muutos liittyy läheisesti yhteiskunnan, koulutuspolitiikan ja kasvatustieteen yleiseen kehitykseen. Tutkimus vahvistaa käsitystä, että koulu on elimellinen osa yhteiskuntaa ja muuttuu sen mukana. Tämä koskee myös eettistä kasvatustajattelua, jota luonnehtii nykyisin maallistuminen, yksilöllistyminen ja moniarvoistuminen.



## 2 KOULUN EETTINEN KASVATUSTEHTÄVÄ

### 2.1 Kansalaisen moraalinen identiteetti

Koulukasvatuksen lähtökohtana on idea hyvästä kansalaisesta. Ideassa tiivistyvät ne tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet, joita yhteiskunta odottaa kansalaisiltaan ja joita koulu pyrkii edistämään.

Kansalaisuuden käsite syntyi antiikin Kreikassa ja Roomassa. Esimerkiksi Aristoteleksen mukaan kansalaisia olivat kaikki, joilla oli yhteiset kansalaiselämän säännöt. Platonin valtiossa lapsia pyrittiin kasvattamaan hyveeseen, jotta heistä tulisi täydellisiä kansalaisia. Idea 'kansalaishyveistä' ja 'kunnon kansalaisena' olemisesta, joka oli yksi klassisen kulttuurin ihanne, omaksuttiin myöhemmin varsinkin renessanssiajan Italiassa sekä 1700-luvulla Amerikassa ja Ranskassa. (Oliver & Heather 1994, 10–11, 22, 28.) Myöhemmin hyvä kansalaismoraali on ollut tärkeä demokraattisten valtioiden toimintaa ja niiden kasvatusta ohjaava lähtökohta. Myös Suomessa kansalaisilta vaadittavat moraaliset ominaisuudet nousivat vahvasti esiin itsenäisen kansallisvaltion perustamisen yhteydessä.

McLaughlin (1992) viittaa kansalaisuuden käsitteessä neljään olennaiseen piirteeseen, joilla on merkitystä myös kasvatuksen kannalta. Kansalaisuudessa on kysymys (1) yksilön identiteetistä, (2) hyveistä, joita kansalaisilta vaaditaan, (3) yksilön poliittisesta sitoutumisesta ja (4) kansalaisuuden toteutumiseksi välttämättömistä yhteiskunnallisista edellytyksistä. Kansalaiselta odotettavat hyveet voidaan ymmärtää suppeasti tai laajasti tai - kuten McLaughlin asian ilmaisee - minimaalisen tai maksimaalisen perusnäkömyksen mukaan. Suppean näkömyksen mukaan yksilön kansalaisuutta määrittävä identiteetti nähdään vain muodollisena, laillisena ja juridisena. Tällöin myös kansalaisen hyveet rajoittuvat muodolliseen lainkuuliaisuuteen. Laajemman näkömyksen mukaan kansalaisella täytyy olla tietoisuus itsestään toimivan yhteisön jäsenenä, käsitys demokraattisista oikeuksista ja velvollisuuksista sekä käsitys yhteisestä hyvästä. Myös eettinen vastuu voidaan tällöin nähdä laajana, viime kädessä koko ihmiskunnan universaaleihin kysymyksiin suuntautuvana. (McLaughlin 1992, 236–237.)

Spiecker ja Steutel (1996) erottavat moraalissa identiteetissä julkisen ja ei-julkisen alueen. Julkinen alue on yhteydessä erityisesti kansalaisen yhteiskunnalliseen rooliin. Julkista moraalista identiteettiä määrittää valtio lainsäädännön ja muiden konkreettisten perussääntöjen avulla. Ei-julkisen moraalinen identiteetti perustuu puolestaan kansalaisten henkilökohtaiseen käsitykseen hyvästä elämästä, joka on läheisesti yhteydessä uskonnollisiin, filosofisiin ja moraalisiin aatteisiin. Liberaalille demokraattiselle yhteiskunnalle on tyypillistä, että julkisen moraalien alue on pieni (sisältäen lähinnä sääntöjä, jotka suojelevat kansalaisia) ja ei-julkisen moraalien alue vastaavasti laaja. Totalitaarisissa yhteiskunnissa suhde on yleensä päinvastainen: julkinen moraalinen kattaa laajan alueen ja kansalaisten mahdollisuus elää omien arvojen mukaan on rajoittunutta.<sup>1</sup> (Spiecker & Steutel 1996, 161–163; myös Larmore 1996, 123–124.) Näin moraaliset kansalaishyveet ovat olennaisesti riippuvaisia kansalaisen yleisestä identiteetistä sekä yhteiskunnasta, jossa hän elää.

Koulun eettinen kasvatusta liittyy läheisesti kysymykseen julkisen ja yksityisen moraalien suhteesta. Tämä kysymys tuli Kirjavaisen (1996) mukaan poliittisessa filosofiassa keskusteluaiheeksi vasta renessanssin ja uskonpuhdistuksen aikana. Silloin syntyi tarve löytää itsenäisesti olemassaoleva moraalinen luonnonoikeus, joka kykeni valvomaan niin yksilön autonomisia valintoja kuin yhteiskuntaa ja politiikkaakin. Tämä loi pohjan uuden ajan tyypilliselle asetelmalle, jossa joudutaan etsimään yksityisen kansalaisen ja julkisen yhteiskunnan tahdon yhteensovittamista yleisten moraalistandardien avulla. Tätä aikaisemmin – aina Platonista ja Aristotelesta alkaen – yksityisen ja julkisen moraalien suhde koski lähinnä vain kysymystä siitä, millainen rooli valtiolla tulee olla yksityisen ihmisen hyvän elämän toteuttajana. (Mts. 60.)

### 2.1.1 Eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat

Länsimaisessa valtioajattelussa on esiintynyt karkeasti ottaen kaksi päätraditiota suhtautumisessa yhteiskunnan harjoittamaan kansalaiskasvatukseen sekä julkiseen ja yksityiseen moraalisiin. Nämä aatehistorialliset perinteet muodostavat tärkeän yhteiskuntafilosofisen lähtökohdan myös koulun eettiselle kasvatukselle.

*Aristoteleen filosofiaan pohjautuva traditio*, joka vallitsi antiikin Kreikassa ja keskiajalla, perustuu ihmisen olemuksen yhteisölliseen ymmärtämiseen ja siitä johdettuihin kansalaisen hyveisiin. Aristoteles näkee ihmisen ensisijaisesti lajin edustajana. Ihmiselämän suurin päämäärä on hänen mukaansa hyveellisyys ja onnellisuus, eudaimonia.<sup>2</sup> Hyveellisyyttä on tarkasteltava ihmisen olemuk-

<sup>1</sup> Totalitarismissa julkiseen moraalisiin voi sisältyä esimerkiksi määräyksiä vaatetuksesta, ulkonäöstä, sukupuolirooleista, tiedotusvälineistä ja taiteesta.

<sup>2</sup> Eudaimonia-käsitettä käytetään kreikan kielessä puhuttaessa ihmisen toiminnan kokonaisvaltaisesta tarkoituksesta. Hyvä elämä eli eudaimonia on kokonaisuus, joka sisältää ihmiselämän aina lapsuudesta kuolemaan saakka. Päämäärä on joka hetki läsnä, sillä jokainen yksittäinen hyvä toiminta muodostaa hyvää elämää. Ihmisen päämäärä ei ole josakin vaiheessa saavutettava onnellisuuden tila, loppupiste, vaan koko elämän jatkuva toiminta itsensä kehittämiseksi. Esim. Turunen 1996, 16.

seen sisältyvän yleisen tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta. Onnellisuuden edellytyksenä on hyveellinen elämä. Toisin sanoen: onnellisuus on hyveen mukaista toimintaa. (Aristoteles 1981, 18–22, 128.)

Aristotelisen hyve-etiikan lähtökohtana on idea jakamattomasta ja yhteisestä hyvästä.<sup>3</sup> Yksilön hyvä ihmisenä on yksi ja sama kuin toisten ihmisten hyvä, joiden kanssa hän on sitoutunut samaan inhimilliseen yhteisöön. Yhteinen on moraalisisessa mielessä arvokkaampaa kuin yksityinen. Toisaalta yksilön hyvän tavoittelu ei ole vastakkainen toisten hyvän tavoittelun kanssa, koska hyvä ei ole jaettavissa eikä kenenkään yksityisomaisuutta. Näin Aristoteleen filosofiassa korostuu voimakkaasti etiikan yhteisöllinen merkitys. Tästä seuraa, että politiikka on primaarisempaa kuin etiikka, sillä tarkastellessaan hyvää valtiota politiikka käsittelee kansalaisen hyvän elämän välttämättömiä edellytyksiä (Aristoteles 1981, 18, 46, 135–136). Antiikin kulttuurissa pyrittiin hyveiden avulla antamaan ihmisille käyttäytymisnormit. Sen mukaan hyveet kuvaavat tavoiteltavia luonteenpiirteitä<sup>4</sup> ja arvopäämääriä, joita kohti kansalaisten tulee pyrkiä kukin omalta kohdaltaan<sup>5</sup> sekä osana yhteisöä. Valtion on luotava sellaiset olosuhteet, joissa ihminen voi elää inhimillisten hyveiden mukaisesti ja kasvaa moraalisesti (ihmislajin mukaiseksi) luonteeksi. Valtion tehtävä on auttaa kasvatuksen ja lainsäädännön avulla ihmisiä toteuttamaan omaa olemustaan ja elämään hyvää elämää. Ne kansalaiset, joiden luonne ei ole kehittynyt täysin hyväksi, on ohjattava vastentahtoisestikin tekemään hyveen mukaisia tekoja. Koska ihminen on olemukseltaan yhteiskunnallinen olento, hän ei voi elää hyvää elämää huonossa valtiossa. (Esim. MacIntyre 1985, 195, 229; Sihvola 1994, 9–10, 137–138; Sihvola 1996, 80; Hellsten 1996, 54; Uurtimo 1998, 27–30, 37.)

Aristotelisestä traditiosta nousevaa ajattelua kutsutaan nykyisin uusaristotelismiksi, hyve-etiikaksi ja kommunitarismiksi. Tämän perinteen mukaan yhteisön tulee teroittaa lapsille eettisiä arvoja, totuttaa heidät tapoihin ja johtaa heidät sellaisiin toimintoihin, jotka on suunniteltu edistämään tarkoituksenmukaisten hyveiden kehittymistä. Lapsen on opittava ensin käyttäytymään hyvin pelkän yhteisöllisen tavan ja hyvän luonteensa voimasta. Myöhemmin vartutuaan hän oppii ymmärtämään syvemmin moraalin rationaalisia perusteita. Kommunitarismissa yhteisön tarpeet ja hyvinvointi voi joskus ohittaa yksilön oikeudet. Hyvä kansalainen haluaa kuitenkin antaa oman panoksensa valtion hyväksi, eikä ainoastaan vaadi sitä suojelemaan yksilöllisiä oikeuksiaan. (Noddings 1995, 13; myös Crittenden 1990, 108, 261.) Haste (1996, 47, 51–52) näkee yhteisiä piirteitä kommunitarismien, hermeneutiikan ja sosiaalisen konstruktivismien välillä, koska ne liittyvät läheisesti yhteisön sosiaaliseen vuorovaikutuk-

<sup>3</sup> Vaikka hyve-etiikka käsittelee ensisijaisesti niitä elämänalueita, jotka ovat meille yhteisiä ihmislajina, se jättää runsaasti tilaa myös yksilölliselle hyvälle. Aristotelinen hyvekasitys sisältää mahdollisuuden, että ihmisellä on käytössään useita vaihtoehtoja. Ks. esim. Sihvola 1994, 138 ja Turunen 1996, 21.

<sup>4</sup> Aristoteleen mukaan ihminen on itse vastuussa luonteensa kehittymisestä. Hyvä luonne syntyy oikeista tavoista, ja sen vuoksi valtion (lainsäätäjien) tulee totuttaa kansalaisia hyviin tapoihin. Aristoteles 1981, 48.

<sup>5</sup> Eri kansalaisryhmillä on erilaisia hyveitä, jotka liittyvät heidän rooleihinsa yhteisössä. Esim. Noddings 1995, 12.

seen ja siinä jaettuuihin kielellisiin merkityksiin. Kommunitaristisen ajattelun mukaan eettinen kasvatusta edellyttää yhteisöä, jossa ihmisen identiteetti rakentuu yhteisen moraalisen kielen, hyveiden ja sosiaalisen käytännön kautta.

Aristoteliseen traditioon perustuva hyve-eettinen lähestymistapa on saavuttanut moraalifilosofiassa paljon suosiota erityisesti 1980-luvulta alkaen. Erityisesti Alasdair MacIntyre (1985) on nostanut sen filosofiseen keskusteluun väittämällä, että länsimaiselta yhteiskunnalta puuttuu nykyään yhtenäinen eettinen tietoisuus, joka tekisi mahdolliseksi päästä yksimielisyyteen eettisen kasvatuksen sisällöstä. MacIntyre esittääkin paluuta päämäärähakuiseseen (teleologiseen) näkemykseen, jonka mukaan etiikka edellyttää käsitystä ihmiselämän päämäärästä, tarkoituksesta ja korkeimmasta hyvästä.

Toinen tärkeä kasvatuksen päätraditio pohjautuu *liberalistiseen yhteiskuntafilosofiaan ja individualismiin*. Tämän suuntauksen juuret ovat 1600-luvun filosofien Thomas Hobbesin ja John Locken ajatuksissa. Luonnehdin seuraavassa liberalismiin ja individualismiin kehitystä Kari Saastamoisen (1998) tutkimuksen pohjalta.

Moderni yksilön vapauden käsite syntyi Ranskan vallankumouksen jälkeen 1700-luvulla. Moderni vapaus merkitsi toisaalta kansalaisten yksityistä riippumattomuutta ja toisaalta valtion velvollisuutta turvata lainsäädännön avulla tämä riippumattomuuden alue. Ranskalaisessa liberalismissa vapaus tarkoitti kolme asiaa: (1) ihmisten kykyä hallita elämänsä omaan ymmärrykseen luottaen, (2) kykyä kontrolloida omia mielihalujaan ja (3) kykyä toimia yhdessä toisten kanssa yhteisten päämäärien edistämiseksi. Saksalainen liberalismi puolestaan erotti toisistaan poliittisen ja moraalisen vapauden. Immanuel Kantin (1724–1804) mukaan moraalinen vapaus tarkoitti yksilön kykyä toimia autonomisen järjensä varassa sellaisten moraaliperiaatteiden mukaan, jotka olivat hyväksyttävissä yleiseksi laiksi myös kaikille muille ihmisille (ns. kategorinen imperatiivi). Poliittinen vapaus merkitsi vastaavasti sitä, että valtion oli oltava puolueeton suhteessa kansalaisten erilaisiin käsityksiin hyvästä elämästä. Valtion tehtävänä oli ainoastaan poliittisen vapauden turvaaminen pitämällä yllä sellaista oikeusjärjestelmää, joka suojaasi ihmisiä mielivallalta.

Modernin ajatuksen yksilöllisestä itsensä kehittamisestä liberaalin yhteiskunnan ihanteena toi eurooppalaiseen ajatteluun Wilhelm Humboldt 1700-luvun lopulla. Ihmisen olemassaolon päämäärä oli Humboldtin mukaan yksilön kykyjen mahdollisimman täydellinen ja monipuolinen kehittäminen. Ihmisen tulli kehittää itsestään yksilöllinen 'taideteos' ja yhteiskunnan oli turvattava yksilöille mahdollisimman suuri itsemääräämisoikeus. Humboldt ajatteli, että kun valtio jättää kansalaiset rauhaan, he oppivat ymmärtämään kuinka suuresti he ovat toisistaan riippuvaisia ja alkavat automaattisesti kehittää keskinäiseen avunantoon perustuvia yhteiselämän muotoja.

Englannissa alettiin 1700–1800-lukujen vaihteessa tarkastella yksilön ja yhteiskunnan hyvää yleisen hyödyn valossa. Klassinen utilitarismi<sup>6</sup> painotti

<sup>6</sup> Klassinen utilitarismi lähestyy etiikkaa yhteiskunnallisten ehtojen näkökulmasta. Siinä painottuvat yhteisöllisen säätelyn, lainsäädännön ja sosiaalisten reformien teoreettiset perusteet. Perusajatuksena on, että kaikkien inhimillisten tekojen, sääntöjen ja yhteiskunnallisten uudistusten arvo tulee pyrkiä määrittämään siitä käsin mikä tarjolla olevista

kaikkien kansalaisten hyötyä ja onnellisuutta yhteisöllisen säätelyn lähtökohtana. John Stuart Mill (1806–1873) siirsi utilitarismin myös yksilömoraalin alueelle. Hän luotti voimakkaasti yksilön moraaliseen kehitykseen ja uskoi moraalilla kasvatuksella olevan paljon vaikutusta yhteiskuntaan. Demokraattisten instituutioiden tehtävänä oli kasvattaa kansalaisia, jotka kykenevät voittamaan omat yksilölliset etunsa ja suuntaamaan toimintansa yhteiskunnan hyvinvointiin. Mill omaksui Humboldtilta vapauden ja itsensä toteuttamisen idean, mutta halusi lisätä siihen utilitaristisen periaatteen, jonka mukaan toiminnan moraalinen arvo on riippuvaista sen kyvystä edistää kaikkien ihmisten hyvinvointia. Millin tunnetun ns. vapausperiaatteen mukaan ihmisen elämään puuttuminen ei koskaan ole oikeutettua silloin, kun hänen käyttäytymisensä vaikuttaa vain häneen itseensä.

Liberalismin mukaan valtion tulee turvata kansalaisilleen perusoikeudet ja perusturvallisuus, mutta kansalaisen hyvän elämän päämääriin sen tulee puuttua mahdollisimman vähän. Liberaalissa individualismissa yhteisö on yksinkertaisesti areena, jossa autonomiset ja rationaaliset kansalaiset tavoittelevat itse valitsemaansa käsitystä hyvästä elämästä. Jokainen toimii itse määrittelemiensä päämäärien hyväksi, tekee moraaliset ratkaisunsa ilman auktoriteetteja ja ottaa niistä yksilöllisen vastuun. Poliittiset instituutiot ovat olemassa turvatakseen sellaisen yhteiskunnallisen järjestyksen, joka tekee kansalaisten itseohjautuvan toiminnan mahdolliseksi. Julkinen valta on lähinnä yksityisen hyvän välikappale, sovittu poliittinen pakkojärjestelmä yksilöiden vapauden turvaamiseksi. Larmore (1996, 134–141) katsoo, että poliittisen liberalismin taustalla on kaksi normia: eri tavalla ajattelevien kansalaisten rationaalinen dialogi ja tassa-arvoon perustuva keskinäinen kunnioitus. Sen vuoksi syy yhteiskunnan moraalille neutraliteetille ei Larmoren mukaan ole ensisijaisesti luonteeltaan epistemologinen, vaan moraalinen (mts. 127). (Myös MacIntyre 1985, 195, 229; Pursiainen 1995, 35; Hautamäki 1996, 17, 36; Kirjavainen 1996, 60–61; Larmore 1996, 121–151.)

Aristotelismin ja liberalismin yhteiskuntafilosofinen lähtökohta, ja siitä johtuen myös niiden tapa ymmärtää moraalisen kasvun psykologista prosessia, on erilainen (esim. Haste 1996). Valtion (julkisen koulun) harjoittama eettinen kasvatus nähdään näissä traditioissa erilaisessa yhteiskuntafilosofisessa viitekehyksessä, jolloin myös kansalaisen moraalinen identiteetti hahmottuu niissä eri tavoin.

---

vaihtoehtoista tuottaa suurimman onnellisuuden mahdollisimman monelle. Kansalainen nähdään utilitarismissa hedonistisena omaa onnellisuuttaan ja hyötyään tavoittelevana olentona. Utilitarismin klassinen muotoilu on peräisin Jeremy Benthamin vuonna 1789 ilmestyneestä teoksesta *Johdatus moraalien ja lainsäädännön periaatteisiin*. Myöhemmin Bentham kehitti utilitarismia aatetoverinsa James Millin kanssa yhteiskunnallisena teorian. John Stuart Millin julkaisemat teokset *Vapaudesta* (1859) ja *Utilitarismi* (1861) siirsivät oppia yksilömoraalin alueelle. Yhdenmukaisuuden vaatimuksen ja tiukan sosiaalisen kontrollin tilalle J. S. Mill ehdotti suvaitsevaa yhteiskuntamoraalia. Valtiovallan puuttuminen yksilön elämään oli hänen mukaansa perusteltua ainoastaan siinä tapauksessa, että henkilön käyttäytyminen tuottaa vahinkoa toisille ihmisille. Millin edustamaa utilitarismin muotoa kutsutaan liberaaliksi utilitarismiksi. Ks. esim. Häyry & Häyry 1997, 25–26; Saastamoinen 1998, 137–142.

Poliittiseen liberalismiin liittyvässä perinteessä (esim. Rawls 1972 ja 1993)<sup>7</sup> kansalaisen tulee ennen muuta ymmärtää oikeudenmukaisuuden käsite ja siihen liittyvät poliittiset hyveet. Niiden tarkoituksena on turvata yhteiskunnan demokraattisen perusrakenteen toiminta. Oikeudenmukaisuuteen liittyvä hyvän käsite sisältää vain sellaisia poliittisia arvoja, jotka ovat yhteisiä vapaille ja tasa-arvoisille kansalaisille. Poliittisessa liberalismissa valtion tulee etsiä kansalaisten yhteistä neutraalia perustaa. Sen vuoksi poliittiset hyveet on erotettava uskonnollisista, filosofisista ja moraalisisista hyveistä, jotka liittyvät eri kansalaisryhmien omiin ihanteisiin. Moniarvoinen ja liberaali yhteiskunta ei voi perustua mihinkään tiettyyn viralliseen käsitykseen hyvästä elämästä. Valtio ei myöskään ohjaa ihmisiä mitään määrättyä ihmisihannetta tai hyvän elämän käsitystä kohti, vaan luo yleisen moraalisen viitekehyksen, sääntöjen joukon, joka suojelee yksilöiden toimintaa heidän tavoitellessaan omaa hyvinvointiaan. Näin yhteiskunnalla on vain tietty rooli hyvän elämän välttämättömien edellytysten luomisessa.<sup>8</sup> (Rawls 1993, 174–175, 190, 194–195; myös White 1990, 17–18; Larmore 1996.) Kun eettinen kasvatus liittyy aristotelisessä hyve-etiikassa tiettyihin sisältöihin, yhteisesti jaettuihin arvopäämääriin ja kansalaisten moraalisiin luonteenhyveisiin, on liberalistisessa ajattelussa kysymys lähinnä yhteiskunnan muodollisten pelisääntöjen kunnioittamisesta.

Lagerspetzin (1996) tapa puhua sääntöteoreettisesta ja tavoiteteoreettisesta ajattelutavasta valaisee edellä olevaa liberalismiin (individualismiin) ja aristotelismiin (hyve-etiikan) välistä eroa. Hänen mukaansa erilaisia liberalismiin versioita yhdistää sääntöteoreettinen<sup>9</sup> painotus, jossa kysymys hyvästä yhteiskunnasta palautuu kysymykseksi oikeista pelisäännöistä. Kun ne on määritelty, kansalaiset voivat sääntöjen sisällä toimia eri tavoin ja heidän toimintansa ei ole enää moraalisen arvioinnin kohteena. Tavoiteteoreettinen ajattelutapa puolestaan kiinnittää huomion yhteiskunnassa elävien ihmisten moraalisiin ominaisuuksiin. Hyvän yhteiskunnan keskeiseksi tehtäväksi nähdään silloin hyveellisten ihmisten tuottaminen. (Mts. 45–46.)

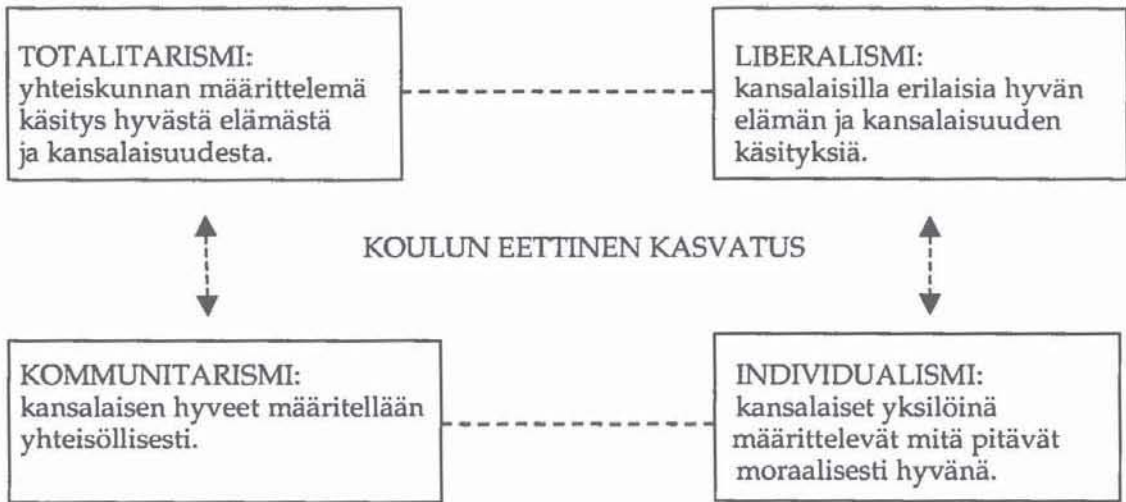
Edellä olevan tarkastelun perusteella on mahdollista jäsentää koulun eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofisia lähtökohtia. Niitä on tarkoituksenmukaista tarkastella vastakohtina, jotka koskevat hyvän elämän ja kansalaisen mo-

<sup>7</sup> Vuonna 1971 ilmestyneessä kirjassaan Oikeudenmukaisuusteoria John Rawls esitti, että liberalismiin tulisi hyväksyä modernia yhteiskuntaa luonnehtiva pluralismi, joka ilmeni ihmisten arvojen, uskonnollisten käsitysten ja päämäärien moninaisuutena. Rawlsin mukaan liberalistinen valtio ei ole oikeutettu sitoutumaan mihinkään kokonaisvaltaiseen eettiseen arvomaailmaan, vaan valtion tulee kohdella kaikkia moraalisia ja uskonnollisia näkemyksiä neutraalilla ja tasapuolisella tavalla. Oikeudenmukaista yhteiskuntaa ohjaavat sellaiset periaatteet, jotka kaikki yhteiskunnan jäsenet voivat hyväksyä moraalista ja uskonnollisesta vakaumuksestaan riippumatta. Rawlsin teos merkitsi alkua liberalistisen ajattelun suuntaukselle, jolle on ominaista yhteiskunnan neutraali suhtautuminen moraalisiin uskontoihin. Ks. esim. Saastamoinen 1998, 221–226.

<sup>8</sup> Erilaisia käsityksiä valtion roolista koulutuspoliittisessa päätöksenteossa on esitelty esim. Bottery 1992, 70–72.

<sup>9</sup> Esimerkiksi Kantin kategorinen imperatiivi, utilitarismin maksimaalisen hyödyn ja onnellisuuden periaate sekä Rawlsin oikeudenmukaisuusperiaate ovat tällaisia toimintaa ohjaavia moraalisia sääntöjä.

raalisen identiteetin määrittelytapaa ja muodostavat siten yhteiskuntafilosofisen perusulottuvuuden. Toisessa yhteiskunta määrittää hyvän kansalaisen ominaisuudet ja eettisen kasvatuksen tavoitteet (totalitarismi). Toisessa kansalaisten autonomiaan ja tasa-arvoon viitaten yhteiskunta on neutraali eikä aseta yhtä hyvän elämän käsitystä toisen edelle (liberalismi). Tähän liittyy läheisesti toinen perusulottuvuus, jossa moraaliset hyveet ovat joko yhteisöllisesti jaettuina (kommunitarismi) tai yksilöllisesti valittuja (individualismi). Näin koulun eettinen kasvatustajattelu sijoittuu yhteiskuntafilosofisesti kuviossa 2 kuvatuille ideologisille perusulottuvuuksille.



KUVIO 2 Eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat

Kuviossa hahmotettu vastakohtaisuus muodostaa koulun eettisen kasvatuksen perusjännitteen. Se on tässäkin tutkimuksessa taustalla oleva ydinkysymys, johon läpi tutkimuksen aina uudelleen palataan.

### 2.1.2 Kaksi tapaa kasvattaa: Durkheim ja Rousseau

Koulun eettiseen kasvatukseen liittyy historiallisesti kaksi tärkeää moraalipedagogista traditiota. Ne ovat toisilleen monessa suhteessa vastakkaisia, ja niillä molemmilla on ollut huomattava vaikutus länsimaiseen kasvatustajatteluun. Koulukasvatuksen historiassa lukuisat pedagogit ja kasvatustajattelijat ovat myöhemmin saaneet aatteellisia virikkeitä näistä traditioista. Ranskalainen *Emile Durkheim*<sup>10</sup> (1858–1917) painottaa moraalitajatteluunsa sosialisointia ja koulun normatiivisen opetuksen ratkaisevaa merkitystä. Valistusfilosofi *Jean Jacques Rousseau* (1712–1778) puolestaan hylkää yhteiskunnan normatiivisen kasvatuksen ja rakentaa eettiset näkemyksensä lapsen luontaisen hyvyyden

<sup>10</sup> Emile Durkheim on Karl Marxin ja Max Weberin ohella sosiologisen ajattelun perustaja ja klassikko. Sosiologina tunnettu Durkheim vaikutti kuitenkin paljon myös kasvatustieteen ja filosofian piirissä. Hän toimi Sorbonnen yliopiston vaikutusvaltaisena sosiologina vuosina 1906–1917 ja oli muodollisesti etiikan ja kasvatustieteen professori.

ja vapauden varaan. Kun Durkheimin pedagoginen ajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön,<sup>11</sup> seuraa Rousseau kasvatustilfilosofiassa yksilöstä yhteiskuntaan -periaatetta. Nämä suuntaukset kulkevat syvinä pohjavirtoina eettisen kasvatuksen historiassa. Kuvaan seuraavassa lyhyesti niiden pääpiirteitä.

Emile Durkheim (1961, 1973 ja 1990) hylkää teoksissaan yksilöllisen moraalien käsitteen ja näkee kaiken moraalisuuden luonteeltaan yhteiskunnallisena. Hän pyrkii osoittamaan, että sosiaalisen yhteisöelämän keskeisiä ominaisuuksia ei voida palauttaa yksilöiden käyttäytymiseen tai motiiveihin. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että Durkheim asettaa moraalikonseptiossaan Jumalan paikalle yhteiskunnan. Yhteiskunta on auktoriteettina yksilön yläpuolella ja muodostaa eräänlaisen kollektiivisen persoonallisuuden. Yhteiskunta on samalla se moraalinen edellyttämä ulkoinen ja ylipersonallinen kriteeri, johon yksilön arvotahto pyritään kiinnittämään.

Durkheimin mielestä yhteiskunnallisen kiinteyden tulee perustua järkeen ja moraalisiin. Kansalaisten moraalinen integraatio, arvokonsensus, on terveen yhteiskunnan tuntomerkki. Durkheim painottaa määrätietoisesti sitä, että yhteiskunnassa ihmissuhteiden järjestelmä on nähtävä perusluonteeltaan moraalisen.<sup>12</sup> Jaettu käsitys yhteisestä hyvästä on se pakottava voima, joka ohjaa kansalaisten käyttäytymistä tiettyihin säännönmukaisiin muotoihin ja muodostaa siten perustan yhteiskunnan sosiaaliselle kiinteydelle:

Laki ja moraalit muodostavat ne totaliteetin siteet, jotka liittävät jokaisen meistä yhteiskuntaan ja tekevät yksilöiden joukosta yhtenäisen koossapysyvän kokonaisuuden. Kaikki, mikä on solidaarisuuden lähteenä, on moraalista, kaikki, mikä pakottaa ihmisen ottamaan huomioon toiset ihmiset, on moraalista, kaikki, mikä pakottaa häntä säätelemään käyttäytymistään jonkun muun kuin oman egon pyrkimysten kautta, on moraalista, ja moraalit on yhtä kiinteää kuin näiden siteiden lukumäärä ja vahvuus. – – Moraalit sen kaikissa muodoissaan voidaan kohdata vain yhteiskunnassa. – – Yksilön velvollisuudet itseään kohtaan ovat todellisuudessa velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaan. (Durkheim 1973, 136–137.)

Durkheim (1990, 11) ilmoittaa haluavansa käsitellä ”moraalisen elämän faktoja positiivisten tieteiden<sup>13</sup> menetelmien mukaisesti”. Hän pyrkii määrätietoisesti rakentamaan moraalien sosiologiseksi tieteksi ja uskoo, että tiede voi auttaa ihmisiä käyttäytymään moraalisesti oikein: ”Moraaliset faktat ovat ilmiöitä siinä kuin muutkin. Ne ovat toimintasääntöjä, jotka ovat tunnistettavissa tiettyjen ominaisuuksien perusteella. On siis oltava mahdollista havainnoida, kuvata ja luokitella niitä sekä etsiä lakeja niiden selittämiseksi.” (Mts. 11.) Havaittavien moraalisten tosiasioiden lisäksi Durkheim puhuu myös moraalisten ideaaleista,

<sup>11</sup> Myös Platon korosti kasvatustilfilosofiassa voimakkaasti valtion ohjaavaa roolia. Platonin mukaan poliittinen valtio luo totaliteetin, josta johdetaan kasvatustilfilosofian tavoitteet ja muodot. Yksilöllillä ei Platonin valtiossa ole itsenäisen subjektin itseisarvoa. Kansalaiskasvatustilfilosofiassa hän samaistaa politiikan ja kasvatustilfilosofian. Ks. esim. Suortti 1981.

<sup>12</sup> Durkheimin mukaan moraalit perustuu modernin yhteiskunnan taloudelliseen vaihtojärjestelmään ja työnjakoon, joka muodostuu päälähteeksi ihmisten välisille suhteille, yhteisyydelle ja samalla myös moraalille. Työnjako luo kansalaisten keskuuteen laajan oikeuksien ja velvollisuuksien järjestelmän, joka sitoo heidät kiinteästi yhteen. Durkheim 1973, 139, 143.

<sup>13</sup> Tässä Durkheim seuraa Auguste Comten luomaa positivismia pyrkien soveltamaan luonnontieteellistä metodia yhteiskuntatieteisiin.



periaatteista, jotka yhteisön tulee siirtää jäsenilleen ja seuraaville sukupolville. Nämä ideaalit eivät ole metafysisiä entiteettejä (kuten esim. uskonnossa), vaan ne on mahdollista johtaa konkreettisen todellisuuden pohjalta. (Ks. myös Räsänen 1993c, 33.)

Moraali tarkoittaa Durkheimille käyttäytymisen yhdenmukaisuutta ja säännönmukaisuutta. Moraaliin sisältyy myös auktoriteetin tuntoa: kansalaisia rajoitetaan toimimaan tietyllä tavalla. Käyttäytymisen säännönmukaisuus ja auktoriteetti muodostavat kurin tärkeimmät elementit. Kuri asettaa rajat muutoin rajattomille mielihaluille ja auttaa määrittelemään toiminnan selvät päämäärät. Tällainen rajoittaminen on välttämätön ehto kansalaisen terveille moraalille ja onnellisuudelle. (Durkheim 1961, 17–46.)

Käyttäytymistä, jota hallitsee yksilön itsekokeskeinen intressi, ei Durkheimin mukaan voida pitää moraalisenä. Moraalisuuden päämäärä täytyy olla aina yksilön ulkopuolella, jolloin moraali väistämättä johtaa toiminnan ylipersonalliseen orientaatioon ja sisältää tietynlaisen transsendentaalisen ideaalin. Moraalinen toiminta tarkoittaa kollektiivisen intressin mukaan toimimista. Moraali alkaa vaikuttaa silloin, kun yhteiskunnalliset suhteet ryhtyvät hallitsemaan kansalaista. Tästä seuraa moraalin toinen peruselementti: kiintyminen ja sitoutuminen sosiaaliseen ryhmään sekä samaistuminen siihen. (Mts. 47–94.)

Kolmanneksi Durkheim (1961) korostaa moraalissa autonomian merkitystä. Vaikka kurilla ja ryhmään sitoutumisella on pakottava luonne, niiden tulee johtaa moraalisten lainalaisuuksien ymmärtämiseen, mikä puolestaan edistää yksilön autonomiaa. (Mts. 95–126.) Näin moraalin peruselementteinä ovat Durkheimin mukaan *kuri, ryhmään sitoutuminen ja autonomia*. Moraalinen kasvuprosessi etenee yhteiskunnallisen auktoriteetin pakottavasta voimasta kansalaisen vapaaehtoiseen ja autonomiseen sitoutumiseen.

Perheen piirissä tapahtuva kasvatusta on ensiaskel moraaliseen elämään. Läheisten tunnesiteiden ja lempeyden vuoksi perheessä ei kuitenkaan Durkheimin (1961, 146–147) näkemyksen mukaan opita kurinalaisuutta ja ehdotonta sääntöjen kunnioitusta, jotka ovat moraalille välttämättömiä. Lapsen on aistittava säännössä sen moraalinen voima ja ehdoton auktoriteetti, joka herättää sisäisen kunnioituksen tunteen sitä kohtaan. Sen vuoksi perhettä parempi kasvualusta aidon moraalisen kehittymiselle on Durkheimin mukaan koulu. Koulun moraalikasvatusta yhdistää yksilön toisiin ihmisiin ja kulttuuriseen traditioon. Sen avulla yhteiskunta takaa moraalisen integraation ja pitää yllä jatkuvuuttaan. Opettaja toimii yhteiskunnallisena agenttina erittäin keskeisellä paikalla kulttuurin ja moraalin siirtäjänä. Oppimalla kunnioittamaan koulun sääntöjä, oppilas oppii kunnioittamaan yleensäkin sääntöjä, kehittämään itsekontrollia ja rajoittamaan omaa toimintaansa. Koulu ei saa antaa oppilaan kasvaa pelkästään oman luontonsa mukaisesti, vaan sen tulee muovata hänestä yhteiskunnan tarpeiden mukainen olento. Vain määräämällä lapselle selvät rajat hänet voidaan vapauttaa "jatkuvien yksilöllisten pyrkimysten tuottamasta turhautumisesta". Vain sisäistämällä maansa kansallisen kulttuuriperinnön hän voi saavuttaa tunteen persoonallisesta identiteetistä. Vain tulemalla tietoiseksi omasta vai-

kutuksestaan yhteiskuntaan, johon velvollisuus häntä sitoo, hän voi tulla moraaliseksi olennoksi. (Mts. 144–154.)

Opettajan auktoriteetin Durkheim (1961, 154–155) perustaa siihen, että opettaja on "suuren moraalisen todellisuuden instrumentti" ja "suurten moraalistien ajatusten tulkitsija" oppilaille. Sen vuoksi hänen tulee tuntea itsessään vahvana auktoriteetin voima. Durkheim ajattelee, että liiallinen individualismi kasvatuksessa voi johtaa persoonalliseen tuhoon ja sosiaaliseen kaaokseen. Kun moraalikasvatusta ei voi jättää perheen varaan, se on annettava yhteiskunnan julkisen koululaitoksen (toisin sanoen opettajan) tehtäväksi.<sup>14</sup>

Rousseau (1905 ja 1997) lähestyy eettistä kasvatusta täysin eri suunnasta kuin Durkheim. Rousseaulle lapsi on synnynnäisesti luonnostaan hyvä, mutta yhteiskunta sen sijaan paha ja turmeltunut. Rappeutunut yhteiskunta (kulttuuri) on turmellut myös ihmisen ja siirtänyt häneen paheita. Rousseau (1905, 114) mukaan ihmisen riippuvuus luonnollisista oloista (luonnosta) ei vahingoita vapautta eikä synnytä paheita, koska se ei kosketa millään tavalla siveellisyyttä. Sen sijaan riippuvuus toisista ihmisistä eli yhteiskunnasta synnyttää kaikki moraaliset paheet.

Siveellinen jalostuminen edellyttää sitä, että ihminen pyrkii saavuttamaan niitä hyviä ominaisuuksia ja sitä vapautta, joiden ajatellaan kuuluneen luonnonihmiselle. Siinä mielessä ihmisen on palattava takaisin luonnontilaan. Yksilön parantaminen tapahtuu ensi sijassa kasvatuksen avulla. Sitä Rousseau kuvaa yksityiskohtaisesti vuonna 1762 kirjoittamassaan klassikkoteoksessa *Emile*. Samana vuonna kirjoitettu *Yhteiskuntasopimuksesta* -teos puolestaan käsittelee niitä keinoja, joiden avulla turmeltuneen yhteiskunnan parantaminen on mahdollista (Rousseau 1997). Ihminen kehittyy Rousseau mukaan hyväksi vapaudessa. Yhteiskunnallisen ja moraalisen opetuksen mahdollisuus alkaa vasta siten, kun ajattelun looginen ja psykologinen kypsyyden on luonut siihen edellytyksiä. *Emile*-teoksessaan Rousseau ei puhu varsinaisesti koulukasvatuksesta, vaan käsittelee siveellisyyteen kasvua primaarisena prosessina. Kuten Suortti (1981, 93) huomauttaa, Rousseau ajattelun pohjavire on finalistisessa selitystavassa.

Rousseautta on pidetty lapsikeskeisen pedagogiikan ensimmäisenä edustajana (Hytönen 1992, 15). Hän korostaa lapsen ainutkertaista yksilöllisyyttä ja itseohjautuvuutta. Sen vuoksi kasvattajan on pidättäydyttävä ulkopuolisista vaikuttamisyrityksistä ja luotettava luonnon omaan kehitykseen: "Lapsella on oma omituinen tapansa käsittää, ajatella ja tuntea; ei mikään ole mielettömämpää kuin koettaa niiden sijalle tyrkyttää meidän käsitys-, ajatus- ja tuntemista-paamme" (Rousseau 1905, 126). Kun Durkheim painotti moraalikasvatuksessa kurin ehdottomuutta, auktoriteetin voimaa ja yhteiskuntaan sitoutumista, puhuu Rousseau moraalista hyvin erilaiseen sävyyn:

Älkää antako lapselle koskaan mitään käskyä, älkää edes mitään käskyntapaistakaan. Älkää antako sen edes aavistaa, että tahdotte harjoittaa jotakin vaikutusvaltaa sen suhteen. – – Älkää antako kasvatillenne mitään suusanallista opetusohjetta; tämän hän saakoon vain kokemuksesta; älkää millään tavoin sitä rangaisko, sillä se ei ymmärrä mitä syyllisyys merkitsee. Älkää koskaan käsketä sen pyytää anteeksi, sillä se

<sup>14</sup> Durkheimin moraalikasvatukseen liittyvästä ajattelusta tarkemmin esim. Räsänen 1993c, 32–38; Cladis 1995; Pickering 1995.

ei osaa teitä loukata. Ollen vailla kaikkea siveellistä toimintaa, se ei voi tehdä mitään siveellisesti pahaa, eikä siis ansaitse rangaistusta eikä soimausta. – – Asettakaamme kumoamattomaksi periaatteeksi, että luonnon ensimmäiset vaistot aina ovat hyvät; ihmissydydessä ei ole mitään synnynnäistä häijyyttä. Siinä ei ole yhtään pahetta, josta ei voisi sanoa miten ja mistä se siihen on tullut. (Rousseau 1905, 128–131.)

Rousseauun eettinen kasvatustapahtuu "pitkän tien" kautta: ensin lapsi oppii tuntemaan luonnon välttämättömyyden lait, sitten sen mikä on hyödyllistä ja lopuksi sen mikä on moraalisesti sopivaa ja hyvää (mts. 301). Yksilön moraalinen suhde yhteiskuntaan rakentuu Rousseauun (1997) ajattelussa vapaaehtoisena sopimisena. Kun Durkheimilla moraalinen yhteisö oli sosiaalinen pakottavuus ja yhteiskunnan kokonaisuus, tarkastelee Rousseau (1905, 327) moraalisen merkitystä yksilöllisestä näkökulmasta: "Älköön koskaan saatettako lasta tekemään mitään pelkämästä käskystä tai kehotuksesta. Ei mikään muu sen mielestä ole hyvää kuin se, minkä se itse huomaa hyväksi." Myös itsensä moraalinen arviointi perustuu Rousseauun yhteisöllisten normien sijasta riippumattomuuteen muista (mts. 398).

Julistaessaan lapsen alkuperäistä hyvyyttä ja itseohjautuvuutta Rousseau asettui vastustamaan sekä perisyntioppia että yhteiskuntalähtöistä moraalista siirtämistä. Näin tehdessään hän loi pohjan kasvatustraditiolle, joka Rousseauun jälkeen on ilmennyt lukuisissa pedagogisissa virtauksissa.<sup>15</sup>

Durkheimin ja Rousseauun kasvatustilafilosofisen ajattelun eroissa näkyy perusjännite, jonka puitteissa koulun eettistä kasvatusta on mielekästä tarkastella. Heidän näkemyksissään manifestoituu havainnollisesti kasvatuksen kaksi eri puolta, jotka liittyvät erityisen tärkeinä juuri moraalisiin: yhteisöön mukautuminen ja vapaaksi kansalaiseksi kasvaminen. Suhteessa moraalisiin Durkheim painottaa sosialisatiota ja Rousseau puolestaan individualisatiota. Näiden välinen tasapaino on eettisen kasvatuksen keskeisimpiä kysymyksiä.

### 2.1.3 Yhteiskunta ja kansalaisen etiikka

Yhteiskunnan säilyminen edellyttää, että sen jäsenillä on riittävässä määrin yhteinen arvojen ja normien järjestelmä. Mikään inhimillinen elämä ei ole mahdollista ilman hyvän ja pahan erottelua tai yhdenmukaista normien soveltamista saman yhteisön jäseniin. Ihmissuhteet edellyttävät luottamusta, mikä puolestaan vaatii ihmisten käyttäytymiseltä tiettyä odotettavuutta ja säännönmukaisuutta. Tästä seuraa normatiivisten sääntöjen ja moraalien tarve. (Esim. Heller 1988, 43–44; Puolimatka 1994, 127–128.) Airaksisen (1987, 22) mukaan etiikan sisäinen realismi tarkoittaa sitä, että on mahdotonta luopua moraalista ja silti säilyttää oman toimintansa ja elämänsä merkitys.

Sosiologisen ajattelun alkuperäinen lähtökohta on siinä, että moraalit ja yhteiskunnat kuuluvat tiukasti yhteen. Moraali takaa yhteiskunnallisen järjestyksen ja on tärkein yhdenmukaisuutta tuottava mekanismi (esim. Bergmann

<sup>15</sup> Myöhemmistä lapsikeskeisen kasvatuksen virtauksista ks. esim. Hytönen 1992. Radikaalia lapsikeskeisyyttä edusti myös A. S. Neil (1883–1973), jonka pedagogiset ajatukset tulivat tunnetuksi meillä ns. vapaan kasvatuksen aikakaudella 1960–70-lukujen vaihteessa. Neilin pääteos Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing ilmestyi suomeksi vuonna 1968.

1997). Yhteiskunnan eettinen järjestelmä viittaa kansalaisten käyttäytymisen säännönmukaisuuteen sekä yhteisön uskomuksiin oikeasta ja väärästä. Tämä uskomusten järjestelmä on kuitenkin vaikeasti tavoitettavissa lainsäädännön, politiikan, tapojen, uskonnollisten normien yms. muodostamasta kokonaisuudesta. (Takala 1974, 207–208.) Koululaitos – ja varsinkin oppivelvollisuuskoulu – on perheen ohella yhteiskunnan tärkein kansalaisuuteen sosiaalistava instituutio. Näkemys siitä, että kouluilla on keskeinen rooli valmistettaessa nuoria ihmisiä kansalaisuuteen, on levinnyt laajalle erityisesti 1900-luvulla (ks. esim. Oliver ja Heater 1994, 147–149). Arvojen omaksumiseen tähtäävää kansalaisten kasvattamista on kouluissa harjoitettu monien eri nimikkeiden alla, kuten eettinen kasvatus, moraalikasvatus, kansalaiskasvatus, yhteiskunnallinen opetus ja laillisuuskasvatus.

Koulun oppilaille yhteiskunta arvoineen ja normeineen näyttäytyy objektiivisena todellisuutena.<sup>16</sup> Tästä avautuu myös kasvatuksen poliittinen aspekti: kasvatus ja politiikka liittyvät juuri kansalaisuuden kautta yhteisiin arvokysymyksiin. Puolimatka (1995, 217) toteaaakin, että kasvatusteorian taustan etsiminen poliittisesta teoriasta on perusteltua, sillä kasvatusteorian ja poliittisen teorian suhde voidaan ymmärtää hyvin läheiseksi. Kasvatuksessa tarvittavan yhteiskunnallisen kontekstin luomiseen tarvitaan pohjimmiltaan poliittisia arvovatkaisuja, jotka heijastuvat instituutioiden ja kasvattajien toiminnassa, virallisissa kasvatussisällöissä ja piilo-opetussuunnitelmassa. Tässä mielessä voidaan väittää, että koulut ovat itsessään poliittisia entiteettejä ja yhteiskunnan ylläpitämä kasvatusteorian järjestelmä on perusluonteeltaan poliittinen. (Wilson 1990, 52; myös MacIntyre 1985, 61; Englund 1986, 108.) Sen vuoksi koulun opetussuunnitelmiin liittyvää moraalista koodia on perusteltua tarkastella myös yhteiskunnallisesta, poliittisesta ja ideologisesta näkökulmasta. Kuten Suortti (1981, 46–47) huomauttaa, opetussuunnitelman tarkastelussa on hyväksyttävä lähtökohdaksi totaliteettiperiaatteen mukainen perusolettamus, jossa yksilö ja yhteiskunta muodostavat yhteisen toiminnallisen kokonaisuuden.

Rinne (1987) kiinnittää huomiota suomalaisen koulukasvatuksen ja kansallisvaltion synnyn välisiin yhteyksiin. Suomessa koululle asetettiin 1800–1900-lukujen vaihteessa monia valtion kansalaissozialisaatioon liittyviä tehtäviä. Koulun oli integroitava tulevat sukupolvet kulttuurin ja kansallisen identiteetin kantajiksi ja kehittäjiksi. Kansalaisvalistus merkitsi arvomaailman, maailmankuvan sekä myös käytös- ja toimintatottumusten muokkaamista suomalaisen identiteetin mukaiseksi. (Rinne 1987, 98.)

Nykyisin yhteiskunnallisen integraation rakentumista yhteisen moraalin varaan ei kuitenkaan pidetä enää itsestään selvänä. Pitkälle eriytyneissä yhteiskunnissa yksilökansalaisten ja alakulttuureja edustavien ryhmien moraalit näyttävät kehittyvän yhä autonomisemmiksi ja kasvavan erilleen toisistaan.

<sup>16</sup> Berger ja Luckmann tarkastelevat sosiaalisten roolien ja todellisuuden rakentumisen välistä yhteyttä. Roolit muotoutuvat tietynlaisen tottumisen ja objektiivoitumisen prosesseissa. Instituutioitunut käyttäytyminen on sidoksissa sosiaalisiin rooleihin, ja roolit mahdollistavat instituutioiden todellisen läsnäolon yksilöiden kokemusmaailmassa. Näin yhteiskunnasta muodostuu yksilön kokemusmaailmassa objektiivinen todellisuus. Berger ja Luckmann 1994, 74–75, 88–89.

Kun erilaisten moraalikäsitteiden välille syntyy skismaa, tiukka sitoutuminen oman ryhmän moraalisiin saattaa integraation sijasta aiheuttaa yhteiskunnan hajaantumista. Uskonnollisten instituutioiden rappeutumisen jälkeen jäljelle ei ole jäänyt ainoatakaan instituutiota, jolla olisi yksinoikeus sanella pakollinen moraalikäsite koko yhteiskunnalle. Yhteiskunnan erilaiset alajärjestelmät ovat nykyisin pitkälti irrottautuneet moraalista, eikä valtio enää levitä yhtä moraalista maailmankuvaa tai aseta kansalaisilleen moraalisia velvoitteita. Sosiologit ovatkin arvelleet, että yhteisen moraalijärjestyksen aika on ohi monikulttuurisessa, yksilöityvässä sekä tyylien ja uskontojen monimuotoisuutta sisältävässä yhteiskunnassa. (Ks. esim. Bergmann 1997, 233.)

Yhteisten arvojen hämärtymiseen liittyen Räsänen (1993c, 36–38) huomauttaa, että jos kasvatuksessa pyritään vain suvaitsevaisuuteen, on vaarana ajautua arvorelativismiin, jolloin oppilaille ei jää minkäänlaisia ohjeita siitä, mikä yhteiskunnan, yksilön ja yhdessäelämisen kannalta on hyvää ja suotavaa. Jos koti ja koulu eivät huolehdi eettisestä kasvatuksesta, arvomerkitykset rakentuvat helposti ylikansallisen tajuntateollisuuden kautta.

Koulukasvatuksen taustalla on joka tapauksessa jonkinlainen käsitys hyvästä ihmisyydestä ja yhteiskunnasta. Tämä merkitsee samalla kannanottoa eettisen kasvatuksen filosofisiin lähtökohtiin. Koulu pyrkii opetuksellaan tukemaan yhteiskunnassa tarvittavaa yhtenäisyyttä (sosialisaatiota) ja samanaikaisesti yksilön vapaata ja itsenäistä kasvuprosessia (individualisaatiota). Yhteiskunta on arvojen siirtäjä, mutta toisaalta yksilö on arvojen valitsija. Tästä johtuen koulun eettisessä kasvatuksessa joudutaan käytännössä etsimään lähtökohta Durkheimin ja Rousseauin kasvatustilafilosofioiden yhteensovittamisesta. Eettisessä kasvatuksessa onkin oleellisesti kysymys näiden keskinäisestä painotuksesta ja filosofisesta perustelusta.

## 2.2 Eettisen kasvatuksen filosofinen perusta

### 2.2.1 Etiikan terminologia

Tieteenalana etiikka selvittelee yleisesti hyvän, oikean toiminnan, käytännöllisen moraalien, metaetiikan ja moraalisen vastuun kysymyksiä. Sana etiikka on peräisin kreikan kielestä, josta sille on löydettävissä kaksi kantasanaa. Kreikan *éthos* merkitsee yleistä tapaa tai tottumusta eli yhteisesti omaksuttua käytäntöä. Se tarkoittaa niitä periaatteita, joiden mukaisesti sosiaalisissa yhteyksissä käytäydytään. Toinen kantasana *éthikós* viittaa ulkonaisia tapoja syvemmälle, johonkin sellaiseen, mikä on tekemisissä ihmisen luonteen ja mielenlaadun kanssa. Roomalaiset filosofit muotoilivat edelleen kreikkalaisen etiikan käsitteitä. Cicero antoi *éthos*-käsitteelle latinalaisesta sanasta *mos* (mon. *mores*) johdetut nimet. Latinan *mores* tarkoittaa yhteisön omaksumia tapoja, tottumuksia ja käytänteitä. Cicero kutsui etiikkaa nimellä *‘philosophia moralis’*, minkä mukaisesti etiikkaa tieteenä nimitetään vieläkin moraalifilosofiaksi. Vastaavasti käsitteet

etiikka ja moraalit tulevat kieleemme kreikkalaisen ja roomalaisen filosofian pohjalta. (Hela 1948, 15; Räsänen 1993c, 8–9; Koskinen 1995, 24; Colnerud 1995, 11.)

Tieteen kielessä etiikalla ja moraalilla voidaan tarkoittaa käsitteellisesti eri asioita, vaikka alkuperäiset kantasanat eivät paljon eroakaan toisistaan. Moraalilla tarkoitetaan tällöin hyvän ja pahan, oikean ja väärän<sup>17</sup> erottelua toiminnan yhteydessä. Moraali liittyy *käytännöllisiin toimintayhteyksiin*, ihmisten ratkaisuihin ja valintoihin. Yrjönsuuri (1996, 10) määrittelee moraalin ”niiksi tavoiksi ja toimintamalleiksi, joita ihminen pyrkii elämässään soveltamaan”. Jos moraalit määritellään näin, etiikalla tarkoitetaan silloin moraalien lähtökohtien teoreettista ja reflektointia tutkimista. Etiikan tehtävänä on moraalisiin valintoihin liittyvien *perusteiden filosofinen tarkastelu*, hyvän elämän lähtökohdan rakentaminen. Etiikassa on olennaista teoreettinen käsitys hyvästä elämästä, kun taas moraalissa korostuu käytäntöön soveltaminen. (Esim. Harva 1978, 13; Teräväinen 1982, 98; Hirsjärvi 1985, 83–84; Räsänen 1993a, 9–11.)

Vaikka käsitteillä etiikka ja moraalit voi siis tieteen kielessä olla merkitysero, sanoja käytetään erityisesti arkikielessä synonyymeina. Erilaisten arvopohdintojen yhteydessä kuullaan usein puhuttavan sekaisin eettisestä ja moraalista (käyttävätpä jotkut vielä varmuuden vuoksi yhdistelmäilmaisua ’eettis-moraalinen’). Englanninkielisessä kirjallisuudessa adjektiivit eettinen ja moraalinen, samoin kuin substantiivit etiikka ja moraalit tarkoittavat usein samaa. Termien merkityksellä ei olekaan kansainvälisessä tutkijayhteisössä yleisesti hyväksyttyä eroa (esim. Tirri 1998, 9 ja Tirri 1999, 25). Suomessa opettajan etiikkaa tutkinut Rauni Räsänen (1993) perustelee moraalitermin välttämistä sillä, että siihen liittyy hänen mukaansa moralismin ja moralisoinnin konnotaatioita. Lisäksi hän puolustaa etiikka-termin käyttöä mm. ammattietiikan yhteyteen vakiintuneella tavalla puhua etiikasta ja sen johdannaisista. (Räsänen 1993, 26–27.)

Jos etiikka ja moraalit halutaan käsitteellisesti erottaa toisistaan ja määrittellä kuten edellä on tehty, tämän eron tiedostaminen on erityisesti kasvatuksen yhteydessä hyödyllistä. Moraalit voisi merkitä silloin ensisijaisesti konformismia, mukautumista yhteisön yleisesti hyväksymiin moraalivaatimuksiin. Etiikka sen sijaan edellyttää itsenäistä sitoutumista eettisiin periaatteisiin, moraalien taustalla olevaan ideaaliseen koodiin (esim. Harris 1992, 2). Tällöin voidaan ajatella, että eettisessä kasvatuksessa painottuu oikean ajattelutavan (pätevien perusteiden) ja moraalikasvatuksessa oikean toiminnan (ulkoisten tapojen) merkitys. Moraalikasvatustutkimus liittyy käytännöllisiin toimintayhteyksiin, yleisesti hyväksytyihin käytöstapoihin. Eettinen kasvatustutkimus tähtää vielä syvemmälle: arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen. Tällöin on periaatteessa jopa mah-

<sup>17</sup> Etiikan peruskäsitteiden ’hyvä’ ja ’oikea’ välillä nähdään tiettyä eroa. Hyvä viittaa laajempaan ilmiöön kuin oikea viitatessaan myös teon motiiveihin sekä kuvaillessaan ihmisiä ja asioita. Sana oikea viittaa ensisijaisesti toimintaan ja sillä on tekoihin sovellettuna rajoitetumpi merkitys. Jotkut etiikan tutkijat katsovat, että Antiikin Kreikan ja keskiajan eettisessä ajattelussa korostui hyvän käsite, kun taas modernin aikakauden etiikassa oikean käsitteellä on ollut keskeinen asema. Holmes 1993, 12–13; Larmore 1996, 19.

dollista, että yksilö omaan etiikkaansa nojautuen ajattelee ja toimii vastoin yhteisön moraalisia tapoja.

Tällainen käsite-erottelu on samantapainen kuin Martti H. Haavion (1941) väitöskirjassaan tekemä määrittely. Hän erottaa käsitteinä siveellisen luonteen ja moraalisen luonteen. Moraalisella luonteella Haavio tarkoittaa yhdenmukaisuutta ajassa vallitsevien ja yhteisön hyväksymien moraalisäädösten kanssa. Sen sijaan siveellinen luonne viittaa "syvällisempään henkisyyteen ja sisäiseen antautumiseen siveelliselle ihanteelle". (Haavio 1941, 15.)

Myös Annika Takala (1974, 196) erottaa toisistaan moraalisen ja syvemässä mielessä eettisen alueen. Näihin liittyy läheisesti yksilön kehityksessä sosiaalinen ja emotionaalinen alue. Kaikki alueet vaikuttavat yksilön kasvussa läheisesti toisiinsa. Tässä tutkimuksessa koulun eettistä kasvatusajattelua hahmotetaan Takalan (1976b, xxx) esittämässä kontekstissa, joka on kuvattu taulukossa 1.

	KASVATUS LÄHIYHTEISÖN JÄSENYYTEEN	KASVATUS YHTEISKUNNAN JÄSENYYTEEN	KASVATUS KANSAINVÄLISEN YHTEISÖN JÄSENYYTEEN
Eettinen kehitys ja kasvatus			
Moraalinen kehitys ja kasvatus			
Sosiaalinen kehitys ja kasvatus			
Emotionaalinen kehitys ja kasvatus			

TAULUKKO 1 Yksilön kehityksen ja kasvatuksen ulottuvuuksien kuvaustapa (Takala 1976)

Takalan (1997) mukaan myös käsitteet eettinen kasvatus ja eettinen opetus voidaan erottaa toisistaan. Silloin eettinen opetus on symbolitasolla (esim. kouluaineissa, oppikirjoissa, opettajan puheessa) tapahtuvaa teoreettista käsitysten siirtämistä. Eettinen kasvatus sen sijaan tapahtuu todellisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa esimerkiksi moraalinormeja on rikottu. (Takala 1997, 47.)

Vaikka termien etiikka ja moraalit voidaan siis ajatella periaatteessa painottuvan eri tavoin, niiden tarkka ja johdonmukainen käyttäminen on käytännössä mahdotonta. Myöskään tässä tutkimuksessa edellä olevasta määrittelystä ei voida pitää tiukasti kiinni, koska kohteena olevat tekstit eivät aina tee samalla tavalla eroa sanojen välille. Oleellista on kuitenkin tiedostaa termien etiikka ja moraalit periaatteellinen painotusero kasvatuksen yhteydessä.

Historiallisissa teksteissä kohdataan usein vanhoja eettisiä sanoja ja ilmaisuja, joiden käsitteellinen sisältö on tarpeen tulkita nykykielelle. 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella paljon käytetty sana *siveellinen* tarkoittaa moraaliselta kannalta hyvää ja oikeaa. Sen vastakohta on epä-siveellinen. Sanat siveä ja siveetön sekä siveys ja siveettömyys viittaavat puolestaan seksuaalimoraaliin. (Harva 1978, 12.)

Tässä tutkimuksessa käytän termejä etiikka ja eettinen yleisessä filosofisessa merkityksessä, jolloin painopiste on teoreettisissa perusteissa ja lähtökohdissa. Sanaa moraali(nen) käytän lainatussa tekstissä (kun kirjoittaja itse käyttää sitä), sanaan liittyvissä vakiintuneissa ilmaisuissa sekä käytännön kasvatustoimintaan liittyvässä yhteydessä. Esimerkiksi koulukasvatuksen tavoitteita nimitän moraaliksi ihanteiksi, koska opettajan toiminta tähtää niiden käytännölliseen saavuttamiseen. Historiallisen tekstiaineiston yhteydessä puhun siveellisestä samassa merkityksessä kuin tekstien kirjoittajat: siveellinen tarkoittaa moraaliselta kannalta hyvää ja oikeaa eli eettistä.

Kuten Straughan (1988, 28) huomauttaa, ihmistä voidaan nimittää hyväksi kahdessa eri merkityksessä: hän voi olla hyvä jossakin erityisessä toiminnassa (ei-moraalinen merkitys) tai hän voi olla ihmisenä moraalisesti hyvä. Molemmilla tapauksissa hyvyyden arviointi perustuu tietynlaisiin kriteereihin.

**Arvot ja normit.** Etiikan ja moraalin kanssa samaan käsiteperheeseen kuuluvat läheisesti arvot.<sup>18</sup> Arvo-käsitteellä viitataan kirjallisuudessa hyvin monenlaisiin asioihin. Arvojen katsotaan liittyvän muun muassa yksilön tai ryhmän haluihin, tarpeisiin, mieltymyksiin, toivomuksiin, odotuksiin, koettuihin tunteisiin, sisäistettyihin preferensseihin, toiminnan päämääriin ja valintataipumuksiin (ks. esim. Nikkanen & Lyytinen 1996, 126; Hirsjärvi 1992, 46). Sosiaalipsykologisessa arvotutkimuksen teoriassa arvoja kuvaillaan yleensä käsitteiksi tai uskomuksiksi, jotka liittyvät toivottavaan lopputulokseen tai käyttäytymiseen, jotka eivät ole tilannesidonnaisia (= pelkästään yksittäisestä tilanteesta tai tunteesta riippuvaisia), jotka ohjaavat valintoja ja arviointia ja jotka voidaan asettaa tärkeysjärjestykseen. Arvot nähdään luonteeltaan suhteellisen pysyvinä ja varsin hitaasti muuttuvina. Lisäksi arvoihin liittyy tietynlainen sosiaalinen preferenssi eli se, että arvostuksen kohteena oleva asia on kollektiivisesti tavoittelemisen arvoinen. Ihmisten oletetaan olevan ainakin osaksi tietoisia arvoistaan. (Pohjanheimo 1997, 4, 8.)

Arvot nähdään yleensä osana yksilöiden ja kollektiivien maailmankatso-  
musta, joka rakentuu kolmentyyppisistä aineksista: tiedollisista uskomuksista, arvoista ja normeista. Tiedolliset uskomukset ovat ontologisia käsitteitä maailman (luonnon, yhteiskunnan ja ihmisen) tilasta. Arvot ovat puolestaan käsitteitä siitä, millainen todellisuuden pitäisi olla. Niihin sisältyy ajatus toivotusta päämäärästä: hyvästä maailmasta, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä elämästä. Arvot synnyttävät normeja ja siksi normit ovat hierarkisessa suhteessa arvoihin. Normit ilmentävät käsitteitä niistä keinoista, joita tulee käyttää arvoihin liittyvien päämäärien saavuttamiseksi. Normin esiasteena on yleensä tapa, jonka noudattamista pidetään hyvänä ja jonka rikkomista paheksutaan. Käytännössä normit vaikuttavat käyttäytymistä ohjaavina sääntöinä ja toimintaohjeina. Yhteiskunnassa normit ilmenevät yleisinä tapoina, moraalikäsitteinä sekä lakeina ja asetuksina. Arvojen ja normien eroa luonnehtii lisäksi se, että arvot ovat luonteeltaan yleisiä (abstrakteja) ja sisäisiä, kun taas normit liittyvät tiettyyn

<sup>18</sup> Arvo käsitteen taustalla on latinan sana *valere* (vrt. englannin *value*), joka tarkoittaa 'olla vahva', sekä kreikan *axios* (vrt. aksiologia eli arvo-oppi), jolla on merkitys 'olla toivottu' ja 'olla arvostettu'. Venkula & Rautevaara 1993.



toimintaan, sosiaaliseen kanssakäymiseen tai yhteisöön. (Ahmavaara 1976, 107–108; Brown 1985, 45; Hirsjärvi 1985, 81; Suhonen 1988, 21, 29; Aadland 1992, 35–51; Niemelä 1993, 10–11; Colnerud 1995, 12–14; Pohjanheimo 1997, 28.) Tässä tutkimuksessa arvot ymmärretään Suhosta (1988, 31) mukailleen seuraavasti: *Arvot ovat kulttuurissa ja ihmisten ajattelussa ilmeneviä käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan tärkeistä päämääristä ja toiminnan kriteereistä. Ne ovat käsityksiä hyvästä elämästä, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä maailmasta.*

Erilaisten merkitysten ja käyttöyhteyksien vuoksi arvoista puhuminen on usein melko epämääräistä. Rescher (1976, 223–229) onkin puolustanut arvojen luokittelun tarpeellisuutta sillä, että luokittelut antavat muodon tarpeellisille erotteluille, joiden huomiotta jääminen johtaa sekaannukseen. Suomessa on esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmien kasvatustavoitteiden laadinnassa sovellettu Kari E. Turusen (1993) esittämää arvojen luokittelua, jossa erilaiset arvot jäsennetään niiden ontologisen luonteen mukaisesti neljään eri ryhmään: varsinaisiin arvoihin, ihanteisiin, arvostuksiin ja inhimillisesti arvokkaiisiin kokemuksiin.

Yhteiskunnallinen elämä ja kulttuuri on erilaisten arvojen läpikäymistä, sillä kulttuurin syvempään olemukseen kuuluu arvojen ylläpitäminen ja ilmaiseminen. Tässä mielessä koko kulttuuri rakentuu arvojen varaan ja on arvojen kannattaja. Ahlmanin (1976) mukaan eettiset arvot eroavat muista arvoista kahdella tavalla. Ne eivät objektivoidu samalla tavoin kulttuurillisiksi muodoiksi kuin esimerkiksi esteettiset, teoreettiset, uskonnolliset tai oikeusarvot. Eettiset arvot edellyttävät myös toisten arvojen olemassaoloa, koska eettiset arvot esiintyvät vasta muita arvoja keskenään vertailtaessa. Samoin kuin yksilön elämässä myös kulttuurin eetosessa tietyt arvolajit ovat hallitsevassa asemassa. Eettisyyden merkitys korostuu arvolajien vertailussa ja keskinäiseen tärkeysjärjestykseen asettamisessa. Tässä mielessä kulttuurin arvorakenne on pohjimiltaan eettinen. (Ahlman 1976, 18–28; myös Hirsjärvi 1992, 46 ja Turunen 1993, 52.) Ihminen on sidoksissa monin tavoin arvotodellisuuteen. Hän voi hylätä tiettyjä arvoja ja valita joitakin muita, mutta ihmisen ja yhteisön toiminta edellyttää aina jonkinlaisen arvohierarkian tunnustamista.

Arvot koskevat ihmisen päämääräsuuntautuneisuutta. Tähän liittyen varsinkin kasvatustavoitteissa on usein esillä (tai piilevänä taustalla) tietynlainen *ihmisihanne*. Ihmisihanne voidaan määritellä Hirsjärven (1992, 49) tavoin ”korkealle arvostettujen ominaisuusryhmien yhteenliittymäksi”. Pedagogisissa teksteissä tavataan paljon tällaisia kuvauksia, ja erityisesti opetussuunnitelmien kasvatustavoitteet ilmaistaan usein juuri hyvien ominaisuuksien luetteloina. Eettiseen kasvatukseen kuuluvat tietynlaisesta ihmisihanteesta kumpuavat tavoitteet, päämäärät ja hyveet. Niiden taustalla on aina syvempi filosofinen ihmiskäsitys, joka määrittelee kasvatuksen yleisen arvopohjan. Sisältyessään käsityksen siitä, miten asioiden pitäisi olla, arvoilla on samalla normatiivinen ulottuvuus.

## 2.2.2 Eettisen kasvatuksen muodot ja opettajan toiminta

Koulu voi toteuttaa eettistä kasvatusta monella tavalla. Kasvatuksen muotoihin liittyy useita näkemyksiä, joissa yksityisen ja julkisen moraalin suhde sekä kasvatuksen oikeutus ja velvollisuus painottuu eri tavoin. Länsimaissa on moniarvoisen yhteiskunnan pohjalta kehitelty erilaisia lähestymistapoja, joilla moraalikysymyksiä voidaan koulussa käsitellä (ks. esim. Hulmes 1989; Leicester & Taylor 1992; Kekes 1993). Kasvatusfilosofi Roger Straughan (1988) käsittelee kirjassaan *Can we teach children to be good?* erilaisia eettisen kasvatuksen toteuttamismuotoja sekä niitä kohtaan esitettyä kritiikkiä.<sup>19</sup> Teen seuraavassa koaavan yhteenvedon koulun eettisen kasvatuksen muodoista ja tukeudun siinä Straughanin (1988, 12–42) esittämään perusjäsentelyyn. Sen mukaan koulun eettisellä kasvatuksella voidaan viitata ainakin seuraaviin ajattelutapoihin:

(1) *Arvojen siirtäminen.* Koulu pyrkii vaikuttamaan oppilaiden moraaliarvoihin ja käyttäytymiseen tukemalla avoimesti tietyntyyppistä ajattelutapaa ja käyttäytymistä. Opettajat pyrkivät siirtämään arvoja oppilaille ja ymmärtävät oman kasvattajan roolinsa olennaisesti arvojen siirtäjänä. Myös koko koulu-kulttuuri rituaaleineen ja traditioineen välittää tietynlaista arvomaailmaa.<sup>20</sup>

(2) *Arvoneutraalisuus.* Opettaja välttää itse toimimasta auktoriteettina, ottamasta kantaa arvoihin tai edistämästä mitään tietyntyyppistä arvomaailmaa. Opettajan tehtävänä on sen sijaan tuoda keskusteluun erilaisia, toisilleen vastakkaisia arvonäkemyksiä ja toimia keskustelussa itse neutraalina puheenjohtajana. Keskustelussa pyritään suojaamaan pikemminkin oppilaiden näkemysten erilaisuutta kuin tavoittelemaan yhteisymmärrystä. Moraaliarvojen siirtämisen sijasta tärkeintä on yhteinen keskustelu.

(3) *Arvojen selkiinnyttäminen.* Opettaja pyrkii välttämään valmiiden arvojen antamista ja moralisointia. Sen sijaan hän johtaa oppilaan kosketukseen tämän omien arvojen kanssa ja kiinnittää huomiota omakohtaiseen arvostamisen prosessiin. Oppilas johdatetaan valitsemaan vapaasti arvoja erilaisista vaihtoehdoista huolellisen harkinnan ja seurausten pohdinnan perusteella. Näin oppilas pyritään tekemään paremmin tietoiseksi siitä, mitä hän itse todella arvostaa. Arvojen selkiinnyttäminen eettisen kasvatuksen muotona korostaa yksilön itseohjautuvuutta.

(4) *Eettisen pohdinnan kehittäminen.* Tavoitteena on totuttaa oppilaita eettiseen harkintaan. Erilaisten materiaalien, roolileikkien, sosiadraaman, kirjoittamisen, maalaamisen yms. kautta oppilas johdatetaan käsittelemään moraalisia tilanteita, jotka liittyvät ihmissuhteisiin kotona, koulussa tai muussa paikallisessa yhteisössä. Arvopohdinnan tarkoituksena on, että oppilaisissa kehittyy herkkyyttä toisten ihmisten tarpeille ja taitoa ennakoida toiminnan seurauksia. Tämä syventää hänen sosiaalista tietoisuuttaan.

<sup>19</sup> Eettisen kasvatuksen eri koulukuntia ja muotoja sekä niiden kritiikkiä on tarkastellut myös Rauni Räsänen. Ks. esim. Räsänen 1993c, 26–76 ja Räsänen 1994, 182–185.

<sup>20</sup> Koulun kulttuuriin sisältyy tietoisesti tavoiteltu, intentionaalinen kasvatustoiminta, mutta myös erilaisissa käytännöissä välittyvä tarkoittamaton vaikutus, johon viitataan piilo-opetussuunnitelman käsitteellä. Ks. esim. Broady 1986.

(5) *Moraalisen perustelutaidon kehittäminen.* Amerikkalaisen psykologin Lawrence Kohlbergin tutkimuksiin (Kohlberg 1984 ja 1987; myös Kohlberg, Levine & Hewer 1983) perustuva suuntaus painottaa sitä, että jokaisessa kulttuurissa yksilön moraalijattelun kehitys noudattaa samanlaisia vaiheita. Kohlbergin moraalikehityksen teoriassa on kolme päätasoa, joissa kussakin on kaksi kehitysvaihetta. Siten moraalijattelu kehittyy Kohlbergin (1987) mukaan kokonaisuudessaan kuuden eri vaiheen kautta.

Lapsen moraalijattelu on ensimmäisessä vaiheessa *esikonventionaalisella* tasolla, jossa ajattelua ohjaa ulkoiset seuraukset (palkinto ja rangaistus, tottelevaisuus) sekä oma välineellinen hyöty. Tältä tasolta moraalijattelu kehittyy *konventionaaliselle* vastavuoroisuuden tasolle, jossa on olennaista hyvien ihmissuhteiden edellyttämä käyttäytyminen (konformismi) ja yhteiskunnan moraalijärjestelmään kuuluva yhdenmukaisuus (velvollisuudet). Korkeimpana moraalijattelun tasona Kohlberg pitää *postkonventionaalista periaate-etiikkaa*, jossa moraalii ymmärretään hyödyllisenä yhteiskunnallisena sopimuksena (laillisuus). Ylimpänä kehitysvaiheena on universaalisten eettisten periaatteiden oivaltaminen ja omaksuminen. Niiden ydin on oikeudenmukaisuudessa sekä ihmisarvon, ihmisoikeuksien ja yksilön vapauden tasa-arvoisessa kunnioittamisessa. (Kohlberg 1987, 284–286; myös Wahlström 1991, 160–162.)

Kohlbergilaisen kasvatustutkimuksen mukaan eettisen kasvatuksen painopiste on arvojen sisällön sijasta muodollisessa ajattelun kehityksessä. Vaikka arvojen opetuksella ei voida vaikuttaa oppilaan moraalijattelun kehitykseen, tätä kehitystä on kuitenkin mahdollista edistää harjoittamalla oppilaan moraalista päättelykykyä ja perustelutaitoa. Esimerkiksi erilaiset moraaliset dilemmat tukevat oppilaan kasvua rationaaliseen periaate-etiikkaan. Opettajan rooli kasvattajana tarkoittaa "kognitiivista stimulointia", kehitystasoon sopivien virikkeiden antamista oppilaan rationaaliseen ajattelulle (Kohlberg 1987, 82–83; myös Peters 1981, 146–147, 170–171). Piagetin (1932 ja 1959) ja Kohlbergin tutkimuksiin perustuva kasvatussuuntaus painottaa rationaalisen ajattelun merkitystä eettisessä kehityksessä. Siten sillä on juuret Kantin moraalifilosofiassa ja kognitiivisessa psykologiassa. Eettinen kasvatustutkimus merkitsee ennen muuta moraalisen perustelutaidon kehittämistä periaatteiden tasolle.

(6) *Arvojen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan.* Tämän suuntauksen mukaan opetussuunnitelman ja oppiaineiden tulee sisältää eettisiä aiheita. Oppiaineiden luonnollisissa opetussisällöissä arvonäkökohdat nousevat esille, vaikka ne ilmenevätkin eri tavoin oppiaineesta riippuen. Eettistä kasvatusta sisältyy uskontoon, mutta myös historiaan, maantietoon, yhteiskunnallisiin aineisiin, kirjallisuuteen, jopa tiedeopetukseen (science). Oleellista on, että opettaja osaa kiinnittää huomiota arvonäkökohtiin oppiaineiden sisällöissä.

(7) *Persoonallinen ja sosiaalinen kasvatustutkimus.* Eettisen kasvatustutkimuksen sijasta puhutaan persoonallisuuden kehittämisestä ja sosiaalisesta kasvatuksesta. Persoonallisuuden kehittämisen ja sosiaalisen kasvun ohjelmissa laitetaan paljon painoa oppilaan itsetuntemukseen, sosiaalisiin taitoihin, yhteiskunnalliseen tietoisuuteen ja elämänhallintaan. Sosiaalisesti tietoinen oppilas on yhteistyökykyinen, hänellä on itsekontrollia ja hyvä itsetunto, hän huolehtii ympäristöstään,

osoittaa empatiaa ja ottaa käyttäytymisessään toiset huomioon. Käytännössä persoonallisessa ja sosiaalisessa kasvatuksessa pyritään usein eettisiin päämääriin, mutta vältetään käyttämästä sanoja etiikka tai moraalii.

Edellä kuvatut kasvatuksen muodot heijastavat erilaista metaeettistä lähestymistapaa moraaliiin ja kasvatuksen oikeutukseen. Sen vuoksi myös arvojen ontologinen luonne, koulun rooli ja opettajan toiminnan rajat nähdään niissä eri tavoin.

Kasvatusfilosofi R. S. Peters (1973, 1974 ja 1981) nostaa teoksissaan esiin kaksi tärkeää peruserottelua, jotka liittyvät eettiseen kasvatukseen. Hän korostaa eettisen ajattelun *rationaalisen muodon* (form) ja *eettisen arvoisällön* (content) välistä eroa (esim. Peters 1973, 140–156; Peters 1981, 145–163). Lisäksi hän kiinnittää huomiota siihen paradoksiin, että eettisessä kasvatuksessa on kysymys toisaalta traditioon perustuvien tapojen harjaannuttamisesta ja toisaalta ajattelun kehittämistä, jossa rationaaliselta pohjalta opitaan tekemään itsenäisiä ja perusteltuja arvovalintoja (Peters 1981, 45–60).

Huolimatta siitä, että Lawrence Kohlberg hylkäsi kasvatusajattelussaan perinteisen "hyveitten repun" (bag of virtues) ja korosti arvoisältöjen opettamisen sijasta kognitiivista kehitystä, katsoo Peters myös eettisen arvoisällön opettamisen tärkeäksi. Lapsille tulee Petersin mukaan opettaa moraaliseen elämään liittyvät perusasiat, koska he eivät pysty toimimaan periaatteiden tasolla. Kasvatus merkitsee lapsen perehdyttämistä arvokkaiisiin ajattelu- ja käytöstapoihin (Peters 1974, 45, 55). Arvoisältöjen opettamisessa on kuitenkin otettava huomioon lapsen ajattelun kehitysvaihe ja siihen liittyvä tapa hahmottaa moraalisia kysymyksiä. Peters painottaakin sitä, että lapsi etenee periaatteisiin käsittelemällä ensin moraalii omaan kehitysvaiheeseensa sopivalla (alemman tason) tavalla. Tähän on opetusmenetelmissä kiinnitettävä huomiota. Eettisessä kasvatuksessa tulee siten Petersin mukaan seurata Kohlbergin moraalikehityksen tasoja, mutta liittää niihin oikealla tavalla tuettu sisällöllinen moraaliopetus. Kuten Peters (1973, 150) toteaa, moraalii muoto kehittyy, mutta sisältöä voidaan opettaa. Jos opettaja ei suostu olemaan oppilaalle malli ja moraalii opettaja, on Petersin (1981, 163) mukaan vaara, että hän tosiasiaassa ehkäisee lapsen kehitystä kohti autonomiaa, vaikka (indoktrinaatiota välttämällä) toivoo pääsevänsä siihen. (Peters 1981, 143–163, 167–180.) Tämä Kohlbergin ja Petersin ajattelutapojen ero, joka koskee moraalii sisältöjen opettamista ja niiden itsenäistä oivaltamista, on edelleen eettisen kasvatuksen ydinkysymyksiä.

Opettajan persoona nähdään yleensä tärkeänä eettisen kasvatuksen välineenä (esim. Tirri 1999, 30–32). Jouko Kari (1985, 1986, 1994a ja 1996) pitää opettajaa kasvatustietoisena vaikuttajana: opettaja vaikuttaa sekä persoonallisuuden piirteillään että toiminnallaan oppilaaseen ja luokan eettis-sosiaaliseen ilmastoon. Karin mukaan opettajan kuuluu tietää miten ihminen oppii ja kehittyy, miten oppimista voi ohjata, mitä lapsen tulee oppia ja millaisessa maailmassa oppiminen tapahtuu. Näistä kasvatustietoisuuden keskeisistä elementeistä muodostuu opettajan ammatillinen osaaminen. (Kari 1994a, 166; Kari 1996, 14–16.)

Opettajan toimintaa voidaan selittää toisaalta opettajan teoreettisen ja praktisen tiedon sekä toisaalta uskomusten avulla. Opettajan kognitiivista toimintaa ohjaavat henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden varaan rakentuneet järjestelmät. Pedagogiset uskomukset sisältävät usein erilaisia sosiokulttuurisia oletuksia, jotka vaikuttavat päämäärien aseteluun ja keinojen valintaan. Toiminnan perusteiden kannalta opettajan suunnittelutyö on kaikkein keskeisintä, koska siinä hän käyttää hyväkseen teorioitaan ja uskomuksiaan. Tärkeää opettajan situaatiossa on sen vahva eettinen ulottuvuus. Opettaja pysyy vaikuttamaan oppilaidensa kehitykseen, ja sen vuoksi hänen toimintansa seurauksia voidaan arvioida myös etiikan näkökulmasta. (Moilanen 1998, 69–72; myös Martti 1996, 62–66.)

Nykyisin etiikka nähdään kiinteänä osana opettajan professiota, käytännöllistä ammattitaitoa (esim. Tirri 1999, 51). Opettajan eettinen ajattelu, sitoutuminen työhön ja oma moraalinen luonne liittyvät läheisesti opettajan ammatilliseen toimintaan. Vaikka opettajalla on henkilökohtainen arvojärjestelmänsä, hänen on otettava työssään huomioon ne arvot, joihin koulu yhteisö on sitoutunut ja opetussuunnitelma, joka edustaa kasvatuksen yhteistä arvopohjaa. Ammattietiikassa korostuu asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun välinen yhteys. Asiantuntemus ja pätevyys ovat olennainen osa eettistä vastuuta. Asiantuntijalla on velvollisuus tietää, mitä hän tekee ja miten toimenpiteet vaikuttavat. Tässä merkityksessä etiikka ei ole mikään irrallinen lisä asiantuntemukseen, vaan haaste oman alan yhä tarkempaan ymmärtämiseen. (Tirri 1999, 23, 43; Lindqvist 1985, 47; myös Lucas 1993.)

Tässä tutkimuksessa *koulun eettinen kasvatusta* ymmärretään normatiivisena yläkäsitteenä, joka pitää sisällään myös (sosiaalistavan) moraalikasvatuksen. Edellä tehtyyn analyysiin sekä Jerosen, Kaikkosen ja Räsäsen (1994, 6) esittämään määrittelmään viitaten tässä tutkimuksessa

eettisellä kasvatuksella tarkoitetaan kasvatusteksteihin kirjattua ja tietoisesti tavoiteltua vaikuttamispyrkimystä, joka tähtää yhteiskunnassa hyväksytyjen tapojen, arvojen ja normien siirtämiseen, oppilaan arvojen selkeyttämiseen tai sellaiseen moraali ongelmien tiedostamiseen ja ratkaisemiseen, jonka päämääränä on eettisen vastuun lisääminen.<sup>21</sup> Eettinen kasvatusta tarkoittaa myös oppilaan auttamista sellaiseen kasvuprosessiin, jonka seurauksena hän tiedostaa autonomisesti hyvän elämän perusteet sekä sitoutuu edistämään niiden toteutumista omassa elämässään, yhteiskunnassa ja koko maailmassa.

Eettinen kasvatusta on tärkeä erottaa indoktrinaatiosta. Ero havaitaan vertaamalla niitä toisiinsa sisällön, tarkoituksen, menetelmien ja käytettyjen kontrollintapojen suhteen (esim. McClellan 1976, 139–144; Moore 1982, 71–73; Puolimatka 1995, 138–165).

Käsillä oleva tutkimus kohdistuu koulun eettiseen kasvatukseen sellaisena kuin se ilmenee pedagogisissa teksteissä. Kasvatustoiminnan sijasta kysymys on siis eettiseen kasvatukseen liittyvän *ajattelutavan* tutkimisesta. Koulun eetti-

<sup>21</sup> Tällaisen määrittelyn perusteella eettinen (moraalinen) *opetus* tarkoittaisi etiikan käsitteiden ja ajattelutapojen tiedollista välittämistä ilman persoonallista vaikuttamispyrkimystä. Tällaiselle opetukselle on tunnusomaista arvoneutraalisuus.

nen kasvatusajattelu tarkoittaa tässä tutkimuksessa pedagogisiin teksteihin sisältyviä filosofisia (metaeettisiä) lähtökohtia, kasvatuksen moraalisia ihanteita sekä kasvatuksen keinoja. Eettinen kasvatusajattelu hahmotetaan kuvion 3 kuvaamalla tavalla.

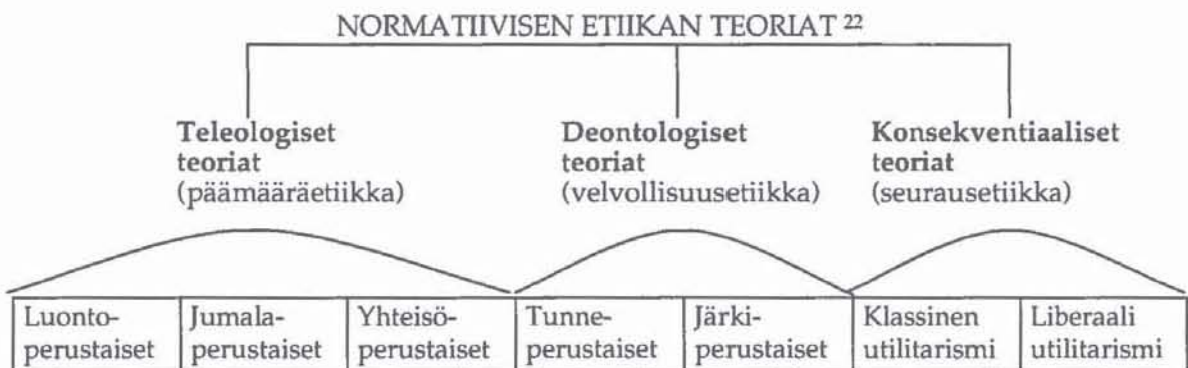


KUVIO 3 Eettinen kasvatusajattelu koulun pedagogisissa teksteissä

### 2.2.3 Eettinen kasvatusajattelu ja eettiset teoriat

Pedagogisissa teksteissä ilmenevä eettinen ajattelu sisältää ontologisia ja epistemologisia perusoletuksia moraalin luonteesta. *Metaetiikan* tehtävänä on tutkia kysymyksiä, jotka koskevat moraalisen tiedon luonnetta, hyveen käsitteeseen liittyviä uskomuksia ja niiden loogista perustaa. Koulun eettinen kasvatus liittyy kuitenkin erityisen läheisesti *normatiiviseen etiikkaan*, jossa eettisen arvioinnin lähtökohdaksi on oikean ja väärän, hyvän ja pahan tunnistaminen sekä tietoinen arvopäämäärien tavoittelu. Normatiivisessa etiikassa pyritään esittämään päteviä perusteita oikealle ja väärälle käyttäytymiselle. (Esim. Holmes 1993, 12–16.)

Eettisen kasvatusajattelun ja eettisten teorioiden välistä yhteyttä on mielekästä tarkastella tärkeimpien normatiivisten teorioiden valossa. (Tähän on kiinnitetty vain vähän huomiota aikaisemmassa suomalaisessa moraalikasvatuksen tutkimuksessa, jota yleensä ovat hallinneet kehityspsykologiset teoriat.) Otan tässä lähtökohdaksi Matti Häyryn (1999, 229) esittämän kuvauksen normatiivisen etiikan kolmijaosta:



KUVIO 4 Normatiivisen etiikan tärkeimmät teoriat Häyryn (1999) mukaan

<sup>22</sup> Teorioiden vierasperäiset nimet tulevat kreikan sanoista *telos* ja *deon* sekä latinan sanasta *consequentia*. *Telos* tarkoittaa lopputulosta ja päämäärää, *deon* velvollisuutta eli "sitä, mikä sitoo" ja *consequentia* seurauksia.

**Teleologinen etiikka.** Teleologisten teorioiden ominaispiirteenä on, että ne korostavat pyrkimystä kohti täydellistymistä, ihmisen päämäärää. Sen voi asettaa luonto (esim. Aristoteles), Jumala (esim. Tuomas Akvinolainen) tai yhteisön perinne (esim. MacIntyre). Teleologisessa etiikassa on tärkeintä määritellä, mikälainen ihmisen pitäisi olla voidakseen täydellistyä ja saavuttaa näin päämääränsä (Häyry 1999, 230–231).

Aristoteleen hyve-etiikassa moraalin perustana on *ihmislaajille ominainen luonto*, josta kansalaisille yhteinen hyveellisyys on johdettavissa. Kun ihminen oman luontonsa ja järkensä mukaisesti toimii oikein, hän on hyveellinen. Silloin ihminen myös toteuttaa omaa tarkoitustaan, syvintä olemustaan ihmisenä. Ihmisen syvin olemus on hänen järkensä, moraalinsa ja sosiaalinen elämänsä. (Esim. Airaksinen 1987, 228–234; Crittenden 1990, 103–111; Holmes 1993, 72–73.) Kuten Hallamaa (1996) toteaa, aristotelisessä etiikassa hyvä ihmisyyys ja hyvä inhimillinen elämä liitetään erottamattomasti toisiinsa. Inhimillinen hyvä ei voi olla irrallaan korkeasta moraalista. Tärkeä puoli hyve-etiikassa on sen läheinen sidonnaisuus kulttuuriseen paikallisyhteisöön. Moraalijärjestelmä ja hyveajattelu on mielekkäästi ymmärrettävissä vain kiinteänä osana yhteisöllistä elämänmuotoa. Aristotelisille hyveille onkin ominaista lokaalisuus: tietyt kansalaisten roolit ja yhteiskunnalliset asemat edellyttävät määrättyjä hyveitä. (Hallamaa 1996, 40–46; Ollila 1997, 90–91.) Aristoteleen ajattelussa heijastuu voimakkaasti teleologinen tarkoituksenmukaisuus ja maailman yhtenäisyys eli (kreikaksi) kosmos. Kosmos on tarkoituksenmukaisesti toimiva harmoninen maailmanjärjestys, ja moraalit on luonnollinen osa sitä. Kuten Uurtimo (1998) toteaa, perustat, jotka kokoavat maailman yhteen, ovat Aristoteleelle luontaisesti olemassa. Aristoteleella etiikka koskee yksilön hyvettä ja politiikka yhteisön hyvää elämää. Kosmosta koskevat pohdinnat ovat luonnollinen jatke hänen etiikkaa ja politiikkaa koskeville ajatuksilleen. (Mts. 26–49.)

Kristillinen etiikka perustuu myös teleologisen kokonaiskäsitelmän varaan, mutta sen perustana on *Jumala*. Kun Aristoteles rakentaa eettisen ajattelunsa ensin ihmisen, sitten yhteisön ja lopulta kosmoksen varaan, perustuu kristillinen etiikka Jumalaan ja hänen luomistyöhönsä. Kristillistä etiikkaa kehitti keskiajalla Aristoteleen filosofian pohjalta erityisesti Tuomas Akvinolainen (1225–1274). Tuomaksen mukaan Jumala on ykseys, josta kaikki on alkanut ja jota kohden luomakunta pyrkii. Kaiken perusta, niin olemassaolon syy kuin tarkoituskin, on Jumalassa. Universumia hallitsee täydellinen hierarkia. Ihmisen sielu muodostaa siteen Jumalaan, kun taas ruumis sitoo hänet katoavaiseen ja epätäydelliseen maailmaan. Ihminen voi toimia eläimen lailla ja antaa ruumiilleen ja ei-rationaalisille sielun osille vallan, tai päinvastoin hän voi hallita hengellä materiaa ja jalostaa järkeilevää sieluaan. Mikäli ihminen ei ole sisäisesti kosmoksen järjestyksen mukainen, hän elää synnin tilassa. Synti on seurausta siitä, että ihmisen alemmat sielun tasot ja ruumiin voimat kapinoivat rationaalisen (jumalaisen) järjen oikeutettua valtaa vastaan. Mitä vähemmän ihminen on rationaalisen sielunsa ohjaama, sitä enemmän häntä liikuttavat ulkopuoliset voimat. Maailma on Tuomaan mukaan ontologiselta luonteeltaan teologis-

rationaalinen. (Uurtimo 1998, 53–58.) Tuomas Akvinolaisen muotoilema aristotelinen ajattelu on vaikuttanut paljon erityisesti katolisen kirkon teologiaan.

Luterilainen etiikka korostaa puolestaan universaalia luonnollista moraalilakia, joka on kirjoitettu ihmisen sydämeen. Jumalan kuvana ihmisen luontoon on "sisäänrakennettu" moraalinen toimintatapa. Ihmisellä on luontainen kyky arvioida käyttäytymistä hyvän ja pahan, oikean ja väärän asteikolla, ja siihen liittyen koko ihmiskunnalla on yhteinen moraalitaju. Luther ajattelee, että kultainen sääntö on elämän ja moraalisen toiminnan yleisperiaate, josta koko luomakunta todistaa. Lutherin mukaan synti on turmellut ihmislunnon, mutta tästä huolimatta ihminen on säilyttänyt itsessään siihen kuuluvan Jumalan kuvan. Synnin vaikutus näkyy erityisesti ihmisen tahdon toimintakyvyssä: vaikka ihminen voi edelleen tietää, mikä on eettisesti oikein, hän ei tahdo toimia tämän tiedon mukaisesti. Lankeemuksen vaikutus ihmisluntoon ymmärretään luterilaisessa etiikassa ns. *agere sequitur esse* -periaatteen mukaisena: ihmisen olemisen luonne (*esse*) määrää tekemisen luonteen (*agere*). Etiikassa voidaan turvautua inhimillisiin päätelmiin ja järjen harkintaan arvioitaessa mikä on oikein. Lankeemuksen jälkeen ihminen ei kuitenkaan asetu toisen ihmisen asemaan luontaisesti, vaan hänen tulee ponnistella järkensä käytössä sekä nähdä vaivaa kultaisen säännön tulkitsemisessa ja toteuttamisessa. Universaali luonnollinen moraalilaki koskee kaikkia aikakausia ja jokaista ihmistä. Samalla tavoin kuin Jumala pitää yllä luotujen elämää, hän myös ylläpitää ihmisen sydämessä luonnollista moraalilakia, josta avautuu moraalille toiminnalle universaali perustelu. Luterilaisen etiikan perustana on siis syvimmiltään Jumalan olemus ja tahto, jonka luonnollinen moraalilaki ilmaisee. (Heininen, Nyysönen, Pihkala, Pirinen & Pääkkönen 1994, 302–304; Poutiainen 1994, 84–89, 111; myös Ahokallio 1997, 48–50.)

Yhteisöön perustuvalla<sup>23</sup> moraalikäsitelyksellä on juurensa Aristoteleen filosofiassa. Hyvään elämään kuuluu välttämättä yhteisöllisyys. Perhe, ystävyys-suhteet ja kansalaisten osallistuminen yhteiskunnallisen elämän muotoihin on itsessään arvokasta elämää. Moraalin ytimenä ovat yhteisöllisesti määritellyt hyveet, ja valtion tehtävänä on turvata mahdollisuus yhteisölliseen elämään rakentamalla se institutionaalinen kenttä, jossa hyvä elämä voi toteutua. (Esim. Sihvola 1994, 138.)

Eettisellä kasvatusajattelulla on perinteisesti ollut läheinen yhteys teleologisiin etiikan teorioihin. Koulukasvatuksessa etiikkaa on perusteltu yleisellä ihmisen olemukseen perustuvalla tarkoituksenmukaisuudella, Jumalan luomistyöhön perustuvalla maailmanjärjestyksellä (uskonnon opetus) ja yhteisön (perheen, koulun tai kansakunnan) omaksumilla moraalilla päämäärillä. Kun teleologinen perinne liittyy läheisesti yhteisössä omaksuttuihin hyveisiin, se on ollut varsin luonteva lähtökohta koulun eettiselle kasvatukselle. Lisäksi aristo-

<sup>23</sup> Yhteisöllisen hyve-etiikan uuteen nousuun 1980-luvulla on vaikuttanut merkittävästi Alasdair MacIntyre teoksillaan *After Virtue* (1981) ja *Whose Justice? Whose Rationality?* (1988). Näissä teoksissa MacIntyre asettuu aristotelisen yhteisöllisen etiikan kannattajaksi.



telismiin sisältyvä tapojen harjoittaminen, hyveisiin totuttaminen, on ollut tyyppillistä koulun perinteiselle kasvatustajatteluille.

**Deontologinen etiikka.** Deontologisessa velvollisuusetiikassa pidetään puolestaan olennaisena sitä, minkälaisia sääntöjä, kieltoja, normeja tai periaatteita yksilöiden pitäisi tahtoa ja noudattaa ollakseen moraalisia (Häyry 1999, 231). Velvollisuusetiikkaan liittyvää sääntöjen oikeutusta voidaan pyrkiä perustelemaan moraalilla tunteilla,<sup>24</sup> kuten 1900-luvulla esimerkiksi Patrick Devlin on tehnyt. Myös ns. välittämisen etiikka (the ethic of care) korostaa ihmissuhteisiin, moraalisiin tunteisiin, myötätuntoon ja huolenpitoon perustuvan vastuun merkitystä moraaliajattelussa. Naistutkijoiden Carol Gilliganin ja Nel Noddingsin edustama välittämisen etiikka kritisoi kantilais-kohlbergilaista moraalitraditiota siitä, että se rakentaa moraalisen velvollisuuden yksipuolisesti rationaalisuuden, oikeudenmukaisuuden ja autonomian varaan (ks. esim. Kitwood 1990, 142–146; myös Räsänen 1993c, 61–63).

Deontologista velvollisuusetiikkaa edustaa kuitenkin perinteisesti ennen muuta Immanuel Kantin moraaliajattelu. Kant kutsuu käytännölliseksi järjeksi sitä järkemme osaa, joka ohjaa toimintaamme ja jonka pohjalle moraalinen käytös rakentuu. Moraalikäsitys on annettu meille puhtaana järjen tosiseikkana ja olemme siitä a priori varmat. Kuten totuus on teoreettisen järkemme tuote, moraalitieteellinen on tahtomme tuote. Kantin mukaan moraalista arvoa on ainoastaan sellaisilla pyyteettömällä teoilla, jotka on tehty oikeista motiiveista, hyvän tahdon ja moraalisen velvollisuuden perusteella. Kantin moraalilain ytimessä on rationaalinen järki. Kantin velvollisuusetiikka, ns. kategorinen imperatiivi,<sup>25</sup> perustuu yksilökansalaisen autonomisen järjen varaan. Se säätää tahdolle lait, yksilölle velvollisuudet ja toimii näin hyvän elämän perustana. Moraalin jyrkät perusteet säilyvät muuttumattomana, ehdottomana ja velvoittavana, vaikka kukaan ei sitä missään milloinkaan noudattaisi. (Holmes 1993, 134–148; Saarinen 1985, 246–249.) Vaikka Kant ei esittänyt mitään yhtenäistä ja valmista kasvatustajatteluun systeemiä,<sup>26</sup> hänen ajattelunsa on vaikuttanut uudella ajalla voimakkaasti sekä yleiseen moraalifilosofiaan että koulun eettiseen kasvatukseen. Kultaisen säännön ja Kantin kategorisen imperatiivin periaatteet tukevat selvästi toisiaan ja muodostavat lähtökohdan moraalisen vastavuoroisuuden. Toisaalta Kantin moraalifilosofinen lähtökohta on hyvin rationaalinen ja sen vuoksi vaikeasti sovitettavissa esimerkiksi pienten koululaisten eettiseen kasvatukseen. Heidän kohdallaan onkin ollut tavallista vedota esimerkiksi tunteisiin ja empatiaan vastavuoroisten velvollisuuksien määrittämiseksi.

<sup>24</sup> A. J. Ayerin ja C. Stevensonin kehittämä tunneteoriat eli emotivismi ei kuulu varsinaisesti normatiivisen etiikan piiriin, koska sen mukaan kaikki moraaliväitteet ovat esittäjänsä subjektiivisia tunneilmauksia eikä moraalista tietoa voi olla olemassa.

<sup>25</sup> "Toimi niin, että käytät ihmistä, sekä omaa että jokaisen muun persoonaa, aina samalla tarkoituksella eikä koskaan pelkästään välineenä. – – Toimi vain sen maksiimin mukaan, jonka kautta samalla saatat tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi." Kant 1990, 110, 120.

<sup>26</sup> Kantin ainoa kasvatustajattelu on vuonna 1793 ensimmäisen kerran julkaistu *Über Pädagogik*, joka on syntynyt Königsbergin yliopistossa pidettyjen luentojen pohjalta.

**Konsekventialistinen etiikka.** Konsekventialistisessa etiikassa on Häyryn (1999, 231) mukaan keskeisenä kysymyksenä, minkälaisia seurauksia teoilla tai tekemättä jättämisillä on ihmisten hyvinvointiin. Moraalin perustana on siis *hyöty- ja onnellisuusperiaate*. Konsekventialistisista teorioista tunnetuin on *utilitarismi*. Utilitarismissa tekojen moraalinen arvo määräytyy sen perusteella, mikä tuottaa mahdollisimman suuren hyödyn (onnellisuuden) mahdollisimman monille. Teoria jakaantuu lähemmässä tarkastelussa klassiseen ja liberaaliin utilitarismiin, joissa yhteisöllisen säätelyn ja yksilömoraalin merkitys painottuu eri tavoin. Klassinen utilitarismi on olennaisesti yhteiskunnallisten uudistusten ja hyvinvoinnin kehittämisen teoriaa, kun taas liberaali utilitarismi painottaa yksilön vapautta ja itsemääräämisoikeutta. (Häyry & Häyry 1997, 25–54.) Liberaalin utilitarismin mukaan yksilöiden tulee antaa tavoitella omia päämääriään ja uskomuksiaan "aatteiden vapailla markkinoilla", jolloin parhaat aatteet jäävät eloon edistämään kokonaisuuden hyötyä ja hyvinvointia (Harris 1992, 139). Yksilön on utilitarismissa ajateltava aina sitä yleistä periaatetta, jonka mukaan hän toimii, ja arvioitava tekonsa seuraukset sen perusteella. Näin siihen mukaan tulee etiikalle ominainen universalisoinnin ajatus (esim. Airaksinen 1987, 142).

Eettisen kasvatuksen suhde konsekventialistiseen teoriaan voidaan nähdä monisyisenä. Yksittäisissä kasvatustilanteissa tekojen seuraukset ovat luonnollisesti keskeinen moraalisen tarkastelun kohde. Oppilas johdatellaan pohtimaan, mitä hänen käytöksestään seuraa. Tekojen moraalista oikeutusta haetaan niiden seurausten kautta. Toisaalta liberaali utilitarismi korostaa yksilön suvereenia itsemääräämisoikeutta ja vapautta, ja sen vuoksi on johdonmukaista ajatella, ettei siinä hyväksytä perinteiseen koulukasvatukseen kuulunutta opettajan moraalista holhousta.

Normatiivisen etiikan teoriat voidaan jakaa kokoavasti *hyveeseen perustuviin* ja *periaatteeseen perustuviin* teorioihin (esim. Nelson 1991, 55–58 ja Carr 1991, 85–87). Hyveeseen perustuvat teoriat liittyvät yhteisön piirissä omaksuttuihin arvoihin ja käsityksiin hyvästä. Periaatteeseen perustuvat teoriat ovat rationaalisia ja painottavat universaalisuutta.

Teleologisissa etiikan teorioissa hyve-etiikka on keskeistä. Deontologiset ja konsekventialistiset teoriat – esimerkiksi kantilaisuus ja utilitarismi – liittyvät puolestaan ns. periaate-etiikkaan, jossa pyritään löytämään hyvälle elämälle universaali perusta tiettyjä yleisiä periaatteita soveltamalla. Kantilaisuudella ja utilitarismilla on yhtymäkohtia liberalistiseen yhteiskuntafilosofiaan, joka korostaa kansalaisen vapautta, autonomiaa ja rationaalisuutta. Haste (1996) katsoo tämän liberaalin rationalismin – kuten hän sitä nimittää – perustuvan länsimaiselle käsitykselle ihmisen minuudesta. Myös Lawrence Kohlbergin tunnettu moraalikehityksen teoria kuuluu tähän samaan traditioon. Näin kantilaisesta moraalifilosofiasta seuraa tietty kehityskulku nykyiseen kognitiiviseen psykologiaan ja sen rationaalista minää korostavaan moraalikäsitukseen. (Haste 1996, 47–50.)

On väitetty, että periaate-etiikka ja hyve-etiikka eroavat myös siinä suhteessa toisistaan, että ne kiinnittävät moraalisisessa toiminnassa huomion eri asioihin. Kantilainen traditio korostaa oikeaa toimintaa. Aristotelinen traditio sen

sijaan korostaa ihmisen hyvää luonnetta ja mielenlaatua eli hyveellistä ihmistä. Kun kantilaisessa ajattelussa korostuu oikean käsite, painottuu teleologisessa ajattelussa hyvän käsite. Näin voitaisiin ajatella, että kantilainen velvollisuusetiikka on enemmän oikean toiminnan etiikkaa ja aristotelismi puolestaan hyvän toimijan etiikkaa. (Ks. esim. Steutel 1997, 402.)

Myös filosofi ja sosiologi Jürgen Habermas (1983) teki 1980-luvulla merkittävän esityksen yleispätevän normatiivisen etiikan rakentamiseksi. Hän perustaa moraalijattelunsa *kommunikatiivisen toiminnan teoriaan*, jonka lähtökohdaksi on keskustelijoiden tasa-arvoisuus, avoimuus, älyllinen rehellisyys, tosiasioiden pitäytyminen sekä perustelujen pätevyuden monipuolinen ja kriittinen arviointi. Kommunikatiivisessa toiminnassa pyritään ennen muuta parempaan ymmärrykseen. Keskustelussa väitteiden argumentointi on avointa, jotta yhteisymmärrys nojaisi mahdollisimman päteviin perusteisiin ja johtaisi yhteisen totuuden löytymiseen. Yhteistoiminta (keskustelutilanne) rakentuu tiettyjen sääntöjen ja lähtökohtien varaan, joita kaikki osapuolet pitävät rationaalisesti pätevänä. Kommunikatiivisen toiminnan vastakohtana on strateginen toiminta, jossa salataan todelliset tarkoitukset ja pyritään saamaan aikaan tietty vaikutus toisissa ihmisissä. Strategista puhetta käytetään välineenä jonkun muun päämäärän kuin ymmärryksen saavuttamiseen. Habermas rakentaa myös pyrkimyksen pätevään eettiseen totuuteen kommunikatiivisen toiminnan varaan ja kutsuu sitä *diskurssietiikaksi*. Vaikka diskurssietiikassa ei oleteta objektiivisten arvojen ontologista olemassaoloa, pätevä moraalitieteen pyritään tuottamaan yhteisössä kriittisen ja rationaalisen keskustelun kautta. Kun yksimielisyys saavutetaan, se sitoo normatiivisesti kaikkia yksilöitä. (Habermas 1983, 53–119; Habermas 1987; myös Puolimatka 1999, 177–179.)

Habermas (1983, 127–143) tarkastelee diskurssietiikan yhteyttä myös Kohlbergin moraaliteoriaan, joka vastaavalla tavalla luottaa rationaalisen järjen kykyyn löytää yleispäteviä perusteita normatiiviselle toiminnalle. Habermasin diskurssietiikka nousi yhdeksi tärkeäksi vaihtoehdoksi 1900-luvun lopun normatiivisessa etiikassa. Kuten Puolimatka (1999, 178–179) toteaa, sen soveltaminen kouluun on kuitenkin ongelmallista. Avoin, tasavertainen ja kriittinen keskustelutilanne jää usein koulussa saavuttamatta, koska opettaja ja oppilas ovat hierarkisessa suhteessa toisiinsa.

Normatiivisen etiikan uudempaan kehitykseen voidaan vielä liittää ajankohtaisena suuntauksena *liberaalinen etiikan teoria*, jonka Alan Gewirth (1978) on esittänyt teoksessaan *Reason and Morality*. Siinä Gewirth pyrkii muotoilemaan oikeusperustaista etiikkaa, jossa inhimillisten tekojen rakenne on etiikan ainoa lähtökohta. Gewirthin mukaan ihmisen teoissa kaksi peruspiirrettä, vapaus ja tarkoituksellisuus, ovat eettisesti keskeisiä. Vain toimija itse voi viime kädessä valita toiminnan suunnan. Teon tarkoituksellisuus (intentionaalisuus) puolestaan tulee ilmi siinä, että teko tehdään jokin päämäärä mielessä. Toimiva henkilö tavoittelee sitä, mikä on hyvää. Kun yksilö itse toimii tavoitellakseen hyvää, hänen tulee vastaavasti sallia myös toisten ihmisten toiminta. (Gewirth 1978, 48–63.) Tästä Gewirth päätyy yhteistoiminnalliseen, toista ihmistä kunnioittavaan etiikkaan, vaikka teorian lähtökohdaksi onkin oman vapauden ja hy-

vinvoinnin vaaliminen. Oikeudet ovat samalla muiden ihmisten suhteen esitettyjä vaateita. Kun oikeudet suuntautuvat jotakin ihmistä kohtaan, ne luovat tuolle ihmiselle velvollisuuksia. Gewirthin teoriassa yksilön oma toiminta määrää muiden velvollisuudet. Ihmisen tulee toimia omien ja muiden yleisten oikeuksien mukaisesti. Näin teoriassa päästään etiikan universalisointiin: kaikkien ihmisten oikeutta vapauteen ja hyvinvointiin on kunnioitettava. Gewirthin teoria on tyypillinen liberalistinen etiikan teoria, joka pyrkii samalla moraaliseen realismiin. (Gewirth 1978; myös Airaksinen 1987, 177–188; Puolimatka 1997, 90–91.)

Useimmat kasvatuksen teoriat pohjautuvat nykyisin liberalistiseen etiikkaan. Räsänen (1993a, 38) huomauttaa osuvasti, että liberalistisen etiikan yhteydessä on USA:ssa, Englannissa ja myös Suomessa puhuttu paljon opiskelijan itsenäisyydestä, itseohjautuvuudesta ja autonomiasta ilman, että on paneuduttu sanojen taustaan tai pohdittu niiden todellista merkitystä. Myöskään selkeää kasvatustilfilosofiaa ei tältä pohjalta ole kyetty rakentamaan. Liberalistinen etiikka kansalaisten oikeuksista ja velvollisuuksista palvelee modernia individualismiin perustuvaa yhteiskuntafilosofiaa. Siinä on kuitenkin eettisen kasvatuksen kannalta selviä puutteita. Liberalistinen etiikka ei sano mitään sisällöllistä hyvästä ihmisestä tai hyvästä elämästä. Se jättää yksilön ympärille ikään kuin tyhjän tilan, jota vastavuoroiset oikeudet ja velvollisuudet suojaavat. Eettisessä kasvatuksessa oikeuksilla ja velvollisuuksilla on tietysti oma tärkeä merkityksensä yhteiselämän säätelyn kannalta. Liberalistisen yksilön autonomian rinnalla eettisen kasvatuksen haasteeksi nousee kuitenkin vastuu toisista ihmisistä ja yhteisestä hyvinvoinnista (esim. Räsänen 1993a, 40).

Viime kädessä normatiivisen etiikan teoriat palautuvat aina kahteen peruskysymykseen: (1) Mikä on arvokasta eli mitä arvoja hyvä elämä sisältää? (2) Miten tulee toimia eli mitä normeja pitää käytännössä noudattaa? (Airaksinen & Kuusela 1989, 29; myös Lindqvist 1978a, 6.) Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää kannanottoa etiikan ja arvojen ontologiseen perustaan, jota tarkastellaan seuraavaksi.

#### 2.2.4 Arvojen ontologia

Arvojen luonne on länsimaisen moraalifilosofian historiassa ymmärretty useilla eri tavoilla. Kysymys siitä, millaisia entiteettejä arvot ovat (ontologinen käsitys) ja miten niistä on mahdollista saada tietoa (epistemologinen käsitys), on myös kasvatustilfilosofian kannalta tärkeä. Länsimaiseen traditioon liittyen moraalifilosofisessa kirjallisuudessa (esim. Mackie 1977; Tillich 1983; Airaksinen 1987; Venkula & Rautevaara 1993; Niiniluoto 1994; Singer 1995; Häyry & Häyry 1995; Sajama 1995; Harré & Krausz 1996; Larmore 1996) voidaan erottaa seuraavia arvokäsityksiä:

(1) Arvojen perimmäisenä lähteenä ja asettajana on Jumala. Maailma on Hänen suunnittelemansa universaalien rakenteiden järjestelmä ja hyvän elämän normit perustuvat siihen. Universaaleista lainalaisuuksista voidaan saada tietoa sekä järjen (filosofia) että jumalallisen ilmoituksen (teologia) kautta.

(2) Arvojen lähteenä on metafyyminen todellisuus (joka ei välttämättä ole uskonnollinen). Arvot ilmenevät universaaleina entiteetteinä ja vaikuttavat objektiivisesti arvostavasta subjektista tai hänen käsityksistään riippumatta. Arvoista saadaan tietoa intuitiolla.

(3) Arvo-ominaisuuksien katsotaan perustuvan kohteeseen itseensä, toisin sanoen sen luonnollisiin ominaisuuksiin. Tällöin yksilön sijasta lajin tyypilliset ominaisuudet ja tarpeet nousevat hyvän kriteereiksi. Niistä saadaan tietoa järjellä.

(4) Arvojen asettajia ovat ihmiset itse sekä yksilöinä että yhteisöinä. Tällöin arvo perustuu subjektin arvostavaan asenteeseen, eikä esimerkiksi kohteena olevaan objektiin. Arvojen pätevyys edellyttää intersubjektiviivista yhteisymmärrystä.

(5) Arvojen käsitetään olevan käytännössä hyviä toimivia ratkaisuja, jotka ilmenevät ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Arvot eivät ole perusluonteeltaan ikuisia tai muuttumattomia, vaan ajallisia ja sosiaalisia. Käytännön toiminta osoittaa, mikä on eettisesti arvokasta.

Länsimaisessa filosofisessa ajattelussa arvoja on pidetty absoluuttisina käsitteinä ja riippumattomina lakeina (uskonto, metafysiikka), aineellisten tai ei-aineellisten objektien ominaisuuksina (naturalismi), yhteisöille ominaisina ja intersubjektiviivisuuden perustuvina asiantiloina (konstruktivismi) ja yhtäläisenä menestyksellisen toiminnan kanssa (pragmatismi).

Arvokäsityksissä ilmenee oleellisia eroja sen suhteen pidetäänkö arvoja universaaleina vai ei. Eettisen kasvatuksen ontologisella tasolla vallitseekin tärkeä periaatteellinen jännite *arvojen yleispätevyyden ja suhteellisuuden* välillä. Kirjallisuudessa arvojen yleispätevyyteen viitataan muun muassa käsitteillä arvo-realismi, arvo-objektivismi, universalismi ja absolutismi. Näiden vastakohtana arvojen suhteellisuudesta puhutaan esimerkiksi käsitteillä relativismi, subjektivismi, nihilismi tai viime aikojen muotitermillä postmodernismi. Molempien käsiteryhmien sisällä voidaan osoittaa keskinäisiä filosofisia merkityseroja riippuen siitä, tarkastellaanko arvokäsityksiä ontologian vai epistemologian näkökulmasta. Esimerkiksi Männistön (1982, 61) mukaan erottelu subjektivismi - objektivismi on luonteeltaan ontologinen ja erottelu relativismi - absolutismi epistemologinen. Gardner (1993, 84–85) puolestaan huomauttaa, että absolutismi ei tarkoita välttämättä sitoutumista realismiin mukaiseen ontologiseen tai epistemologiseen kannanottoon moraalista, vaan absolutismissa on kysymys ainoastaan sitoutumisesta ehdottomaan totuuden ja yhtenäisyyden vaatimukseen.

Kasvatusajattelun kannalta on tärkeää, miten arvokäsitykset suhteutetaan moraaliseen tietoon ja totuuteen. Moraalirealismiin ja antirealismiin kiista koskee moraalisen todellisuuden olemassaoloa ja luonnetta. Moraalirealistien mielestä moraalinen todellisuus on riippumaton ihmisten käsityksistä, kun taas anti-realistit pitävät moraalista kokonaan ihmisten keksintönä. Käytännössä ihmiset kuitenkin toimivat usein ikään kuin moraalista tietoa olisi olemassa. Puolimatka (1997, 86) havainnollistaa realismiin ja antirealismiin eroa kuvion 5 mukaisesti.



KUVIO 5 Käsitteet moraalin ja tiedon suhteesta (Puolimatka 1997)

Puuttumatta tässä tarkemmin arvokäsitysten hienojakoiseen erittelyyn korostan yleisellä tasolla tärkeää periaatteellista eroa yleispätevän ja suhteellisen arvokäsityksen välillä. Tämän eron kuvaamiseksi tässä tutkimuksessa käytetään nimityksiä *eettinen objektivismi*<sup>27</sup> ja *eettinen subjektivismi*. Objektivismilla tarkoitetaan uskoa yleispätevään moraaliseen totuuteen ja arvojen joukkoon. Objektivismiin mukaan moraaliarvostelmilla voidaan ilmaista sellaisia totuuksia, jotka ovat riippumattomia siitä, uskovatko ihmiset niitä vai eivät. Eettistä objektivismia on luonnehdittu mm. seuraavasti:<sup>28</sup>

- 1) Moraalinen intuitio voi paljastaa ihmiselle kohteen ei-luonnollisia ominaisuuksia ja arvoja.
- 2) Objektiviiset arvot perustuvat Jumalaan ja hänen käskyihinsä.
- 3) Ainakin jotkut moraalikäsitykset ovat tosia tai epätosia täysin riippumatta ihmisten uskomuksista (moraalinen realismi). (Harris 1992, 41–53.)

Suomessa eettisen objektivismiin mukaista kantaa on puolustanut kasvatustilosophi Tapio Puolimatka (1989, 1994, 1997). Hän on pyrkinyt torjumaan sitä vastaan esitetyt argumentit ja väittänyt, että todellisuus asettaa selviä rajoituksia sille, minkälaiset arvot ja normit voivat toimia moraalisten järjestelmien perustana.

Käsitteellä *eettinen subjektivismi*<sup>29</sup> viitataan arvonäkemykseen, jossa hyvä ja oikea palautuu aina jokaisen ihmisen yksilölliseksi uskomukseksi ja asenteeksi. Subjektivismia on perusteltu esimerkiksi sillä, että moraaliset kvaliteetit (kuten hyvyys) eivät ole havaittavia ominaisuuksia, ja tieteellisesti pätevän tiedon tulisi perustua havaittaviin ominaisuuksiin (ero tieteen ja etiikan välillä).<sup>30</sup> Eettises-

<sup>27</sup> Eettinen objektivismi kuvaa sisällöllisesti paremmin suhdetta pedagogisten tekstien tavoitteisiin ja arvoihin kuin universalismi ja absolutismi, joissa korostuu ensisijaisesti yleisyyden ja ehdottomuuden vaatimus.

<sup>28</sup> Tunnettu objektivismiin ja moraalisen intuition puolustus sisältyy G. E. Mooren vuonna 1903 julkaisemaan teokseen *Principia Ethica*. Mooren mukaan arvo eli hyvä (good) on asioille ja olioille kuuluva yksinkertainen, ei-luonnollinen ominaisuus. Arvo kuuluu objektille ja sen arvo-ominaisuuden esiintyminen voidaan todeta suoraan intuitiivisesti. Arvointuitio on välitön kokemuksen muoto.

<sup>29</sup> Eettisen subjektivismiin filosofeja ovat mm. A. J. Ayer ja C. Stevenson, jotka tutkivat moraalit kielellisinä tunteisiin perustuvina ilmauksina (emotivismi).

<sup>30</sup> Looginen empirismi (positivismi) tieteenfilosofisena suuntauksena pyrki perustamaan tieteen empirisesti havaittaville ilmiöille, mutta epäonnistui siinä. Myös tiede joutuu teoriaa rakentaessaan turvautumaan teoreettisiin ei-havaittaviin käsitteisiin, jotka eivät ole palautettavissa empiriseen todellisuuteen.

sä subjektivismissa moraaliarvostelmilla on yksilön tunteisiin, asenteisiin ja moraaliseen kielenkäyttöön liittyvä funktio, jolla ei ole mitään tekemistä tosiasioiden (tiedon) kanssa. Subjektivismi liittyy läheisesti relativismiin, jossa korostetaan moraalikäsitteiden vaihtelevuutta ihmisten ja kulttuurien välillä. Relativismi painottaakin sitä, että yksilöiden ja kulttuuristen ryhmien tulisi suhtautua suvaitsevasti niihin, joilla on erilaisia moraalikäsitteitä.<sup>31</sup> (Harris 1992, 26, 36–40; objektivismin ja subjektivismin muodoista myös Harré ja Krausz 1996, 149–188.)

Eettisen objektivismin ja subjektivismin välinen kiista on perinteinen moraalifilosofinen kysymys. Se on saanut viime vuosikymmeninä uudelleen tärkeän sijan moraalifilosofisessa keskustelussa. Sekä eettistä objektivismia että eettistä subjektivismia vastaan on esitetty kritiikkiä. Niiden molempien on väitetty olevan filosofisesti ongelmallisia ajattelutapoja (esim. Harris 1992, 17–53).

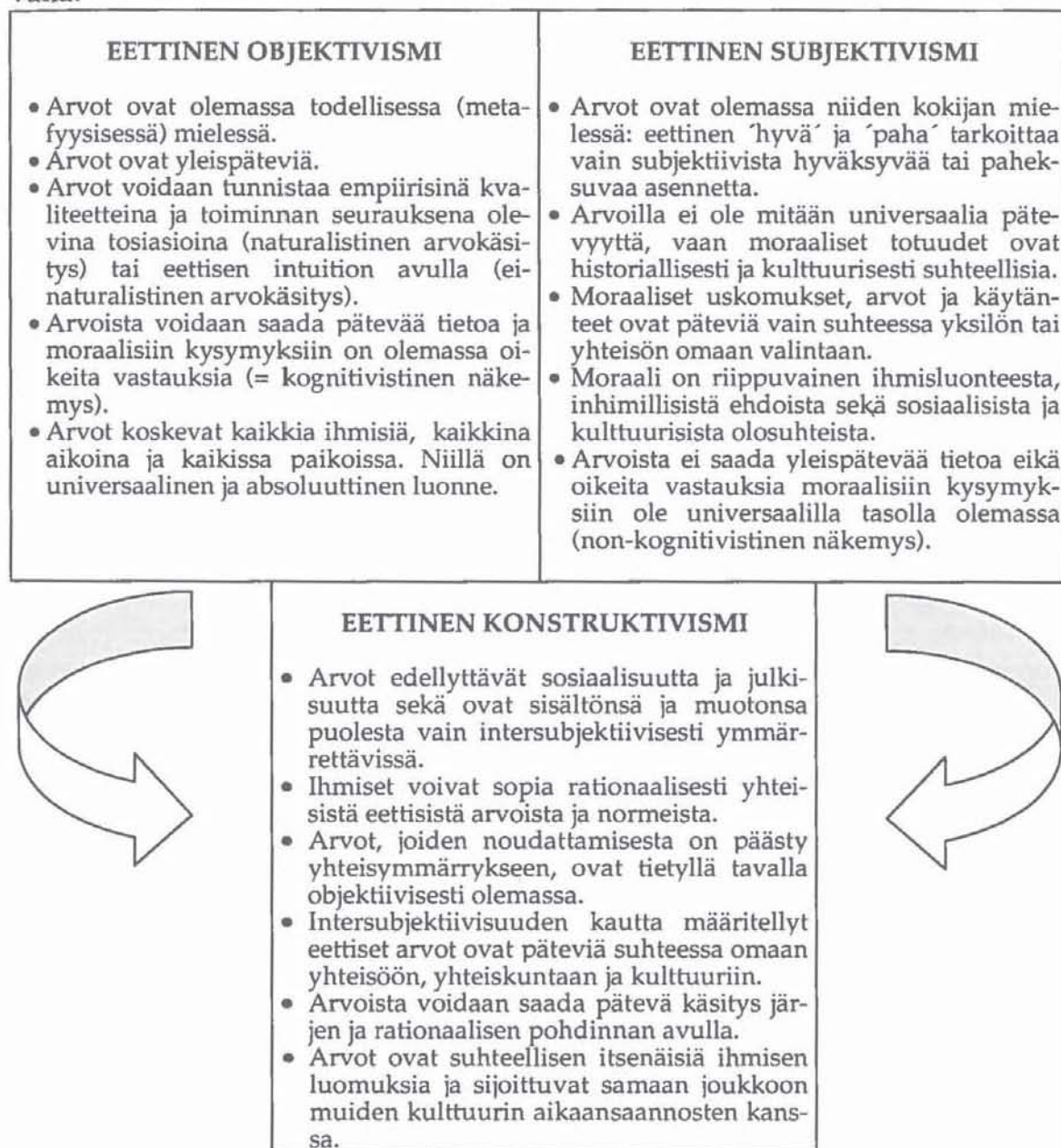
Objektivismin ja subjektivismin välistä ristiriitaa pyrkii ylittämään eräänlaisena välittäväenä suuntauksena arvokäsitys, jota on nimitetty *arvokonstruktivismiksi* (myös nimitykset sopimusteoria ja konventionalismi viittaavat usein samaan). Se korostaa vapaata, rationaalista ja intersubjektivistista arvoista sopimista. Suomessa arvokonstruktivismia on kehitellyt Karl Popperin filosofian pohjalta Ilkka Niiniluoto (1984). Arvot ovat tämän käsityksen mukaan suhteellisen itsenäisiä ihmisen luomuksia, jotka sijoittuvat aineellisen objektiivisen maailman ja ajattelun subjektivisen maailman ulkopuolella olevaan niin sanottuun kolmanteen maailmaan.<sup>32</sup> Arvokonstruktivismi ei hyväksy ajatusta, että arvot olisivat ikuisia, ihmisistä riippumattomia tai tuonpuoleista alkuperää olevia ideoita. Kytkiessään arvokonstruktivismin popperilaiseen kolmen maailman teoriaan Niiniluoto samalla liittyy arvot osaksi sosiaalista kulttuuria. Yksityisen ihmisen arvostavassa suhteessa johonkin objektiin on kyse arvosta vasta sitten, kun se on ilmaus jostakin yhteisössä vallitsevasta yleisemmästä ajattelutavasta. Arvot ovat julkisia, sosiaalisia ja intersubjektivistisesti ymmärrettävissä. (Niiniluoto 1984, 318–321; Suhonen 1988, 61–62.) Nimitän tätä ajat-

<sup>31</sup> Peltonen (1994) on artikkelissaan tarkastellut analyttisesti relativismin ja kasvatuksen välisiä yhteyksiä. Hänen mukaansa vaikuttaa siltä, että erilaisten kulttuurien, arvostusten ja uskomusten törmäämiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ei suomalaisessa kasvatustieteessä ole juuri välitetty systemaattisesti pohtia (mts. 97).

<sup>32</sup> Kolmannen maailman käsite on lainattu Karl Popperilta. Popper erotti toisistaan kappaleiden ja tapahtumien muodostaman fyysisen maailman (= maailma 1), ihmisen tajunnan ja ajatusten muodostaman mentaalisen maailman (= maailma 2) ja ihmismielen objektiiviset tuotteet sisältävän maailman (maailma 3). Maailma kolme sisältää tyypillisesti sellaisia entiteettejä, joita platonisessa ontologiassa pidetään joko ajattomasti olemassaolevina abstrakteina ideoina tai jonkin transkendentiaalisen olennon (jumalan) luomina olioina. Pitäessään maailmaa kolme ihmisen tekemänä kolmen maailman teoria kieltää metafysiikkaan liittyvät platoniset entiteetit. Maailma kolmella on suhteellisen itsenäinen asema fyysiseen ja mentaaliseen maailmaan nähden. Ihmisten tekemänä todellisuuden piirissä se syntyy ja on olemassa ainoastaan tajunnalla varustettujen olioiden aktiviteetin kautta. Niiniluoto 1984, 318–321.

telutapaa tässä tutkimuksessa *eettiseksi konstruktivismiksi*. Vaikka itse käytän ilmaisua ensisijaisesti filosofisessa merkityksessä, sillä on tietty yhteys konstruktivistiseen paradigmaan myös oppimispsykologisessa ja tiedonsosiologisessa mielessä (vrt. Tynjälä 1999, 39). Painottaessaan arvojen sosiaalista ja intersubjektiiivista luonnetta, eettinen konstruktivismi liittyy arvojen oppimisen näkökulmasta läheisesti sosiaaliseen konstruktivismiin.

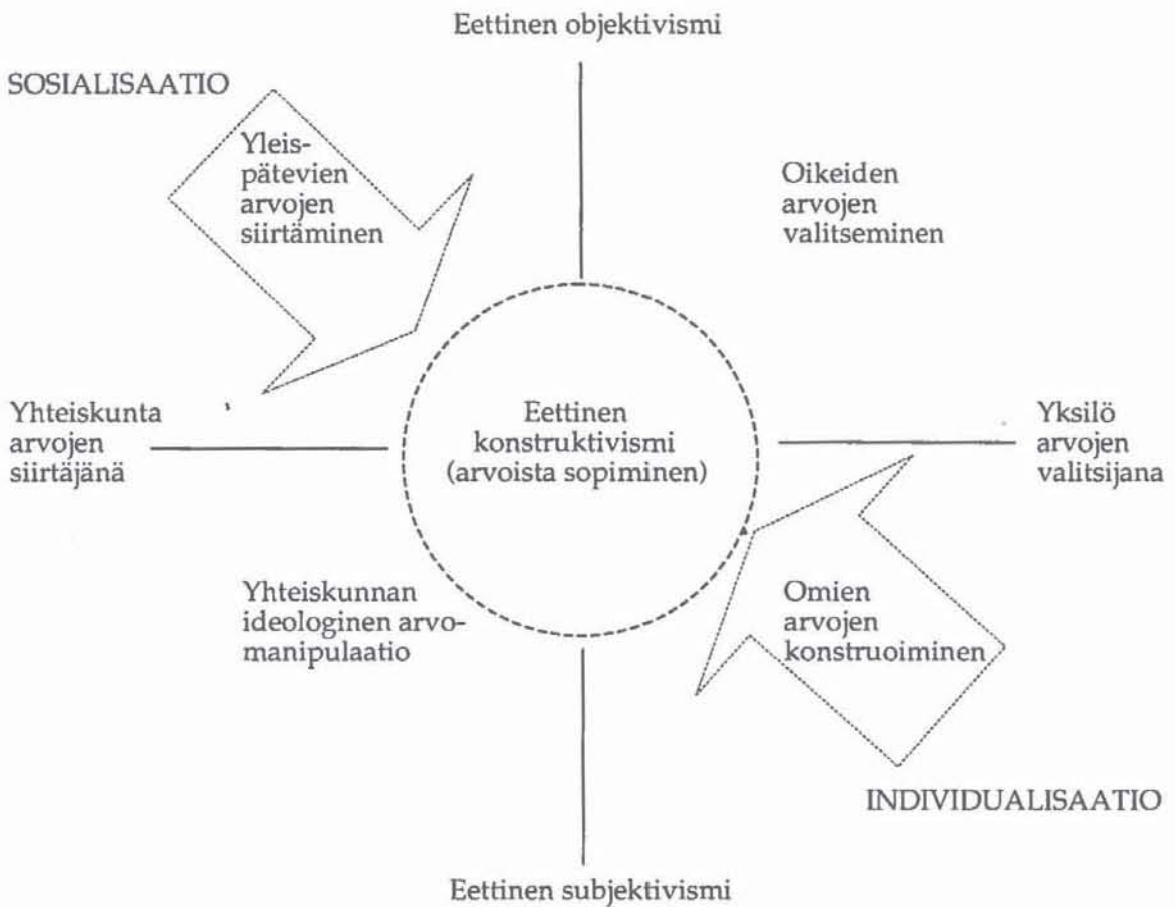
Moraalifilosofisen kirjallisuuden (Brown 1985, 51–53; Suhonen 1988, 55–63; Holmes 1992, 20–23; Kymlicka 1995, 186–196; Sajama 1995, 49–59; Smith 1995, 399–402; Wong 1995, 442–446; Harré & Krausz 1996, 4–5; Launonen 1999, 19–24) sekä edellä olevan tarkastelun pohjalta kuvaan eettisen kasvatuksen ontologiaa ja epistemologiaa lähtökohtia kokoavasti kuvion 6 osoittamalla tavalla.



KUVIO 6 Eettinen objektivismi, subjektivismi ja konstruktivismi



Kun tämä arvoajattelun kuvaus yhdistetään edellisessä luvussa tehtyyn yhteiskuntafilosofiseen tarkasteluun, voidaan rakentaa *eettisen kasvatuksen lähtökohtia kuvaava arvokartta*. Siinä vaakasuoran ulottuvuuden muodostaa käsitys eettisten arvojen omaksumisesta kasvatuksessa: yhteiskunta on arvojen siirtäjänä (Durkheim) tai yksilö arvojen valitsijana (Rousseau). Pystysuoran ulottuvuuden muodostaa käsitys eettisten arvojen ontologisesta luonteesta, jonka ääripäissä on objektivismi ja subjektivismi. Arvokartan keskiöön sijoittuu eettinen konstruktivismi, jossa molemmat vastakohtat yhdistyvät. Sitä luonnehtii intersubjektiivisuus ja yhteinen sopiminen. Näin konstruoitua eettisen kasvatuksen arvokarttaa kuvataan kuviossa 7. Sen avulla on mahdollista tarkastella metatasolla koulun (pedagogisiin teksteihin sisältyvää) eettistä ajattelua. Arvokartalla voidaan myös hahmottaa, miten koulun eettinen kasvatustajattelu on historiallisesti muuttunut.



KUVIO 7 Eettisen kasvatustajattelun arvokartta

### 2.2.5 Ihmiskäsitykset ja hyvä elämä

Käsityksellä eettisistä arvoista ja hyvästä elämästä on läheinen yhteys kasvatuksen ihmiskäsitykseen.<sup>33</sup> Stevensonin (1987, 5–7) mukaan ihmiskäsityksessä heijastuu aina

<sup>33</sup> Suomessa esimerkiksi Sirkka Hirsjärvi (1985) ja Urpo Harva (1973, 1975, 1978) ovat pohitneet erilaisten ihmiskäsitysten heijastumista eettiseen kasvatustajatteluun.

jonkinlainen - tietoinen tai tiedostamaton - vastaus seuraaviin peruskysymyksiin: Millainen maailmankaikkeus on perusluonteeltaan? Mitkä ovat ihmisolemusta määrittävät oleelliset ominaisuudet? Mistä ihmiskunnassa esiintyvä pahuus ja vääritys johtuu? Mikä on vastaus pahuuden ongelmaan eli miten yksilön ja yhteiskunnan tila voi muuttua hyväksi? Tässä yhteydessä ei ole tarpeen käsitellä eri ihmiskäsitysten antamia vastauksia yksityiskohtaisesti. Pyrin sen sijaan hahmottamaan etiikan ja ihmiskäsitysten välistä yhteyttä yleisemmällä tasolla.

Tämän tutkimuksen taustaksi ihmiskäsitysten ja hyvän elämän analyysiin sopii hyvin se rakenteellinen kuvaus, jonka Kotkavirta ja Nyyssönen (1996) teoksessaan esittävät. He jäsentävät kokoavasti keskeisiä ihmiskäsityksiin liittyviä lähtökohtia, joista käsin hyvän elämän sisältöä voidaan perustella. Tietynlaisen pysyvän ihmisolemuksen määrittelyyn perustuvat ihmiskäsitykset (esim. kristinusko ja aristotelismi) johtavat myös arvot ja hyvän elämän periaatteet tästä lähtökohdasta. Ne edustavat *essentialistista* ihmiskäsitystä.

Naturalistinen teoria lähtee taas siitä, että ihminen osana luontoa seuraa luonnonlakeja ja biologista elämänkehitystä. Tässä mielessä ihmisillä on luonnollisia tarpeita, joiden tyydyttämistä hyvä elämä on. Vaikka essentialistinen ja *naturalistinen* ihmiskäsitys ovat monessa suhteessa maailmankatsomuksellisesti toistensa vastakohtia, niitä yhdistää arvojen sitominen ihmisolemuksen kiinteään lähtökohtaan. Tällöin voidaan John Kekesin (1993, 38–39) tavoin puhua ihmisluonnosta, joka muodostuu universaaleista, kulttuurisesti muuttumattomista ja historiallisesti pysyvistä ominaisuuksista. Teoksessaan *The morality of pluralism* Kekes (1993) pyrkii määrittelemään kaikille ihmisille hyödylliset, hyvää elämää edistävät primaariarvot, jotka on erotettava sekundaarisista, erilaisten käsitysten mukaan vaihtelevista arvoista.

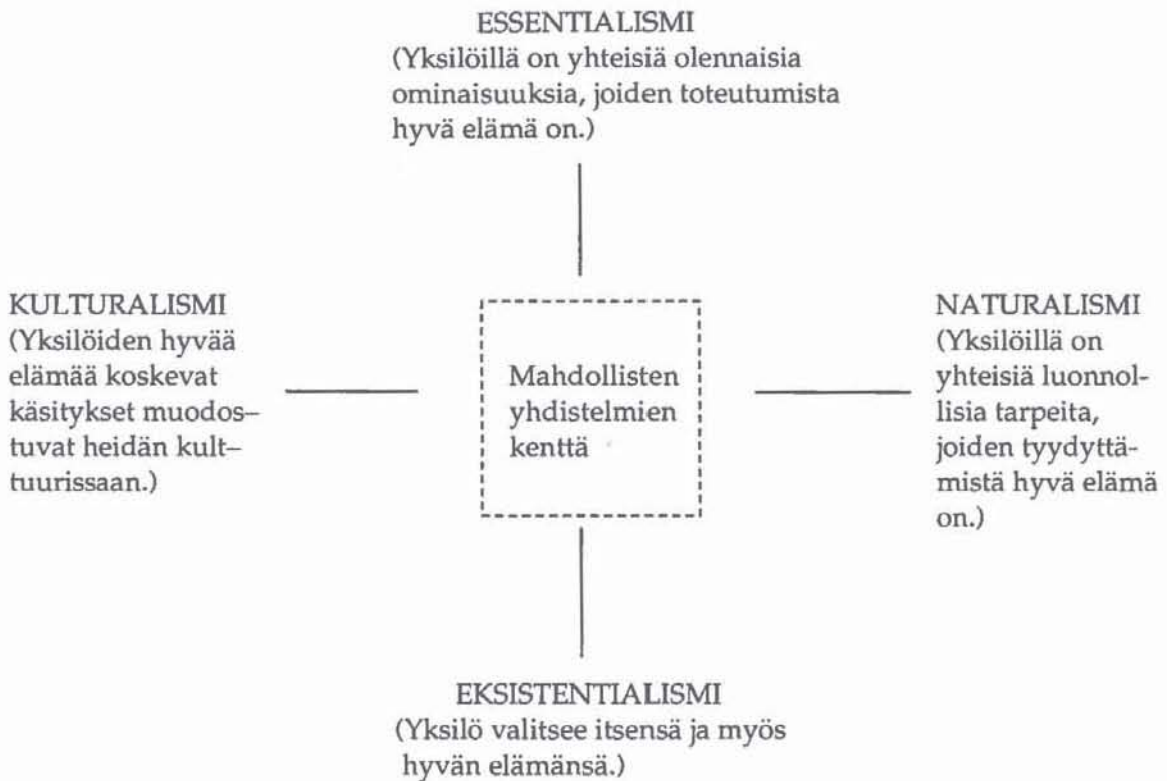
Toisenlaisen näkemyksen pohjalta hyvää elämää voidaan tarkastella kulttuurin piirissä omaksuttuna yhteisenä käsityksenä sekä yksilön autonomisena ja vapaana valintana. *Kulturalistinen* näkemys painottaa hyvän elämän historiallisia ja yhteisöllisiä ehtoja, kun taas *eksistentiaalismi* jättää arvokysymykset riippumattoman yksilön vapaiksi valinnoiksi. Eksistentiaalisissa yksilö itse asiassa omilla valinnoillaan luo itsensä: avoin eksistenssi (olemassaolo) muotoutuu yksilöllisten valintojen kautta essentiaksi (tietynlaiseksi olemukseksi).<sup>34</sup> Tässä suhteessa se on täysin vastakkainen essentialismille, jossa valmiiksi annettu essentia eli olemus määrittelee pitkälti sen, mitä ihmisen tulisi valita ja miten hänen tulisi elää.

Kotkavirta ja Nyyssönen (1996, 77) hahmottavat hyvään elämään liittyviä ihmiskäsityksiä kuvion 8 osoittamalla tavalla.<sup>35</sup>

Essentialistinen ihmiskäsitys liittyy läheisesti eettiseen objektivismiin. Arvojen pätevyyttä perustellaan universaaliin ihmisolemukseen kuuluvan tarkoituksen ja kaikille ihmisille yhteisten ominaisuuksien kautta. Myös naturalis-

<sup>34</sup> Eksistentiaalismin avainkäsitteitä ovat subjektiivisuus, autenttisuus, vapaus ja vastuullisuus. Eksistentiaalisesta ihmiskäsityksestä tarkemmin esim. Hirsjärvi 1985, 149–162 ja Lassila 1987.

<sup>35</sup> Olen tarkastellut lähemmin hyvän elämän, eettisten teorioiden ja ihmiskäsitysten välisiä yhteyksiä Tapio Puolimatkan kanssa kirjoittamassani julkaisussa, joka liittyy sosiaalipedagogiikan teoreettisiin lähtökohtiin. Ks. Launonen & Puolimatka 1999.



KUVIO 8 Ihmiskäsitykset ja hyvä elämä Kotkavirran & Nyssösen (1996) mukaan

miin liittyä suuntauksia (esim. sosiobiologia), joissa biologiasta pyritään johtamaan ihanteellinen elämisen malli koko ihmislaajille. Naturalisti sitoutuu luonnon kukoistamisessa esiintyviin arvoihin ja perustaa katsomuksensa siinä mielessä objektiiviseen etiikkaan. Toisaalta naturalistinen ihmiskäsitys korostaa voimakkaasti lajin elämää ja tarpeita ja johtaa sen vuoksi syviin eettisiin ongelmiin tahdon vapauden ja yksilöllisyyden suhteen. Naturalistisen ihmiskäsityksen näkökulma etiikkaan on usein ulkoinen eikä sisäinen: se ei tuo ratkaisua moniin yhteiskunnan ja kulttuurin kannalta oleellisiin moraalisiin kysymyksiin (esim. Airaksinen 1987, 45–51).

Kulturalistisen ihmiskäsityksen luonteva lähtökohta on eettinen konstruktivismi, kun taas eksistentiaalisuus liittyy läheisesti eettiseen subjektivismiin. Arvot nähdään kulttuurissa intersubjektiivisesti muotoutuvina tai yksilön itsensä konstruoimina entiteetteinä. Varsinkin eksistentiaalisuus korostaa voimakkaasti yksilön oikeutta omien arvojen valintaan.

**Eettisen kasvatuksen sisällölliset tasot.** Koulukasvatuksessa joudutaan filosofisten lähtökohtien lisäksi tarkastelemaan myös etiikan sisällöllisiä kysymyksiä. Ne tulevat esille niin opetussuunnitelmaa laadittaessa kuin käytännön kasvatustyössäkin. Pedagogisissa teksteissä viitataan monitasoiseen eettisen kasvatuksen sisältöihin. Eettisiä arvoja ja toiminta-alueita voidaan ryhmitellä esimerkiksi sen mukaan, miten etäällä niiden objekti on yksilöstä. Tällä perusteella voidaan puhua minäorientoituneista, ryhmäorientoituneista, yhteiskuntaorientoituneista ja ihmiskuntaorientoituneista arvoista (esim. Suhonen 1988, 25). Samansuuntaisesti arvoalueita lähestyy myös Mike Bottery (1990, 73–84), joka esittää vielä käyttökelpoisemmän ja kokonaisvaltaisemman tavan tarkas-

tella eettisen kasvatuksen sisältöalueita. Olen muokannut Bottery'n esitystä tähän tutkimukseen sopivaksi luokittelurungoksi, ja pyrin vertailemaan sen avulla pedagogisissa teksteissä määriteltyjä kasvatustavoitteita (moraalisia ihanteita). Eettisen kasvatuksen sisältöalueet voidaan Bottery'n (1990) esitystä muokkaamalla jäsentää seuraavasti:

*Persoonallinen alue* liittyy moraalisiin vaatimuksiin, joita yksilö kohtaa oman kokemuksellisuutensa kautta ja suuntaa omaan itseensä. Tyypillisiä persoonallisen alueen sisältöjä ovat esimerkiksi yksilöllisyys, itsekontrolli, oma keho, henkilökohtainen hygienia ja vastuu terveydestä, omien mielialojen ja tunteiden käsittely, arvokonfliktit, persoonalliseen kehitykseen liittyvät ongelmat ja oman rajallisen elämänsä järkevä käyttäminen.

*Interpersonaalinen alue* liittyy ihmisten kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa esiintyviin moraalisiin näkökohtiin ja merkityksiin. Tämän alueen tyypillisiä moraalisia sisältöjä ovat esimerkiksi henkilökohtainen luottamus, kohteliaisuus, kateus, viha, ennakkoluulot, toisten erilaisuus, yhteistyö, ystävyys, kiintymys, roolit ja asenteet, toisten tarpeiden huomioon ottaminen ja hyvät tavat.

*Yhteiskuntaeettinen alue*<sup>36</sup> liittyy yhteiskunnan toiminnan ja sosiaalisten ryhmien moraaliseen luonteeseen, johon kuuluu myös vallankäyttöä. Keskeisinä tarkastelukulmina on yksilön suhde ryhmään sekä ryhmien keskinäiset suhteet. Tyypillisiä yhteiskuntaeettisiä sisältöjä ovat esimerkiksi yhteiskunnalliset roolit, oikeudet ja velvollisuudet suhteessa yhteiskuntaan, auktoriteetin ja vapauden ongelmat, sääntöjen tarve, erilaiset ryhmät yhteiskunnassa, yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, ihmisten toiminta yhteiskunnan jäsenenä sekä yksilön ja yhteiskunnan vastuu.

*Luontoon liittyvä alue* koskettaa moraalisesti ihmisen suhdetta elinympäristöönsä ja luonnon olemassaoloon. Tyypillisiä tälle alueelle kuuluvia sisältöjä ovat esimerkiksi luonnon ekologisen toiminnan ja yhteiskunnan välinen suhde, luonnon saastuminen, luonnonvarojen riittävyys, ylikansoittuminen, ympäristön arvostaminen, luonnonsuojelu ja elämän säilyttäminen maapallolla.

*Metafyysinen alue*<sup>37</sup> liittyy olemassaolon peruskysymyksiin sekä niiden eettiseen ja transsendenttiseen luonteeseen. Tyypillisiä sisältöjä ovat esimerkiksi elämän arvo, moraalin perusteet, pahuuden ongelma, kuoleman merkitys ja transsendenttisen merkityksen etsiminen.

*Uskonnollinen alue* liittyy moraalijattelun ja uskonnollisen maailmankatsomuksen välisiin yhteyksiin. Tyypillisiä sisältöjä ovat esimerkiksi uskonnollisten arvojen ja normien omaksuminen, moraalin uskonnollinen perustelu ja hengellinen elämä.

<sup>36</sup> Bottery'n 'social' -termi on käännetty tässä ilmaisulla 'yhteiskuntaeettinen', koska se kuvaa paremmin suomen kielessä tämän sisältöluokan ideaa ja erottaa sen samalla sellaisesta sosiaalisuudesta, joka rajoittuu pelkästään ihmisten kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen.

<sup>37</sup> Bottery'n 'mystis-uskonnollinen alue' on erotettu tässä selvyuden vuoksi kahdeksi eri luokaksi: metafyyksiseksi ja uskonnolliseksi alueeksi. Metafyysinen ajattelu ei ole välttämättä uskonnollista.

Suhtautuminen erilaisiin eettisiin arvoihin, teorioihin ja sisällöllisiin tasoihin osoittaa etiikan läheisen yhteyden maailmankatsomukseen. Käsitteellä hyvästä elämästä on aina jonkinlainen filosofinen perusta. Etiikassa on kysymys paitsi siitä, mitä pidetään hyvänä ja oikeana, myös niistä perusteista, joilla tällaiseen näkemykseen on päädytty. Koulun eettinen kasvatusta sisältää aina maailmankatsomuksellista sitoutumista sekä ihmisenä olemisen (tiedolliset käsitykset ja uskomukset) että pitämisen (arvot ja normit) suhteen (esim. Harva 1978; Peltonen 1979; Hirsjärvi 1982; Vienola 1986).

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään koulun eettisen kasvatustieteen katsomuksellista sitoutumista sekä avoimesti ilmaistuina tavoitteina että taustalla olevina ideologisina lähtökohtina.

### 2.3 Eettinen kasvatusta koulun pedagogisissa teksteissä

Koulun eettistä kasvatusta on tarkasteltava kunkin aikakauden yhteiskunta-historiallisessa ja kulttuurisessa viitekehityksessä. Aikakauden yleiset aatteelliset käsitykset heijastuvat aina myös koulun kasvatustieteen. Kulttuurin ideologista sisältöä on kuitenkin vaikea tutkia "suoraan" välittömiin havaintoihin perustuen. Siitä saadaan tietoa tarjolla olevien kulttuuristen dokumenttien, esimerkiksi tekstien kautta. Pedagogiset tekstit liittyvät läheisesti eri aikoina vallinneisiin kasvatustieteen virtauksiin, noudatettuun koulutuspolitiikkaan ja opettajankoulutukseen. Sen vuoksi ne muodostavat yhden tärkeän tarkastelutason koulukasvatustieteen kontekstuaalisessa kokonaisuudessa.

*Pedagogisilla teksteillä* on tietty perustehtävä: pyrkimys vaikuttaa kasvattajien ajatteluun ja toimintaan. Vaikka teksteillä on omat oppi- ja henkilöhistorialliset taustansa, ne on mielekästä ymmärtää vaikutushistoriallisesta näkökulmasta (esim. Hyrkänen 1984; Nuutinen 1994). Pedagogisiin teksteihin – kuten kasvatustoimintaan yleensäkin – liittyy tietynlainen intentio. Intentio kertoo toiminnan päämäärän, ja siihen sisältyvä episteeminen asenne kuvaa tekijän käsityksiä keinoista tämän päämäärän saavuttamiseksi (Moilanen 1990, 38–46). Opetussuunnitelmien historialliseen kehitykseen kohdistuvissa tutkimuksissa selitysmallit sisältävät usein kausaalisen selittämisen asemesta tai siihen liittyvänä intentioihin pohjautuvaa finalistista selittämistä (esim. Rinne 1984).

Pedagogisiin teksteihin sisältyy jossain muodossa käsitys kasvatustiedosta eli siitä miten tulee kasvattaa. Kasvatustietoa voidaan tarkastella intentionaalisesti Wileniuksen (1975, 22–38) tavoin päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietona.<sup>38</sup> Sakari Suutarinen (1992) on konstruoinut Wileniuksen kasvatustiedon käsitettä aatehistorialliseen tutkimukseen sopivaksi työkaluksi. Suutarisen jäsentelyssä tulevat esille myös koulun eettisen kasvatustieteen kannalta oleelliset intentionaaliset seikat, joita pedagogisiin teksteihin sisältyy:

<sup>38</sup> Wileniuksen kasvatustiedon käsitettä on myöhemmin sovellettu erilaisiin opettajan toimintaa käsitteleviin tutkimuksiin. Ks. esim. Suutarinen 1992 ja Martti 1996.

*Päämäärätieto* tarkoittaa sitä, että kasvattaja tietää reaalisesti minkälaisen ihmisen haluaa. Tällöin hänen tulee tuntea (1) ihanneyksilön kuva tulevaisuuden yhteiskunnassa, (2) käsitys ihmisen olemuksesta, (3) käsitys siitä miten yksilö kasvaa ja (4) epäonnistumisen mahdollisuus. *Menetelmätieto* merkitsee, että kasvattaja tietää kasvatettavan nykytilan ja keinot, joilla yksilö siirtyy toivottuun tilaan. Tällöin kasvattajan tulee tuntea (1) yksilö yleisten sisäisten ja ulkoisten vaikuttimiensa alaisena kasvatustilanteessa, (2) oppisisältöjen erilainen arvo ihmisen olemuksen ja kasvatuksen päämäärän kannalta, (3) kasvatustapahtuman menetelmällinen rakentaminen ja (4) opettajan ihanteelliset ominaisuudet. (Suutarinen 1992, 37.)

Pedagogiset tekstit voidaan käsittää vaikutushistoriallisesta näkökulmasta lähtökohdaksi prosessille, joka etenee alkuperäisestä syntymätilanteesta kohti ideologisia toiminnan kenttiä: käytännön opettajankoulutusta ja koulukasvatusta (esim. Nuutinen 1994, 65). Siten pedagogiset tekstit on mahdollista ymmärtää – Austinin (1976) termiä lainaten – sarjoina erilaisia puhetekoja, joiden perimmäisenä tarkoituksena on toteuttaa tietynlaisia kasvatustekoja. Tekstien avulla ei ainoastaan kuvailla arvoja, kasvatustavoitteita ja ihanneihmisen ominaisuuksia, vaan niillä pyritään myös käytännössä vaikuttamaan opettajien kasvatustoimintaan.

Yhteiskunnallisen arvomaailman, pedagogisten tekstien ja opettajan toiminnan lisäksi koulun eettistä kasvatusta voidaan tarkastella myös empiiristen vaikutusten eli kasvatustulosten tasolla. Tällainen lähestymistapa on tyypillistä silloin, kun koulussa on toteutettu jokin erityinen kasvatustekojen projekti, jonka vaikutuksia halutaan tarkemmin selvittää. Myös yleisellä tasolla voidaan arvioida koulun kasvatuksellista vaikutusta yhteiskuntaan. Siten koulun eettistä kasvatusta on mahdollista lähestyä ainakin neljällä eri tasolla. Tutkimustehtävääni liittyen olen jäsentänyt tarkastelutasoja taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Koulun eettisen kasvatuksen tarkastelutasot

Yhteiskunnan arvot, aatteet ja ideologia	KULTTUURIKONTEKSTIN TASO
Koululainsäädäntö, komiteamietinnöt, opetussuunnitelmat, pedagoginen kirjallisuus yms. tekstiaineisto	PEDAGOGISEN TEKSTIN TASO
Opettajankoulutus ja koulun kasvatuskäytäntö	OPETTAJAN TOIMINNAN TASO
Koulukasvatuksen vaikutukset	TULOSTEN ARVIOINNIN TASO

Koska tämän tutkimuksen aineistona ovat pedagogiset tekstit ovat opettajankoulutuksessa käytettyjä oppikirjoja ja koulun opetussuunnitelmia, tutkimus rajoittuu taulukon 2 kahdelle ylimmälle tasolle. Tavoitteena on tutkia kasva-

tustekstien sisältöjä sekä niihin liittyen kunkin aikakauden eettistä kasvatustajatteluja. Kun eettistä kasvatusta tarkastellaan tekstien tasolla, se merkitsee tutkimuksen rajaamista kasvatuksen ontologisiin, epistemologisiin ja intentionaalisiin käsityksiin. Koulun ja opettajan todellinen kasvatustoiminta jää näin huomion ulkopuolelle.

**Opetussuunnitelmat.** Yleispätevä opetussuunnitelman määrittely on osoittautunut monista yrityksistä huolimatta hankalaksi tehtäväksi (ks. esim. Atjonen 1985, 13; Atjonen 1993, 68; Malinen 1992, 28). Kangasniemi (1985) ja Kari (1994a, 87) hahmottavat opetussuunnitelma-ajattelua eri tasoilla toteutuvana pedagogisena kokonaisuutena, jolloin siinä voidaan erottaa kirjoitettu, tarkoitettu, toimeenpantu, koettu ja toteutunut opetussuunnitelma. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on kirjoitettu (tarkoitettu) opetussuunnitelma.

Historiallisesti opetussuunnitelma-käsitteen taustalta voidaan löytää kaksi käsitettä, jotka ovat levinneet kansainväliseen kielenkäyttöön. Termi *curriculum* viittaa lapsen oppimiskokemusten kokonaisvaltaiseen suunnitteluun ja sillä tarkoitetaan samalla asiakirjan taustalla olevia oppimisen filosofisia ja pedagogisia periaatteita. Herbartin systemaattiseen kasvatukseen liittyneet käsitteet *Lehrplan* puolestaan tarkoittaa sellaista opetussuunnitelman laadintaa, joka tapahtuu oppiaineiden ja oppiaineksen valitsemisen, järjestämisen ja esittämisen näkökulmasta. *Lehrplan*-traditiossa kiinnitetään erityistä huomiota saksalaisen hengentieteellisen ajattelun mukaisesti kasvatuksen päämääriin. Lisäksi opetussuunnitelmateorioissa puhutaan opetussuunnitelman determinanteista, joilla tarkoitetaan opetussuunnitelman laadinnassa korostuneita lähtökohtia. Opetussuunnitelman determinantteja ovat yhteiskunta, oppilas ja oppiaine. (Atjonen 1985, 16–17; Atjonen 1993, 114; Malinen 1977, 16–19.)

Opetussuunnitelma on monin tavoin sidoksissa etiikkaan ja arvoihin. Kuten Beauchamp (1981) toteaa, opetussuunnitelma ei voi sisältää kaikkia kulttuurin elementtejä. Sen vuoksi opetussuunnitelmajärjestelmän ensimmäisenä tehtävänä on tunnistaa ja määrittellä sellaiset arvoisällöt, jotka opetussuunnitelmaan täytyy kirjata. Päättäessään mitä tietoja, taitoja ja arvoja koulussa tulee opettaa opetussuunnitelman laatijat tekevät samalla tärkeän arvovalinnan, jota ei voida ratkaista empiirisin keinoin. Opetussuunnitelma käsittää itse asiassa kaksi arvovoulottuvuutta: päämäärinä ilmaistut arvoisällöt ja arvostamisen prosessin<sup>39</sup>, jonka kautta oppilaat omaksuvat arvoja sekä oppivat hallitsemaan omaa käyttäytymistään. On tärkeä huomata, että erilaiset arvoteoriat johtavat opetussuunnitelman laatimista<sup>40</sup> käytännössä eri suuntiin. (Beauchamp 1981, 91–93, 101–105.)

<sup>39</sup> Koulukulttuuri sisältää myös paljon sellaisia normatiivisia tapoja ja sääntöjä, jotka ilmevät koulun käytänteissä ja ajattelutavoissa, mutta joita ei koskaan lausuta julki. Tällaisen piilo-opetussuunnitelman kautta tapahtuu huomattavan paljon oppimista. Piilo-opetussuunnitelman huomioon ottaminen saattaa olla oppilaan kannalta vähintään yhtä tärkeää kuin muodollisen opetussuunnitelman noudattaminen. Esim. Eggleston 1977, 15, 113–117.

<sup>40</sup> Lawton (1975, 85) kuvaa opetussuunnitelman laatimisen tapahtuvan seuraavien vaiheiden kautta:  
1. Filosofisten kysymysten pohdinta (kasvatustavoitteet, tiedon rakenne ja tärkeys).

Opetussuunnitelmaan kohdistuu vaikutuspyrkimyksiä useilta eri tahoilta: historiallisesta traditiosta, koululainsäädännöstä, keskushallinnon koulutuspolitiikasta, perheistä, koulusta, alakulttuureista ja oppilaasta itsestään (Brennan 1985, 23). Monenlaisten intressien lopputuloksena syntynyt opetussuunnitelma<sup>41</sup> on keskeinen koulutussuunnittelun ja sitä kautta yhteiskuntasuunnittelun väline ja sellaisena se edustaa näkemystä tahdotusta tulevaisuudesta. Vaikka opetussuunnitelmat eivät omaakaan lainsäädännöllistä pakottavaa valtaa, ne toimivat ohjeellisina asiakirjoina.<sup>42</sup> Niissä yhteiskunta määrittelee kansalaisille sopivat tiedonsisällöt ja arvot sekä sosiaaliset ja moraaliset näkemykset. Opetussuunnitelmassa ilmenee sosiaalisesti muodostettu normi mallikansalaisuudesta, tulevaisuuden yhteiskuntaan tuotettavista ideaalisista ihmisistä. Opetussuunnitelmakoodin käsitteellä puolestaan kuvataan niitä ideologisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneitä periaatteita, jotka tiivistävät opetussuunnitelmien lähtökohdat ja pyrkimykset. Opetussuunnitelmakoodien murrokset liittyvät yhteiskunnallisiin rakennemuutoksiin. (Rinne 1987, 95–109; myös Kari 1994b, 77–82.)

Bottery'n (1990, 7–14 ja 1992, 12–13) mukaan opetussuunnitelma voi heijastaa ainakin neljää erilaista filosofista lähtökohtaa: (1) kulttuuriperinnön siirtämistä, jolloin opettaja on yhteiskunnan arvojen siirtäjä ja oppilas niiden vastaanottaja, (2) lapsikeskeisyyttä, jolloin painopiste on lapsen subjektiivisessa mielenkiinnossa ja kokemuksissa, (3) yhteiskunnallista rekonstruktiota, jolloin koulutus nähdään yhteiskunnan muuttamisen ja uudistamisen välineenä sekä (4) taloudellis-teknistä intressiä, jolloin korostetaan yhteiskunnan taloudelliseen hyvinvointiin ja työelämään liittyviä arvoja. Nämä painotukset ovat vaihdelleet eri aikoina myös suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa.

Suortti (1981) on korostanut opetussuunnitelman sisällön yhteiskunnallista, sivistyksellistä ja eettistä luonnetta. Hänen mukaansa mihinkään erityiseen tieteenalaan pohjautuva analyysi ei kykene käsittelemään tyhjentävästi sellaista opetussuunnitelmalle olennaista puolta, jonka kysymys sivistyksestä ja etiikasta muodostaa. Opetussuunnitelma totaliteettina palauttaa aina pohdinnan kasvatuksen fundamentaaliin perustaan. (Mts. 116.)

Kansakoulun perustamisen yhteydessä 1860-luvulla säädettiin asetuksella vain oppiaineet, joita koulussa tuli opettaa. Opetussuunnitelmat vaihtelivat paljon koulukohtaisesti, kunnes niitä yhtenäistettiin koulutoimen ylihallituksen antamalla ns. mallikursseilla vuonna 1881. Mallikursseja voidaan pitää tietyssä mielessä ensimmäisenä suomalaisen kansakoulun opetussuunnitelmana, koska niissä lueteltiin opetettavien aineiden sisältöjä. Opetuksen tavoitteita ei niissä-

2. Sosiologisten ja yhteiskunnallisten kysymysten pohdinta (yhteiskunnan luonne ja muutostarpeet).

3. Kulttuurin elementteihin liittyvä valinta, jossa määritellään tavoitteet, sisällöt, painopistealueet ja tärkeysjärjestys.

4. Psykologisten kysymysten ja teorioiden pohdinta (oppiminen, opetus, kehitys).

5. Opetussuunnitelman rakenne ja organisointi.

<sup>41</sup> Esimerkiksi komiteanmietintönä syntynyt opetussuunnitelma edustaa käytännössä kompromissia monista erilaisista yhteiskunnallisista ja ideologisista intresseistä.

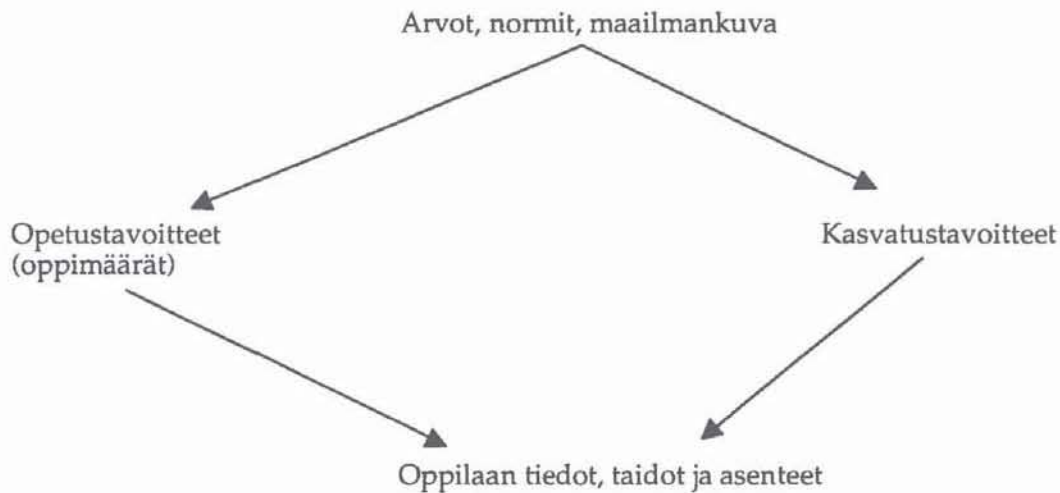
<sup>42</sup> Opetussuunnitelmaa voidaan pitää arvositoitumisen vuoksi yhteiskunnallisen vallan ja sosiaalisen kontrollin välineenä. Esim. Eggleston 1977, 10, 23.



kään vielä varsinaisesti käsitelty. Mallikurssien saamisen jälkeen opetussuunnitelmakäytäntö jatkui edelleen koulukohtaisena. Kansakoulujen piiritarkastaja ja opettaja laativat koululle oman opetussuunnitelman, jonka johtokunta muodollisesti hyväksyi. Paikallinen autonomia opetussuunnitelmien laadinnassa oli yleinen käytäntö 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa. (Ks. esim. Suutarinen 1992, 181.) Virallisesti opetussuunnitelman käsite tuli käyttöön komiteatasolla 1910-luvulla. Varsinaiset peruskoulutuksen opetussuunnitelmat, jotka ovat luonteeltaan valtakunnallisia ja joissa esitetään myös yleisiä kasvatustavoitteita, ilmestyivät vasta oppivelvollisuuden säätämisen (1921) jälkeen.

Suomen oppivelvollisuuskoulussa on toteutettu 1900-luvulla viisi valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925), varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma (1946 ja 1952) ja peruskoulun opetussuunnitelma (1970) ilmestyivät komiteanmietintöinä. Peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksissa vuosina 1985 ja 1994 opetussuunnitelman perusteet ja yleistavoitteet annettiin valtakunnallisesti kaikkia koskevinä, mutta varsinaiset opetussuunnitelmat laadittiin paikallistasolla kunnissa (1985–) ja kouluissa (1994–).

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa on ollut tapana esittää kasvatus ja opetus rinnakkain määriteltäessä yleisesti koulun tehtävää. Rinnakkainasettelussa esitetään erikseen yleistavoitteet kasvatustyölle (arvot, normit, maailmankuva jne.) ja erikseen opetustyölle (aineittaiset oppimäärät, kurssin tavoitteet jne.). Kasvatustavoitteet ovat luonteeltaan yleisiä ja niiden pitäisi olla hallitsevina valittaessa ja käsiteltäessä oppiainesta. Kokonaisuudessaan tästä muodostuu kuvion 9 mukainen tavoitteiden tulkintaprosessi.



KUVIO 9 Tavoitteiden tulkintaprosessi (Malinen 1992, 49)

**Pedagogiset teokset.** Opettajien koulutuksessa käytetyt kasvatus- ja opetusopit sekä muut oppikirjat muodostavat tärkeän osan pedagogista tekstiaineistoa. Niiden kautta opettajille luodaan pedagogisia merkitysrakenteita, jotka vaikuttavat myös heidän tapaansa ajatella ja toimia kasvattajina.

Vuonna 1863 perustetussa Jyväskylän seminaarissa kasvatusta ja opetusoppia opetettiin alkuaikoina ilman oppikirjaa. Kotimaisten oppikirjojen puuttuessa opetuksen lähdeaineistona käytettiin saksalaisia ja sveitsiläisiä teoksia. Koska kasvatusta ja opetusoppia oli keskeinen asema seminaarissa, pyrittiin opetuksen tueksi löytämään myös sopivaa kirjallisuutta. Ensimmäisenä kasvatusta ja opetusopin oppikirjana käytettiin 1870-luvulla sveitsiläisen H. R. Rüeggin Kasvatustieteen oppikirjaa. Muutamien vieraskielisten oppikirjojen lisäksi käytössä olivat 1800-luvulla seminaarin ensimmäisen kasvatusta ja opetusopin lehtorin Olai Wallinin sekä kasvatustieteen professorin Z. J. Cleven kirjoittamat teokset. (Isosaari 1961.) Pedagogisten oppikirjojen klassikoiksi nousivat sitten 1900-luvun alussa Mikael Soinisen Yleinen kasvatustaoppi ja Opetustaoppi I ja II. Näitä kirjoja luettiin opettajaseminaareissa aina 1940-luvulle saakka.

Kasvatustaaineiden opetuksessa käytettyjen oppikirjojen määrä lisääntyi vähitellen 1900-luvulla. Vuosisadan alkupuolella teokset liittyivät vielä useimmiten yleiseen kasvatustaoppiin, sielutieteeseen ja kasvatustieteen historiaan. Myöhemmin tapahtunut oppikirjojen monipuolistuminen oli seurausta kasvatustieteen kehityksestä.

Jauhiainen on tutkinut kasvatustieteen kirjallisuutta<sup>43</sup> Suomessa toisen maailmansodan jälkeisistä vuosista 1990-luvun puoliväliin saakka. Hänen mukaansa vielä 1940-luvulla kasvatustieteen oppikirjat jakaantuivat kahteen pääalueeseen: kasvatustieteeseen ja yleiseen kasvatustaoppiin. 50-luvulla yleisen kasvatustieteen oppikirjojen rinnalle nousi didaktinen kirjallisuus, jolloin kasvatustieteen kurssikirjallisuus oli psykologis-didaktisesti painottunutta. 60-luvulta lähtien kurssikirjallisuuden kehitystä on leimannut monipuolistuminen, jolloin kasvatustieteen sosiologian, koulutuspolitiikan, vertailevan kasvatustieteen jne. kirjallisuus vahvisti asemiaan tutkintovaatimuksissa kasvatustieteen ja filosofisen kirjallisuuden kustannuksella. (Jauhiainen 1997.)

Kirjallisuuden kehitys kuvaa samalla vähittäistä tieteenalan muutosta kasvatustaopista kasvatustieteenä, mikä tapahtui muodollisesti 1960-luvulla. Myös opettajankoulutuksessa alettiin erityisesti 1970-luvulla entistä enemmän korostaa tiedepohjaista lähestymistä kasvatustodellisuuteen. Kasvatustieteen historian ja filosofian teokset jäivät Jauhiaisen (1998) mukaan 60-luvulla lapsipuolen asemaan ja niiden määrä kattoi ainoastaan muutaman prosentin kasvatustieteen sisältöalueista. Toisen maailmansodan jälkeen kasvatustieteen sisällöt ovat voimakkaasti monipuolistuneet ja samalla myös pirstoutuneet. Kasvatustieteen oppikirjat heijastelevat luonnollisesti tieteen ja oppiaineen valtavirtauksia. Kurssikirjallisuudesta on vaikea löytää enää 1900-luvun lopussa ehdottomia perusteoksia tai klassikoita, jotka sisältyisivät kaikkien yliopistojen vaatimukseen tai jotka vuosi vuodelta toistuisivat vaatimuksissa. (Jauhiainen 1998, 60, 69–70.)

<sup>43</sup> Tutkimusaineisto koostui vuosien 1945–1995 kasvatustieteen pääaineopintojen kurssikirjoista (N= 2414), jotka luokiteltiin otsikon perusteella yhdeksään sisältöluokkaan. Oppikirjojen jakautumista näihin luokkiin tarkasteltiin kunkin vuosikymmenen puolivälissä yliopistokohtaisesti. (Jauhiainen 1997.)

Pedagogisten tekstien tapa käsitellä koulukasvatusta heijastaa kullekin aika-kaudelle ja kasvatustieteen kehitysvaiheelle tyypillistä lähestymistapaa. "Kasvatusopin aikakaudella" kasvatusta tarkasteltiin kokonaisvaltaisella spekulatiivisella (uskonnollis-filosofisella) otteella, kun taas pitkälle eriytynyt kasvatustiede tarkastelee samoja kysymyksiä spesifisti kasvatopsykologian, kasvatussosiologian, didaktiikan yms. osa-alueiden avaamista näkökulmista. Kun kasvatusoppi sisällytti kasvatuksen käsitteeseen arvo- ja päämääräkysymykset, pyrkii kasvatustiede pitämään huolellisesti erillään arvot ja tosiasiat. Tämä tietenteoreettinen muutos on nähty kasvatustieteessä tietyllä tavalla myös ongelmallisena. Siljander (1983, 191) huomauttaa, että "kasvatuskäytäntöä tutkimalla ei voida ottaa kantaa siihen, mitä tulisi asettaa kasvatuksen päämääräksi tai miten tulisi kasvattaa. Tämä johtaa itse asiassa kasvatuskäytännön olennaisimman problematiikan ohittamiseen ja sulkemiseen tieteellisen reflektion ulkopuolelle".

**Pedagogiset tekstit tutkimuskohteena.** Vaikka kasvatusopin ja kasvatustieteen oppikirjoista monet ovat yhden tekijän kirjoittamia, tekstejä ei kuitenkaan pidä tarkastella pelkästään yksilöllisestä kirjoittajan näkökulmasta. Kuten Karvonen (1995) toteaa, tekstintutkimuksen huomio on viime vuosikymmeninä kääntynyt pois yksittäisestä kirjoittajasta ja siirtynyt sosiaaliseen kieliyhteisöön, joka luo merkityksiä. Yhteisön jäsenet sosiaalistuvat tekstien ja kielen avulla ideologisiin konteksteihin. He eivät muotoile merkityksiä omin sanoin, vaan intertekstuaalisessa yhteydessä ympäröiviin ajatuksiin, teksteihin ja merkityksiin. Sen vuoksi tekstit eivät ole merkitykseltään autonomisia. Kielenkäyttö voidaan nähdä lainauksena ja reaktiona muihin teksteihin. Koulu ei ole erillään muista toiminnoista, vaan sitä säätelee yhteisön maailmankäsitys samalla tavalla kuin muitakin kielenkäyttöympäristöjä. Koska merkitykset ovat riippuvaisia yhteisön ja kulttuurin ideologisista rakenteista, ei oppikirjojen temaattisia sisältöjä voi tarkastella erillisinä. Teksti luo oman sosiokulttuurisen kontekstinsa viittaamalla muihin teksteihin yhteisen merkityksenantojärjestelmän piirissä. (Karvonen 1995, 17–18, 30–32, 205–206; myös Fairclough 1992, 73, 86–91; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17–18, 22–42.)

Aaltola (1989) on väitöskirjassaan tarkastellut kielen merkitystä oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Hänen mukaansa merkityksiä annetaan, opitaan ja opetetaan sosiaalisen toiminnan kautta. Inhimillisten merkityksien maailma ei jäsenny yksilön päätöksillä, vaan merkityksenannon lähtökohtana on – Wittgensteinin käsitteitä käyttäen – yhteiset kielipelit ja elämänmuodot, joissa olemme jäseninä. Näin kielen ja ajattelun toiminta on kietoutunut inhimilliseen toimintaan, jossa opimme merkityksiä. Aaltolan sanoin: "En voi yksinani saada sanojani merkitsemään, mitä haluan niiden merkitsevän. Voin käyttää niitä merkityksellisesti vain, jos toiset ihmiset voivat ymmärtää, kuinka käytän niitä." (Aaltola 1989, 177, 204, 226.)

Tässä tutkimuksessa eri aikakausiin liittyvät pedagogiset tekstit ymmärretään kulttuurisen elämänmuodon ja ajattelutavan ilmauksina, joissa merkitykset ovat suurelta osin rakentuneet sosiaalisesti. Tässä mielessä yksittäinenkin

kirjoittaja heijastaa tekstillään laajempaa kasvatuksen ja eettisen ajattelun merkitystodellisuutta.

Merkitysvälitteiseen kielenkäyttöön ja puhetapaan viitataan nykyisin usein diskurssin käsitteellä. Se on erottamaton osa sosiaalista todellisuutta ja ilmenee erilaisissa konteksteissa. Tämä näkemys korostaa kielen tärkeää asemaa todellisuuden ymmärtämisessä ja rakentamisessa (esim. Eskola 1995, 288; Fairclough 1992, 63–64). Lehtosen (1996) mukaan diskurssilla tarkoitetaan toisaalta sitä vuorovaikutuksellista prosessia, jossa merkityksiä tuotetaan ja toisaalta tämän prosessin lopputulosta. Diskurssin käsite sisältää ajatuksen siitä, että merkitykset eivät ole koskaan abstrakteja, vaan ne tuotetaan sosiaalisissa, historiallisissa ja institutionaalisissa yhteyksissä. Tuotettavat merkitykset ovat rajallisia, koska niitä säätelee ja vakiinnuttaa tiettyä aikana tietyssä paikassa vallitseva sosiaalisten suhteiden verkosto. (Lehtonen 1996, 69–70.)

Tarkastelen tässä tutkimuksessa *pedagogisia tekstejä diskursiivisina tuotoksina*, joiden puhetta eettisestä kasvatuksesta leimaa yhteisöllinen ja kulttuurinen merkityksenantojärjestelmä. Tähän liittyen myös koulun eettinen kasvatustieteen sisältää hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään sekä vastuullisuuteen liittyvää kielenkäyttöä, joka kiinteänä osana kulttuurista vuorovaikutusta tekee eettisen merkityksen ymmärrettäväksi ja samalla rakentaa eettistä todellisuutta ihmisten mielissä.

Vaikka pedagogiset tekstit nähdään luonteeltaan diskursiivisina ja kulttuurisia merkityksiä kantavina, niitä ei tässä tutkimuksessa tarkastella varsinaisesti diskurssianalyysin keinoin. Metodologisia lähtökohtia selvitetään lähemmin seuraavassa pääluvussa.

## 2.4 Aikaisemmat tutkimukset

Suomessa on koulun eettistä kasvatusta tutkittu historiallisena ja filosofisena kysymyksenä varsin vähän. Empiiristä tutkimusta on sen sijaan tehty enemmän.<sup>44</sup> Osa opetussuunnitelmiin, arvoihin, opettajan toimintaan sekä kasvatuksen historiaan ja filosofiaan liittyvästä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta sivuaa kuitenkin myös koulun eettistä kasvatusta. Esittelen seuraavassa aikaisempia suomalaisia tutkimuksia ryhtymättä tarkastelemaan niiden sisältöä. Tarkoituksena on tässä yhteydessä antaa vain yleinen kokonaiskuva tehdystä tutkimuksesta, jonka tuloksiin palataan myöhemmin.

Uskonnon näkökulmasta ovat aikaisemmin tarkastelleet koulun eettistä kasvatusta historiallisesti mm. Matti Sainio (1953), Martti H. Haavio (1941) ja Kalevi Tamminen (1967). Tähän tutkimukseen liittyvät historiallisina opetussuunnitelmatutkimuksina selvimmin Taimo Iisalonen (1984), Aimo Peltosen (1979), Risto Rinteen (1984) ja Hannu Simolan (1995) tutkimukset. Iisalonen tutkimus (1984) kohdistui Suomen oppikoulun opetussuunnitelmiin vuosina 1890–1920. Siinä Iisalo

<sup>44</sup> Esim. Toukomaan 1967; Vuorinen 1973; Takala 1976; Sauvala, Kari & Robinson 1979; Rantala 1980; Koro 1981; Kari 1985; Tirri 1998.

analysoi myös koulun eettiseen kasvatukseen liittyneitä käsityksiä ja niiden muutoksia. Peltosen (1979) poleemista keskustelua herättänyt väitöskirja käsitteli peruskoulu-uudistuksen ihmiskäsitystä ja sen eettisiä periaatteita. Peltonen tarkasteli maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 ilmestyneiden komiteamietintöjen pohjalta. Rinne (1984) puolestaan kuvasi väitöskirjassaan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien muutoksia vuosina 1916–1970 eli kolmea valtakunnallista opetussuunnitelmaa peruskoulun syntyyn saakka. Simolan (1995) väitöskirjassa, jossa tarkastellaan kansakoulun ja peruskoulun opettajaa osana valtiollista kouludiskurssia 1860-luvulta 1990-luvulle, käsitellään opetussuunnitelmien kasvatuspäämääriä ja opettajankoulutuksen pedagogisia tekstejä. Opetussuunnitelmien osalta tärkeimmän pohjan tälle tutkimukselle muodostaa kasvatustieteen lisensiaatintyöni (Launonen 1997), jossa olen kuvannut eettisen diskursusin muutosta oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla.

Suomalaisten kasvatustieteiden pedagogisia tekstejä ovat aikaisemmin analysoineet eettisestä näkökulmasta mm. Pirjo Nuutinen (1994) ja Mika Ojakangas (1997). Juhani Tähtisen (1992a) tutkimus, jossa oli samanlainen historiallisfilosofinen tutkimusote kuin tässä, kohdistui pikkulasten kasvatustieteiden ja -suuntausten muutoksiin Suomessa 1850–1989. Lähdeaineistona hänellä oli suomenkieliset kasvatustieteiden ja hoito-oppaat sekä aikakauslehtiartikkelit. Päivi Naumasen (1990) raportti Kansalaiskuva Suomessa sisältää analyysin kunnan kansalaista koskevista käsityksistä opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1990-luvulle. Tähtisen ja Naumasen tutkimukset liittyvät sekä sisältönsä (moraaliset ihanteet) että historiallisen aikajakson puolesta läheisesti tämän tutkimuksen aihepiiriin ja antavat siten hyvää vertailupohjaa koulukasvatuksen tarkasteluun.<sup>45</sup>

Jostain syystä kasvatustieteiden piirissä on Suomessa ollut selvästi enemmän kiinnostusta koulun eettisen kasvatuksen historialliseen tarkasteluun kuin kasvatustieteiden filosofiassa. Edellä mainittujen sosiologisesti painottuneiden tutkimusten (Rinne, Naumanen, Simola) lisäksi tässä voi mainita esimerkkeinä opettajan mallikansalaisuutta ja valtiollista kouludoktriinia koskevat historialliset tutkimukset (Rinne 1986; Kivinen 1988; Kivinen ja Rinne 1994), jotka koskettelevat paljon myös eri aikakausille tyypillistä eettistä ajattelua. Lisäksi Kai Häggman (1993 ja 1994) on selvittänyt 1800-luvun perhe-elämään liittyen myös kasvatuksen etiikkaa.

Monet kansakouluseminaarien historiaan ja opettajanvalmistukseen liittyvät teokset käsittelevät osaltaan myös koulukasvatuksen eettisiä kysymyksiä. Varsinkin Jussi Isoaaren (1961 ja 1964) ja Veli Nurmen (1964 ja 1995) tutkimukset ovat olleet arvokkaita lähteitä koulun eettisen ajattelun selvittelyssä ja auttaneet myös jäljittämään opettajankoulutuksessa käytettyä kasvatustieteellistä kirjallisuutta. Suomalaisen kasvatustieteen kokonaiskuvaa täydentävät Sakari Suutarisen (1992) herbartilaisuutta käsittelevä väitöskirja sekä Aimo Halilan (1949 ja 1950), Paavo Päivänsalon (1971), Taimo Iisalton (1987), Martti Kuikan (1992) ja Veli Nurmen (1972, 1982, 1989) kasvatustieteen historiaamme valaisevat yleisteokset. Tärkeää koulu-

<sup>45</sup> Kasvatustieteellisesti painottuneista töistä, joiden aihepiiri koskettaa historiallisesti jotta-kin tämän tutkimuksen osaa, on erikseen mainittava Naskalin ja Rönkön (1982), Peltosen (1982), Koivulan (1988) ja Pennasen (1997) tasokkaat pro gradu-työt.

tuspoliittista taustatietoa on saatu myös 1980- ja 1990-luvuilla julkaistusta opetusministeriön historiasta.

Koulun etiikkaan 1990-luvulla kohdistunut mielenkiinto on painottunut toisaalta opettajankoulutuksen eettisiin kysymyksiin (esim. Räsänen 1993) ja toisaalta opettajan ammattietiikkaan (esim. Tirri 1999). Tämä tutkimus pyrkii täydentämään aikaisempia tutkimuksia koulun eettiseen kasvatustajatteluun liittyvällä historiallis-filosofisella analyysillä.

Koska relevanttia aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta on varsin runsaasti ja koska se liittyy eri aikakausiin koulun eettisessä kasvatustajattelussa, on tässä päädytty siihen, että tutkimuksiin viitataan asianomaisen aikajakson yhteydessä. Näin aikaisemmat tutkimukset muodostavat yhdessä muun historiallisen kehityksen kanssa sillan varsinaiseen pedagogisten tekstien analyysiin.

## 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

### 3.1 Tutkimuksen ongelmat

Eettistä kasvatusta lähestytään tässä tutkimuksessa suomalaisen yhteiskunnan, sen koulukulttuurin ja tätä kulttuuria ilmentävien pedagogisten tekstien kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on rekonstruoida kansakoulussa ja peruskoulussa vallalla ollut eettinen kasvatusajattelu 1860-luvulta 1990-luvulle.

Tutkimustehtävä merkitsee yritystä tarkastella pedagogisia tekstejä metatasolla ja tavoittaa niiden filosofista syvärakennetta. Tutkimus on siten myös kasvatustekstien taustalla esiintyvien ontologisten, epistemologisten ja yhteiskunnallisten ajattelutapojen esiin kaivamista. Kyseessä on metatason arkeologinen kaivuutyö, joka pyrkii paljastamaan ne ideologiset periaatteet, jotka säätelevät pedagogista diskurssia. (Vrt. Rinne 1987, 108.) Eettisen kasvatusajattelun historiallista muutosta kuvataan sekä manifestien tavoitelauseiden että metaeettisen syvärakenteen tasolla. Viime kädessä filosofisen rekonstruktion kohteena eivät ole vain yksittäiset pedagogiset tekstit, vaan niiden yhdessä muodostama eettisen ajattelun kronologinen ja systemaattinen kokonaisuus. Kuten johdannossa huomautettiin, tutkimus pyrkii yksityiskohtien tarkastelun sijasta rakentamaan kokonaiskuvaa. Metodologista kuvakieltä käyttäkseni tarkoituksena ei ole niinkään kääntää jokaista kiveä ja kantoa, vaan kiivetä mäelle, josta voidaan katsella suurempia näköaloja ja maisemia.

Tutkimus on aikahistoriallisesti laaja. Se on jaettu aineiston perusteella viiteen eri jaksoon:

- 1) opettajaseminaarin ja kansakoulun perustamisesta oppivelvollisuuden säätämiseen ("vanhan kansakoulun" kausi 1863–1920),
- 2) maailmansotien välinen reformipedagogiikan nousun aika ("siirtymäkausi" vanhasta kansakoulusta uuteen kouluun 1920–1944),
- 3) sodan päättymisestä peruskoulun syntyyn ("uuden kansakoulun" kausi 1944–1970),
- 4) peruskoulun alkuvaihe (1970–1994),
- 5) myöhäisen peruskoulun ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien aika (1994–1999).

Aikajaksoista kukin muodostaa itsenäisen tarkastelukokonaisuuden (pääluvut 4–8). Aikajaksojen määrittely tehtiin oman tutkimusaineiston pohjalta, mutta sitä tuki myös aikaisemman tutkimuksen antama kuva. Vanhan kansakoulun aika (1863–1920) ilmenee koulun eettisessä kasvatusajattelussa yhtenäisenä kokonaisuutena, jota luonnehtii usko objektiiviseen moraalitotuuteen. Kansakoulun opettajaseminaarin perustamisen aikaan 1863 Suomessa vallitsi hegeliläinen aatevirtaus. Sen päättymisen ja herbartilaisen aikakauden alku on tässä sijoitettu vuoteen 1895, jolloin Mikael Soininen julkaisi teoksensa *Kasvatusopillisia luennoita* ja josta ajankohdasta myös Päivänsalo (1971, 112) katsoo herbartilaisen kauden Suomessa alkaneen. Vaikka hegeliläisyys ja herbartilaisuus esiintyivät vanhassa kansakoulussa peräkkäisinä aatteellisina virtauksina, niiden eettinen ajattelu perustui samantyyppiseen moraalin, kasvatusihanteiden ja kasvatuskeinojen hahmottamiseen.

Seuraava rajausta tehtiin 1920-luvun alkuun, jolloin reformipedagoginen suuntaus ja pragmatistinen filosofia alkoivat vaikuttaa myös eettiseen kasvatusajatteluun. Myöskään uskonnon asema kansakoulun eettisenä lähtökohtana ei ollut enää tämän jälkeen itsestään selvä. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) oli jo oleellisesti vanhan Soinisen myötä irtautunut Cygnaeuksen kansakoulun pedagogiikasta. Vaikka maailmansotien välisenä aikana pedagogiset tekstit heijastivat vielä pääosin eettistä objektiivismia, irtautuminen siitä oli jo alkanut. Ajanjakso 1920–1944 nähdään tässä siirtymäkautena Mikael Soinisen koulusta Matti Koskenniemen kouluun.

Progressiiviseen pedagogiikkaan perustuva "uusi kansakoulu" ja sen kasvatusajattelun varhaisena dokumenttina Matti Koskenniemen *Kansakoulun opetusoppi* (1944) käynnistää kolmannen ajanjakson (1944–1970). Tälle jaksolle oli ominaista siirtyminen normatiivisesta kasvatusopista empiiriseen kasvatustieteen sekä metafyyysis-uskonnollisesta ajattelusta sosiaalis-pragmatistiseen lähestymistapaan. Tämä merkitsi myös luopumista eettisestä objektiivismista. Filosofien lähtökohtien osalta toisen maailmansodan jälkeen tapahtunut muutos oli periaatteellisesti merkittävin ja kauaskantoisin koko tutkimuksen näkökulmasta. Myös koulun moraalisisissa ihanteissa tapahtui sotien jälkeen suuri muutos.

Peruskoulun opetussuunnitelma (1970) aloittaa neljännen tarkastelujakson koulun eettisen kasvatusajattelun rekonstruoinnissa. Tämä ajanjakso (1970–1994) on tieteellisen opettajankoulutuksen ja kiihtyvän yhteiskunnallisen muutoksen aikaa. Peruskoulun moraalisisissa ihanteissa tapahtui 1970- ja 1980-luvuilla paljon muutoksia verrattuna kansakouluun. Sekä yksilöllisyyden korostaminen että globaalin etiikan kysymykset nousivat esiin pedagogisessa diskurssissa. Koulutuspolitiikassa siirryttiin keskitetystä ohjausjärjestelmästä hajautettuun. Suomalaisen arvomaailman eriytyminen jatkui voimakkaana ja moniarvoisuus koulukasvatuksen lähtökohtana vahvistui.

Viimeisessä jaksossa (1994–1999) tarkastellaan peruskoulun kasvatusajattelun uusinta vaihetta, jossa keskeisessä asemassa olivat koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Tähän kauteen tiivistyy yksilöllisyyttä ja oppilaslähtöisyyttä painottava kasvatustieteellinen filosofia, joka oli alkanut vähitellen kehittyä jo 1900-luvun alusta



lähtien. Uusi oppimiskäsitys ja yhteiskunnan nopea sosiokulttuurinen murros vaikuttivat myös eettiseen kasvatustajatteluun sekä sen painopisteen muutokseen.

Tutkimuksen pääongelma on sisällöllisesti ja aikahistoriallisesti hyvin laaja. Sitä jäsentävät eri aikakausiin liittyvät alaongelmat, jotka noudattavat rakenteellisesti perusjakoa kasvatuksen lähtökohtiin, tavoitteisiin ja keinoihin. Tutkimuksen ongelmat on määritelty seuraavasti:

**Pääongelma:**

Miten koulun pedagogisissa teksteissä ilmenevä eettinen kasvatustajattelu on muuttunut 1860-luvulta (kansakoulun perustamisesta) 1990-luvulle?

**Eri aikakausien pedagogisiin teksteihin liittyvät alaongelmat:**

1. Millaiseen filosofiseen lähtökohtaan eettinen kasvatustajattelu on perustunut?
2. Millaisia ihanteita koulukasvatustajatteluun on asetettu?
3. Miten eettistä kasvatustajatteluun on koulussa pitänyt toteuttaa?

Alaongelmat antavat rakenteellisen järjestyksen tekstien analyysille kussakin luvussa. Analyyttisen tarkastelun perusteella pyritään lopuksi konstruoimaan kullekin aikakaudelle tyypillisiä eettisen kasvatustajatteluun (merkityshorisontteja) sekä niiden keskinäisiä suhteita. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan sitä, mitä yhteyksiä havaituilla muutoksilla on yhteiskunnan yleiseen aatteelliseen kehitykseen sekä koulutuspolitiikan ja kasvatustieteen kehitykseen.

Kahta seikkaa on erityisesti syytä alleviivata. Tutkimus kohdistuu eettiseen kasvatustajatteluun sellaisena kuin se ilmenee pedagogisissa teksteissä. Se, miten opettajat ovat käytännössä toimineet tai toimivat kasvattajina, on kokonaan toinen kysymys, johon tämän tutkimuksen valossa ei voida ottaa kantaa.

Toinen huomautus koskee oppiaineita. Perinteisesti koulun eettinen kasvatustajattelu on liitetty läheisesti varsinkin uskontoon, joskus jopa samaistettu siihen. Tässä eettistä kasvatustajatteluun tarkastellaan kuitenkin kokonaisvaltaisemmin, jolloin yksittäiset oppiaineet tai niiden erityiset opetussuunnitelmalliset sisällöt eivät ole analyysin kohteena. Oppiaineisiin viitataan vain siinä yhteydessä, kun niillä on yleisesti merkittävä asema koulun eettisessä kasvatustajatteluun.

## 3.2 Aineisto

Tutkimuksen lähdeaineisto, joka jakautui opettajankoulutuksessa käytettyihin pedagogisiin teoksiin ja oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmiin, oli sivumääräisesti varsin laaja. Lähteinä oli kaikkiaan 67 pedagogista teosta (yhteensä noin 14 200 sivua) ja viiden eri opetussuunnitelmavaiheen opetussuunnitelmat (yhteensä noin 4500 sivua). Tästä tekstiaineistosta luonnollisesti vain tietty osa käsittelee välittömästi eettiseen kasvatustajatteluun liittyviä kysymyksiä.

**Pedagogiset teokset.** Opettajankoulutustajatteluun kasvatustajatteluun kirjallisuus oli melko helposti tavoitettavissa seminaarien tutkintovaatimuksista 1860-

luvulta aina 1950-luvun puoliväliin saakka. Siihen saakka monet klassikkoteokset säilyivät tutkintovaatimuksissa vuosikymmenien (parhaat jopa noin 40 vuoden!) ajan. Samat teokset sisältyivät yleensä useiden seminaarien tutkintovaatimukseen, koska valinnanvaraakaan ei ollut. Tutkimuksen aineistona oli lähes kaikki olennainen, selvästi eettiseen kasvatukseen liittyvä kasvatustieteellinen kirjallisuus aina 1950-luvulle. Tämän jälkeen opettajankoulutuksessa käytetty kasvatustieteellinen kirjallisuus laajeni ja monipuolistui huomattavasti. Opettajankoulutuksen tieteellistyminen ja tutkinnonuudistukset johtivat varsinkin 1970-luvulla kasvatustieteellisen kirjallisuuden suorastaan räjähdysmäiseen kasvuun. Tämän vuoksi tutkimukseen valittiin 1900-luvun loppupuolen pedagogisesta kirjallisuudesta harkinnanvarainen näyte. Valinnan perusteena oli teoksen sisältyminen useiden vuosien ajan Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen (näitä voidaan pitää suomalaisen opettajankoulutuksen historiallisina keskuspaikkoina) opettajankoulutuksen tutkintovaatimukseen<sup>46</sup> sekä sisällöllinen relevanssi eettisen kasvatuksen kannalta. Lisäksi kirjallisuus oli työekonomisista syistä rajattava lähinnä luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellisiin perusopintoihin. Lähdeaineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin vielä kunkin pääluvun yhteydessä, ja se on merkitty erikseen lähdeluetteloon.

**Opetussuunnitelmat.** Tutkimuksen aineistona olivat myös varsinaiset peruskoulutuksen opetussuunnitelmat, jotka ovat luonteeltaan valtakunnallisia<sup>47</sup> ja joissa esitetään yleisiä kasvatustavoitteita. Tällaisia ovat

- maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925)
- varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma<sup>48</sup> (1946 ja 1952)
- peruskoulun opetussuunnitelma (1970)
- peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat (1985–)
- peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat (1994–).

Tutkimuksen lähdeaineistona olivat kaikki komiteanmietintöinä ilmestyneet valtakunnalliset opetussuunnitelmat (kolme ensimmäistä vaihetta) sekä kahdessa viimeisessä uudistusvaiheessa opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet. Tämän lisäksi kerättiin harkinnanvarainen näyte<sup>49</sup> 80-luvun kunnallisista ja 90-luvun kouluittaisista opetussuunnitelmista. Harkinnanvaraisessa näytteessä tutkittiin 24 kunnan ja 90 koulun opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat valittiin elinkeino- ja väestörakenteeltaan erilaisista kunnista siten, että ne olivat alueellisesti ja valtakunnallisesti kattavia. Kunnista kymmenen oli pienehköjä alle 10 000 asukkaan kuntia, viisi suurta kaupunkia (yli 50 000 asukasta) ja loput yhdeksän keskikokoisia kuntia ja kaupunkeja (10 000–50 000 asukasta). Opetussuunnitel-

<sup>46</sup> Teokset ja niiden käyttö selvitettiin ao. yliopistojen tutkintovaatimuksista.

<sup>47</sup> Muodollisesti komiteoiden laatimat opetussuunnitelmat ovat ehdotuksia. Niitä ei ole juridisesti esimerkiksi eduskunnan päätöksellä vahvistettu valtakunnallisiksi opetussuunnitelmiksi.

<sup>48</sup> Kansakoulun opetussuunnitelman ensimmäinen osa ilmestyi komiteanmietintönä 1946, mutta koko opetussuunnitelma hyväksyttiin monien viivytysten jälkeen vasta 1952.

<sup>49</sup> Harkinnanvaraisesta näytteestä esim. Pietilä 1976, 92 ja Eskola & Suoranta 1996, 33–34.

matyössä 1990-luvulla pioneereina toimineita ns. akvaariokuntia edustivat näytteessä Helsinki ja Jyväskylä. Ala-asteen kouluista 1/3 oli pieniä kyläkouluja ja loput keskustan suuria ala-asteita ja yläasteen kouluja. Opetussuunnitelmanäyte edusti koko peruskoulua siten, että suhteellisesti kouluista 2/3 oli ala-asteita ja 1/3 yläasteita. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia valittaessa tutkimuskohteeksi otettiin samasta kunnasta eri tyyppisiä kouluja, jotka sijaitsivat taajamassa ja maaseudulla.

Tutkimuksen lähdeaineisto on historiallisista syistä luonteeltaan erilaista. Pedagogisia teoksia yhdistää se, että ne on tarkoitettu opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen oppikirjoiksi. Opetussuunnitelmille on taas yhteistä, että niiden avulla on pyritty ohjaamaan koulun kasvatustyötä ja opettajan toimintaa. Toisaalta normatiivisen kasvatustieteen aikakaudella (1860-luvulta 1960-luvulle) kasvatustieteen ohjasi paljon pedagogien oma maailmankatsomus ja kasvatustieteen filosofia. Sotien jälkeen kasvatustieteellistä ja didaktista ajattelua on rakennettu empiirisen tutkimuksen pohjalta.

Vaikka opetussuunnitelmat valmistuivat 1970-luvulle saakka komiteamietintöinä, niiden eettiseen sisältöön vaikuttivat paljon tietyt henkilöt: maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan (1925) Mikael Soininen, kansakoulun opetussuunnitelmaan (1946/52) Matti Koskenniemi ja peruskoulun opetussuunnitelmaan (1970) esimerkiksi Annika Takala. Myös poliittisilla ja yhteiskunnallisilla intresseillä on aina valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa merkitystä pedagogiikan ohella. Peruskoulun kuntakohtaiset opetussuunnitelmat 1980-luvulla jäivät luonteeltaan hyvin hallinnollisiksi. Sen sijaan 1990-luvun koulukohtaiset opetussuunnitelmat perustuvat suureksi osaksi kouluyhteisön aitoon kasvatustieteen keskusteluun, vaikka joissakin tapauksissa tämä yhteinen keskustelu jäikin hyvin muodolliseksi ja pinnalliseksi. Näin uusimpien opetussuunnitelmien eettisessä ajattelussa heijastuu laajojen kansalaispiirien - myös kotien - kasvatustieteen näkemys. Ideologisen suunnannäyttäjänä 1980- ja 1990-lukujen koulukasvatuksessa on kuitenkin ollut peruskoulun opetussuunnitelmien yleisiä perusteita määrittävä asiakirja, joka laadittiin opetushallituksen (kouluhallituksen) toimesta.

Vaikka pedagogisten tekstien taustat ovat erilaisia, ne kaikki heijastavat historiallisesti suomalaisen koulun eettistä kasvatustieteen ajattelua ja ovat siten relevanttia lähdeaineistoa. Opettajankoulutusta koskevien mietintöjen ottaminen mukaan lähdeaineistoon olisi epäilemättä lisännyt näköalaa eettisen kasvatustieteen kehitykseen, mutta tässä tutkimuksessa haluttiin rajoittaa sellaisiin teksteihin, jotka ovat välittömästi olleet kaikkien opettajien käytössä.

### 3.3 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

#### 3.3.1 Tutkimusotteen filosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen metodologiset perusratkaisut heijastavat aina tutkijan käsitystä tiedon luonteesta sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta (esim. Guba &

Lincoln 1994, 108; Suoranta 1995, 80, 92; Hirsjärvi 1997, 123–125). Tämän tutkimuksen aineistona on historiallinen tekstimassa, josta pyritään tekemään koulun eettistä kasvatusta kuvaavia päätelmiä. Metodologisesti olennaiseksi kysymykseksi nousee silloin tutkijan käsitys historiallisen tekstin ontologisesta asemasta, siihen liittyvästä tiedosta sekä omasta suhteestaan tekstiin.

Pedagogisten tekstien tulkinnassa joudutaan lähestymään asioita kielen merkityksistä käsin. Tutkimustyö on siten luonteeltaan kvalitatiivista merkitysrakenteiden kartoittamista. Siinä on keskeistä tekstiaineistossa ilmenevien eettisten käsitysten sekä niiden taustalla olevien oletusten ja lähtökohtien analyysi. Merkitykset antavat ymmärrettävän rakenteen kasvatusta ja toiminnalle. Merkitykset kuuluvat sosiaaliseen järjestelmään ja realisoituvat aina jossakin kulttuurisesti ja historiallisesti rajatussa kontekstissa. Ihmiset rakentavat omaa merkityksimaailmaansa kulttuuriin sidoksissa olevan kielen avulla. Niinpä tutkimusongelmiin vastaaminen on viime kädessä eettiseen kielenkäyttöön liittyvien puhetapojen ja merkitysten paljastamista sekä niiden perusteltua tulkintaa.

Siljander ja Karjalainen (1993) ovat jäsentäneet merkityksen käsitteen keskeiset kategoriat taulukossa 3 kuvatulla tavalla.

TAULUKKO 3 Toiminnan merkitystasot (Siljander ja Karjalainen 1993, 86)

	TIEDOSTETTU	TIEDOSTAMATON
SUBJEKTIIVINEN (yksilölle ominainen)	1. intentiot; tunteet, tarpeet, tavoitteet	2. piilotajunta, tiedostamattomat "havainnot", tunnetilat
HISTORIALLINEN INTERSUBJEKTIIVINEN (yhteisölle ominainen)	3. yhteisön: - normit (viralliset ja epäviralliset) - roolit - kulttuuriset ideat - moraali	4. yhteisön: - sosiaaliset "kieliopit" - rutinoituneet toimintarakenteet - perusmyytit  = latentit merkitysstruktuurit
UNIVERSAALI	5. yleispäteviksi uskotut kulttuuriset ideat ja ideaalit, esim. moraaliset prinssiipit	6. universaalit generatiiviset sääntöjärjestelmät

Tutkimustehtävä kohdistuu taulukossa ensisijaisesti tasoille 1, 3 ja 5: yksittäisten pedagogien eettiseen ajatteluun, yhteisöllisiin ja "virallisiin" moraalikäsitteisiin sekä yleispäteviksi uskottuihin ideaaleihin. Tämän lisäksi pyritään filosofisen analyysin avulla tavoittamaan myös metaeettisiä syvärakenteita, jotka saattavat olla ainakin osittain tiedostamattomia. Käytännössä tasoja 2, 4 ja 6 on kuitenkin erittäin vaikea tutkia, koska merkityksiä on pyrittävä päättämään epäsuorasti tekstien kontekstuaalisista oletuksista ja merkityssuhteiden taustarakenteista.

Kysymykseen merkityksestä liittyy tärkeä tieteenfilosofinen näkökohta: kielen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen. Kielen – tässä pedagogisen tekstin – suhde todellisuuteen voidaan ymmärtää kolmella tavalla:

- 1) välineenä, joka kertoo yhdestä ja yhtenäisestä todellisuudesta totuuden (presentatiivinen näkemys),

- 2) linkkinä maailman, tietoisuuden ja autonomisten tietoisuuksien välillä, jolloin kielen merkitys liittyy maailmaa kuvaavien ja sitä konstruoivien lauseiden vastaavuuteen, totuusarvoon (representatiivinen näkemys) ja
- 3) erilaisten tulkintojen konstruoijana, jolloin kysymys on enemmänkin maailman tekemisestä kuin kielen totuusarvosta (antirepresentatiivinen näkemys).<sup>50</sup>

Äärimmäisen (antirepresentatiivisen) näkemyksen mukaan ei enää oleteta kielen ja maailman vastaavuutta (puhumattakaan siitä, että kieli olisi perustana maailmasta saatavalle totuudelle), vaan jokainen todellisuuden kuvaus tuottaa oman kielellisen todellisuutensa. Myös eräissä diskurssianalyysin tulkinnoissa on tukeuduttu kielikäsitteeseen, jossa ei olla kiinnostuneita kielen referenteistä, siitä mihin se viittaa, vaan tekstien suhteesta toisiin teksteihin, kielen itsensä tuottamista merkityksistä.<sup>51</sup> (Suoranta 1995, 189–191; myös Rose 1984, 122–123.)

Kuten Siljander (1995) toteaa, pelkistetyimmillään tämä metodologinen ongelma heijastuu *ontologisen realismin* ja *konstruktivismin* välisessä kiistassa. Realismin mukaan tekstillä itsellään on tulkitsijasta ja lukemistapahtumasta riippumaton merkitysrakenne. Konstruktivismin mukaan taas teksti kantaa kirjoittajan konstruoiman merkityksen, jonka lukija omassa tulkinnassaan rekonstruoi. Ongelma merkitysten ontologisesta statuksesta voidaankin tiivistää kysymykseen: Ovatko merkitykset olemassa tutkijasta riippumatta (realismi) vai luodaanko ne tiedostamisprosesseissa (konstruktivismi)? Kannanotto tähän ei ole yhdentekevää, sillä siitä riippuu ratkaisevasti koko laadullisen tutkimuksen analyysi- ja tulkintaprosessi.

Tässä tutkimuksessa metodologisena lähtökohtana on oletamus, että pedagogiset tekstit rakentuvat merkityssuhteista, jotka ovat objektivoituneet sosiaalisen kulttuurimme rakenteisiin. Ne ovat osa yleistä ja yhteistä tietoisuuttamme eikä niitä sen vuoksi voida selittää pelkästään yksittäisen subjektin merkityksenantosta riippuvaiseksi (vrt. sosiaalinen konstruktivismi). Sosiaalinen todellisuus rakentuu yhteiskunnallisista merkityssuhteista, jotka aina edeltävät subjektiivista merkityksenantoa.

Vaikka tutkimuksessa tiedostetaan metodologisena lähtökohtana pedagogisten tekstien sosiaalinen rakentuminen, siinä ei kuitenkaan kritiikittömästi hyväksytä radikaalin hermeneutiikan ja postmodernistien epistemologista oletusta siitä, ettei meillä ole mitään tapaa saada tietoa tosiasioista tai että puheessa il-

<sup>50</sup> Alasuutari viittaa samaan metodologiseen peruskysymykseen puhuessaan laadullisen tutkimuksen faktanäkökulmasta ja näytenäkökulmasta. *Faktanäkökulma* tarkoittaa suhtautumistapaa, jossa tutkija olettaa lähdeaineiston kertovan hänelle jotain todellisuudesta. *Näytenäkökulma* puolestaan merkitsee suhtautumistapaa, jonka mukaan tekstit eivät ole "linssi" todellisuuden ulkopuoliseen tutkimiseen, vaan ne ovat itsessään pala todellisuutta ja niitä on myös sellaisena tarkasteltava. Näytenäkökulmassa on oleellista löytää kielessä konstruoituvia kulttuurisia jäsennyksiä, joiden puitteissa asioista puhutaan ja ymmärtää mitä se kertoo muusta todellisuudesta. Alasuutari 1993 ja 1995.

<sup>51</sup> Esimerkiksi ranskalainen filosofi ja historiantutkija *Michel Foucault* (1926–1984) on pyrkinyt tutkimaan tiedollisia järjestelmiä ilman subjektia. Diskurssit eivät hänen mukaansa ole subjektin ajatusten synnyttämiä, vaan pikemminkin tietyissä historiallisissa yhteyksissä kehittyneiden, suuressa määrin tiedostamattomien suhtautumistapojen tuotteita. Foucaultin ajattelussa esimerkiksi aatehistoriallista tutkimusta hallitsevien tekijöiden ja teosten perinteinen asetelma on radikaalisti muuttunut. Ks. esim. Ehrnrooth 1992, 40–41.

maistun merkityksen ja tosiasian välille ei voida tehdä eroa. Sellainen näkemys, jonka mukaan kielen merkitykset eivät viittaa lainkaan ulkopuoliseen maailmaan, antaa yksinkertaisesti liian hallitsevan aseman inhimilliselle kielelle. (Ks. esim. Tynjälä 1999, 56–57; Puolimatka 1999, 186–187.)

Siljanderin (1995, 123) esittämiin näkökohtiin ja taulukkoon 3 viitaten tutkimuksen metodologisina perusoletuksina todetaan seuraavaa:

- Tekstin kirjoittajalla (oppikirjan tekijällä tai opetussuunnitelmakomitealla) on jokin tietoinen tai tarkoituksellinen merkitys, joka on konstruoitu tekstissä (taso 1).
- Teksti on samalla sosiaalisen ympäristönsä ja tuottamisajankohdan heijaste (taso 3). Teksti kantaa sen sosiaalisen kontekstin merkityksellistä rakennetta, jossa se on tuotettu.
- Teksteihin liittyy osittain kirjoittajalleen tiedostamattomia merkityksiä ja siinä mielessä ne ovat myös sosiaalisen todellisuuden piilorakenteiden ja kätkeytyksen merkitysten kantajia (tasot 2 ja 4). Merkitysyhteydet voidaan ymmärtää tekstin sisäiseksi ajattelutapojen rakenteiksi, joita tutkija omassa tulkinnassaan pyrkii rekonstruoimaan.
- Jotta tutkija voisi rekonstruoida merkityksen mahdollisimman samankaltaisena kuin kirjoittaja, on hänen tunnettava kirjoituksen syntyajankohtaan liittyvä historiallinen konteksti, kirjoittajan tavoitteet, aikakauden sosiaaliset käytänteet ja muut ymmärtämisyhteyttä luovat tekijät.

Tutkimuksen ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien muodostamaa kokonaiskäsitystä on Kuhnilta (1962) peräisin olevan käsitteen mukaisesti totuttu kutsumaan *paradigmaksi*. Sillä tarkoitetaan tavallisesti sellaista yleistä uskomusten joukkoa, joka antaa tutkimustoiminnalle puitteet ja ohjaa tutkimuksessa eteen tulevia menetelmä- ynnä muita valintoja (esim. Guba 1990, 17). Tämän tutkimuksen metodologisen paradigman voisi luonnehtia liikkuvan kriittisen teorian (kriittisen hermeneutiikan) ja konstruktivismin "välimaastossa" (vrt. Guba & Lincoln 1994, 109; Launonen 1997, 59; Puolimatka 1999, 171–181).

Näkemys tekstien ontologisesta statuksesta heijastaa tässä sitä, että tutkijan on mahdollista rekonstruoida pedagogisten tekstien eettisiä merkityksiä melko luotettavasti. Toisaalta taas pedagogisten tekstien muotoutuminen nähdään sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti yhteiskunnallisena prosessina, jolloin merkityssuhteet ovat samalla osa tutkijan omaa todellisuutta. Konstruktivismiin tutkimuksen lähtökohdilla on tietty yhteys siinä mielessä, että tekstien tulkinnan ajatellaan mahdollisten uusien jäsenysten ja typologioiden kautta konstruoivan uusia käsityksiä koulun eettisestä kasvatuksesta, eikä ainoastaan kuvaavan sitä (vrt. Jokinen ym. 1993, 17–18).

Käytännössä eettisen kasvatustekstien analyysi jää sekä tutkimuksen rajoituksesta että tutkijan subjektiivisesta näkökulmasta johtuen puutteelliseksi ja tavoittaa vain osan kasvatustekstien eettisestä merkitystodellisuudesta. Kaikista objektiivisuuspyrkimyksistä huolimatta historiallisen tekstin tulkintaan sisältyy aina myös tutkijan oma tulkintahorisontti, tapa hahmottaa todellisuutta ja kasvatustopillisia kysymyksiä (esim. Leinonen 1998, 16–17).

Kun tutkimuksen pyrkimyksenä on jäljittää eettisen ajattelun merkitysrakenteita, tekstien tulkinnassa on syytä muistaa Kuschin (1989) tekemä huomautus kahden tulkitsijain erosta. Toisaalta puhutaan *rationaalisesta rekonstruktiosta*, kun tulkitsija käsittää historiallisen tekstin suoraan kannanottona moderniin keskusteluun aiheesta. Toisaalta on kyse *historiallisesta rekonstruktiosta*, kun tulkitsija pyrkii ymmärtämään historiallista tekstiä sen alkuperäisessä kontekstissa. Rationaalinen rekonstruktio käsittää tekstin vastauksena lukijan omaan kysymykseen, kun taas historiallisessa rekonstruktiossa teksti on vastaus kirjoittajansa kysymykseen. (Kusch 1989, 36–37; ks. myös Hyrkkänen 1984, 31–45, 52.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on – Kuschin termejä lainaten – sekä historiallinen että rationaalinen rekonstruktio. Eri aikakausien eettistä kasvatusajattelua tarkastellaan tekstinkirjoittajien omista lähtökohdista pyrkien mahdollisimman objektiiviseen tulkintaan (historiallinen analyysi), mutta myös vastauksena ajankohtaiseen keskusteluun koulun eettisestä kasvatus tehtävästä (filosofinen analyysi). Tekstien eettiseen diskurssiin liittyvillä teemoilla on kasvatustieteestä kiinnostavuutta myös oman aikamme kannalta. Silloin on kuitenkin tärkeää tiedostaa näkökulmiin liittyvä metodologinen ero.

Lisäksi on otettava huomioon, että historian aikana tekstiin kasautuu myös uusia merkityksiä. Varsinkin filosofinen ajattelu ei ole rajoittunut tekstin välittömään ajallispäälliseen kontekstiin ja keskusteluyhteyteen. Näin samalla tekstillä voi olla merkitystä sekä aikalaisille että meille, vaikka merkitys ei sisällöltään ole useinkaan täysin sama. (Hyrkkänen 1984, 45, 65.)

Pedagogisten tekstien kuvailu ei vielä sinällään ole tutkimusta, vaan lisäksi tarvitaan jonkinlaista selittämistä. Rinteen (1984) mukaan opetussuunnitelmien tutkimisessa korostuu finaalin ja kausaalisen selittämisen ongelma. Opetussuunnitelmat ovat toisaalta ilmauksia kansakunnan intentionaalisesta pyrkimyksestä ohjata kulttuuriaan ja yhteiskuntaansa. Toisaalta ne ovat selitettävissä myös kausaalisesti tiettyjen opetussuunnitelmien edeltäneiden tapahtumien ja ilmiöiden pohjalta. Historiatieteellisessä tutkimuksessa on kuitenkin korostettu myös kolmatta mahdollisuutta: muodostetaan historiallinen rakennekokonaisuus, jossa ovat mukana sekä finaaliset että kausaaliset selitykset. (Rinne 1984, 118–119; myös Renvall 1965, 74–83 ja Kalela 1976, 26–33.) Näin on myös tässä työssä tehty.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei pyritäkään varsinaiseen historiatieteelliseen esitykseen esimerkiksi vaikuteanalyysisessä<sup>52</sup> mielessä, tuntuu perustellulta lähestyä pedagogisia tekstejä historiallisen kehyksen puitteissa. Lisäksi tutkimuksessa liitetään yhteen kronologinen ja systemaattinen tutkimusote, jolloin tutkimusprosessi on jatkuvaa historiallista ja poikkitieteellistä liikettä tasoilta toisille sekä lopuksi synteettisen kokonaiskuvan hahmottamista.

Tutkimuksen perusote on kasvatustieteellinen ja sen painopiste on teoreettisessa tarkastelussa. Kasvatustieteellisestä aineistosta johtuen työllä on kuitenkin historiallinen rakenne.

<sup>52</sup> Hyrkkänen on esittänyt painavaa metodologista kritiikkiä perinteisen vaikuteanalyysin käytöstä aatehistoriallisessa tutkimuksessa. Hänen mukaansa vaikuteanalyysi kiistää implisiittisesti historian (asioiden) sisäisen logiikan, kun ilmiöiden selityksiä haetaan ulkoisista vaikutteista eikä historiallisesta prosessista itsestään. Ks. Hyrkkänen 1984.

### 3.3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimustehtävä ja -aineisto huomioon ottaen tässä tutkimuksessa olivat menetelmällisinä vaihtoehtoina perinteinen sisällönanalyysi, jossa käytetään valmista luokittelurunkoa ja aineistolähtöinen laadullisen tutkimuksen lähestymistapa (grounded theory), jossa luokittelu ja jäsennykset nousevat tutkimusta tehtäessä tekstistä itsestään. Perinteisessä sisällönanalyysissä on mahdollista soveltaa kvantitatiivis-tilastollisia menetelmiä tai ns. pehmeää sisällönanalyysia ilman kvantitatiivista argumentointia. Historiallisessa tutkimuksessa "kova aineisto" on tavallisesti sisältänyt erilaisia tilastoja ja pehmeä aineisto lähdekriittistä lähteitä kuvailevaa sisällönanalyysia ilman kvantitatiivista argumentointia tai tilastomenetelmien käyttöä.

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivis-tilastollisella sisällönanalyysilla ei ollut perusteltua käyttöä, koska tutkittavat ilmiöt ovat kielellisiä ja merkityksiin liittyviä. Tilastollinen rakenne olisi tarkoittanut helposti vain luokkien erillään oloa tai yhteenliittymistä, kun taas opetussuunnitelmien kielellinen rakenne viittaa enemmän käsitteellisiin merkityksiin ja niiden loogisiin suhteisiin (vrt. Pietilä 1976, 216). Siksi ns. pehmeällä laadullisella analyysilla oli tässä mahdollista saada kokonaisvaltaisempaa ja syvällisempää tietoa.

Pedagogisten tekstien analyysissä on samalla kysymys aatehistoriallisesta tutkimuksesta. Iisalon (1983) mielestä kasvatusaatteellisessa tutkimuksessa tulisi olla tiukka ajatuksellinen kehys. Aatehistoriallinen tutkimus ilman ajatuksellista kehystä menettää helposti tulkinnallisen luotettavuutensa. Tutkija ei silloin pysty tunnistamaan tapaamiaan aatteita tai siihen kyetessään ei osaa asettaa löydöksiään laajempien kokonaisuuksien osiksi. (Iisalo 1983, 26–27.) Sen vuoksi onkin usein korostettu, että kasvatusaate tulisi metodisesti nähdä kiinteänä rakennelmana ja aatetta tulisi lähestyä sen sisäisestä logiikasta käsin (esim. Wilenius 1981, 12–16; Rinne 1984, 108; Hyrkkänen 1984 ja Suutarinen 1992, 34–35).

Tutkimusmenetelmät jakautuivat teorialähtöiseen ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Kasvatusajattelun eettisen syvärakenteen (alaongelma 1) kuvaamiseen käytettiin kirjallisuuden pohjalta rakennettua koordinaatistoa, eettisen kasvatusajattelun arvokarttaa, jonka perusulottuvuuksina olivat eettinen objektivismi vs. eettinen subjektivismi sekä yhteiskunta arvojen siirtäjänä vs. oppilas arvojen valitsijana (kuvio 7). Tutkimuksessa seurattiin sitä, millainen ontologinen arvokäsitys kasvatuskirjallisuuden ja opetussuunnitelmien etiikkaan on liittynyt. Tällöin eettisten arvojen luonne saattoi periaatteessa heijastaa eettistä objektivismia tai subjektivismia tai jotakin niiden väliltä. Samalla seurattiin sitä, millainen rooli yhteiskunnalla ja oppilaalla oli suhteessa arvojen omaksumiseen. Taustaoletuksena oli, että jos yhteiskunnalla on valmiita yhteisesti hyväksytyjä arvoja, jotka se haluaa siirtää tulevalle sukupolvelle, tämän tehtävän hoitaa oppivelvollisuus-koulu ja käytännössä opettaja. Näin opettaja tulkittiin eettisessä kasvatuksessa yhteiskunnan edustajaksi. Tutkimuksessa seurattiin kasvatussuhteen luonnetta eli sitä, millainen kasvatuksellinen rooli pedagogisissa teksteissä annettiin opettajalle eettisten arvojen siirtäjänä tai vastaavasti oppilaalle arvojen itsenäisenä valitsijana. Tältä pohjalta tekstit sijoitettiin aikakausittain eettisen kasvatusajattelun arvokartalle.



Eettistä kasvatusajattelua kuvaavan koordinaatiston avulla ei tietenkään ole voitu määritellä tekstien arvoluonnetta absoluuttisessa (tai kvantitatiivisessa) mielessä, vaan pyrkimyksenä oli kuvata teoreettisesti niiden keskinäistä relaatiota samalla kartalla, toisin sanoen hahmottaa ajattelutapojen laadullisia ja painotuksellisia eroja. Näin oli mahdollista seurata ajan kuluessa tapahtuneita muutoksia. Lisäksi kasvatusajattelun metaeettisiä lähtökohtia sekä niiden muutoksia arvioitiin etiikan teorioiden (kuvio 4) ja filosofisten ihmiskäsitysten (kuvio 8) valossa.

Koulun kasvatusihanteiden (alaongelma 2) tarkasteluun sovellettiin kirjallisuuden pohjalta muotoiltua 6-osaista luokitusrunkoa, jossa ihanteet sijoitettiin niiden perusluonteen mukaisesti eri kategorioihin. Luokitusrunko rakennettiin Mike Bottery'n (1990) esittämien eettisen kasvatuksen sisältöalueiden pohjalta taulukon 4 osoittamalla tavalla.

TAULUKKO 4 Kasvatustavoitteina olevien moraalisten ihanteiden luokitusrunko

Persoonalliset tavoitteet
Interpersonaaliset tavoitteet
Yhteiskuntaeettiset tavoitteet
Luontoon liittyvät tavoitteet
Metafyysiset tavoitteet
Uskonnolliset tavoitteet

Teksteissä ilmastut moraaliset ihanteet sijoitettiin aikakausittain luokitusrunkoon. Mukaan otettiin vain sellaiset ihanteet, jotka tekstiyhteydessä selvästi asetettiin kasvatustavoitteiksi.

Pietilän (1976, 34) mukaan yhtenäinen luokitusjärjestelmä takaa sen, että samaa sisältöä tosiaan verrataan samaan sisältöön. Perinteisessä sisällönanalyysissa havaintoyksiköt sijoitetaan tiettyihin ennalta määriteltyihin luokkiin, jolloin tulokseksi saadaan kvantitatiivinen jakauma eri luokkien esiintymisestä (esim. Pietilä 1976, 128–130). Tässäkin havaintoyksiköt (= tavoitteiksi määritellyt ihanteet) sijoitettiin luokkiin, mutta analyysissa ei ollut oleellista jakaumien kvantitatiivinen tarkastelu, vaan spesifien sisältöjen laadullinen kuvaus. Luokitusrunkoon sijoitettuja moraalisia ihanteita vertailtiin tasoittain ja aikakausittain muutosten paljastamiseksi. Tuloksena oli systemaattinen kuvaus siitä, miten koulukasvatuksen ihanteisiin liittyneet tavoitesisällöt muuttuivat 1860-luvulta 1990-luvulle.

Koulun eettisen kasvatuksen keinoja (alaongelma 3) kartoitettiin aineistolähtöisesti ilman teoreettista luokittelua.

Systemaattisen tarkastelukeyhksen ja luokitusrungon tarkoituksena oli turvata tulkinnan johdonmukaisuus ja luotettavuus. Kuten Alasuutari (1990, 327) huomauttaa, ilman metodista kurinalaisuutta tutkimus on helposti vain tutkijan omien ennakkoluulojen kuvittamista ja oikeaksi todistelua. Historiallisten tekstien tulkinnassa tähän on erityisen suuri vaara.

Tekstintulkintaan saatiin virikkeitä useista lähteistä. Tulkinnassa hyödynnettiin mm. diskurssianalyysin yleisiä periaatteita (Jokinen ym. 1993; Mäkelä

1990), semanttisia transformaatio sääntöjä (van Dijk 1980; Hoikkala 1990), Palosen (1988) tekstintulkinnallista lähestymistapaa sekä Alasuutarin (1993) havaintojen pelkistämiseen liittyvää näkemystä.

Pedagoginen teksti nähtiin moniaineksisenä kokonaisuutena (lat. *textum* = kudus, kangas), joka sisältää enemmän kuin irrallisia ilmaisuja tai fragmentteja. Tekstiä luettiin sekä sellaisenaan että yhteyksiinsä (kontekstiin) liitettynä, koska nämä tulkintastrategiat edellyttävät toisiaan. Tulkintaa tehtiin analyysin kaikissa vaiheissa: aineiston järjestämisessä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnassa. Tekstejä eriteltäessä pyrittiin semanttisiin rakenteisiin, jotka tiivistävät tekstin (fragmentin) olennaisen aiheen ja päämerkityksen. Lukemisen perusteella otettiin tekstistä erilleen tutkimusongelmien kannalta olennaiset merkitykset ja poistettiin merkityksettömät yksityiskohdat. Sen jälkeen pyrittiin havaintojen yleistämiseen ja teoreettiseen konstruointiin. Tulkintoja ei kuitenkaan tehty satunnaisten poimintojen varassa, vaan tulkinta kiinnitettiin tekstin laajempaan merkitysyhteyteen. Tekstiä tarkasteltiin lausesarjoina ja yksittäisten lauseiden yli menevinä laajoina semanttisina kokonaisuuksina. Merkityseroja tarkasteltiin sekä synkronisesti (samanaikaisen tilanteen eroina) että diakronisesti (suhteessa ajalliseen vertailukohtaan). Pedagogisista teksteistä etsittiin jäsentäviä kehyksiä, joihin liittyneinä erilaiset eettiset ajattelutavat (merkityshorisontit) ilmenivät.

Tavallaan synteessinä kasvatusteksteistä ja tutkimusongelmien käsittelystä pyrittiin kuvaamaan kunkin aikakauden tyypillistä eettisen kasvatustapojen "paradigmaa". Tuloksena oli keskeisten aikakautta luonnehtivien ajattelutapojen, merkityksen antoa hallitsevien ymmärtämisyhteyksien, identifiointi. Niiden kuvauksessa käyttämäni menetelmä oli analoginen fenomenografisen tutkimusotteen kanssa (huolimatta sen erilaisesta käyttötarkoituksesta, esim. Marton 1988 ja Ahonen 1995). Menetelmäni poikkesi fenomenografiasta lähinnä siinä, että fenomenografiassa halutaan yleensä tutkia ymmärtämisen eroja yksittäisten asioiden ja käsitteiden suhteen, kun taas tässä pyrittiin hahmottamaan kokonaisia käsittejärjestelmiä, joiden puitteissa koulun eettistä kasvatusta on kullakin aikakaudella tarkasteltu.

Aikakaudelle tyypillisten ajattelutapojen kuvailussa otettiin käyttöön Lauri Rauhalan fenomenologiseen metodiin liittyvä *merkityshorisontin* käsite. Rauhala on lukuisissa teoksissaan (esim. 1972, 1974, 1978 ja 1983) kehittänyt saksalaisen filosofin Edmund Husserlin käsitettä horisontti, joka yksilön koetussa maailmassa säätelee mielen ilmenemistä ja asioihin liittyviä merkityksiä. Vaikka horisontti ihmisen *ymmärtämisyhteyksiä konstituivana käsitteenä* viittaakin alkuperäisesti yksilön tajuntaan, voidaan sitä heuristisena välineenä soveltaa myös tähän tutkimukseen, jossa yritetään tavoittaa eri aikakausien etiikkaan liittyviä (usein itsensäanselviä) kollektiivisia ymmärtämisyhteyksiä. Myös Tapio Puolimatkan (1999, 28, 33–38) kasvatustutkimuksessaan Charles Taylorilta lainaama käsite merkitysnäkökenttä (horizon of significance), jota hän pitää koko kasvatuksen perustana, on ilmaisuna hyvin kuvaava ja tulee lähelle Rauhalan merkityshorisontin käsitettä. Puuttumatta tässä tarkemmin Rauhalan eksistentiaaliseen fenomenologiaan perustelen *merkityshorisontti*-käsitteen metodista tarkoituksenmukaisuutta ja käyttöä seuraavilla näkökohdilla:

- Merkityssuhde (tässä eettinen kasvatustajattelu) voi ilmetä erilaisten evidenssien, kuten rationaalisen tiedon, tunteen, uskon tai intuition pohjalta.<sup>53</sup>
- Yksilöiden ja yhteisöjen intentionaaliseen maailmasuhteeseen sisältyy aina jonkinlainen merkityksenantojärjestelmä, horisontti, joka säätelee myös eettisten merkitysten ilmenemistä.
- Koetun maailman strukturaalinen historiallisuus (tässä esimerkiksi koulukasvatuksen perinne) tekee ymmärrettäväksi, miksi mieli ilmenee juuri tietyllä tavalla. Horisonttiin kerrostunut historiallisuus ylittää yksilöhistorialliset rajat ja siihen sisältyy laajoja kulttuurisia rakenteita.
- Kouluun liittyvät kasvatustasanteet, ympäristö, kulttuuri yms. tekijät (tässä kasvatustraditio) saattavat vakiinnuttaa pitkäksi ajaksi tietynlaiset horisontit ja tehdä ne eettisessä kasvatustajattelussa vallitseviksi. Kulttuurivaikutusten (tässä koulukasvatuksen) välityksellä siirtyy horisontteja tai niiden organisoitumisen malleja menneiltä sukupolvilta.
- Maailmankatsomus edellyttää hierarkisesti järjestyviä horisontteja, joissa laajempia moraaliin ja arvoihin liittyviä kokonaisuuksia voidaan ymmärtää.
- Merkitys muuttuu erilaiseksi, kun ymmärtämysyhteyksiä eli horisonttia muutetaan (esim. uudet kasvatustieteelliset "paradigmat"). (Ks. esim. Rauhala 1972, 17–19; Rauhala 1974, 47–69; Rauhala 1978, 26; Rauhala 1983, 27–30.)

Tutkimuksessa hahmotettiin tekstianalyysin perusteella kunkin aikakauden tyyppillisiä ymmärtämysyhteyksiä, horisontteja, jotka säätelivät eettisen kasvatustajattelun merkitystä ja tulkintaa.<sup>54</sup> Horisontti-käsitteellä pyrittiin kuvaamaan koulun eettistä kasvatustajattelua hallitsevia intersubjektivejä käsitystapoja sekä niiden muutoksia.

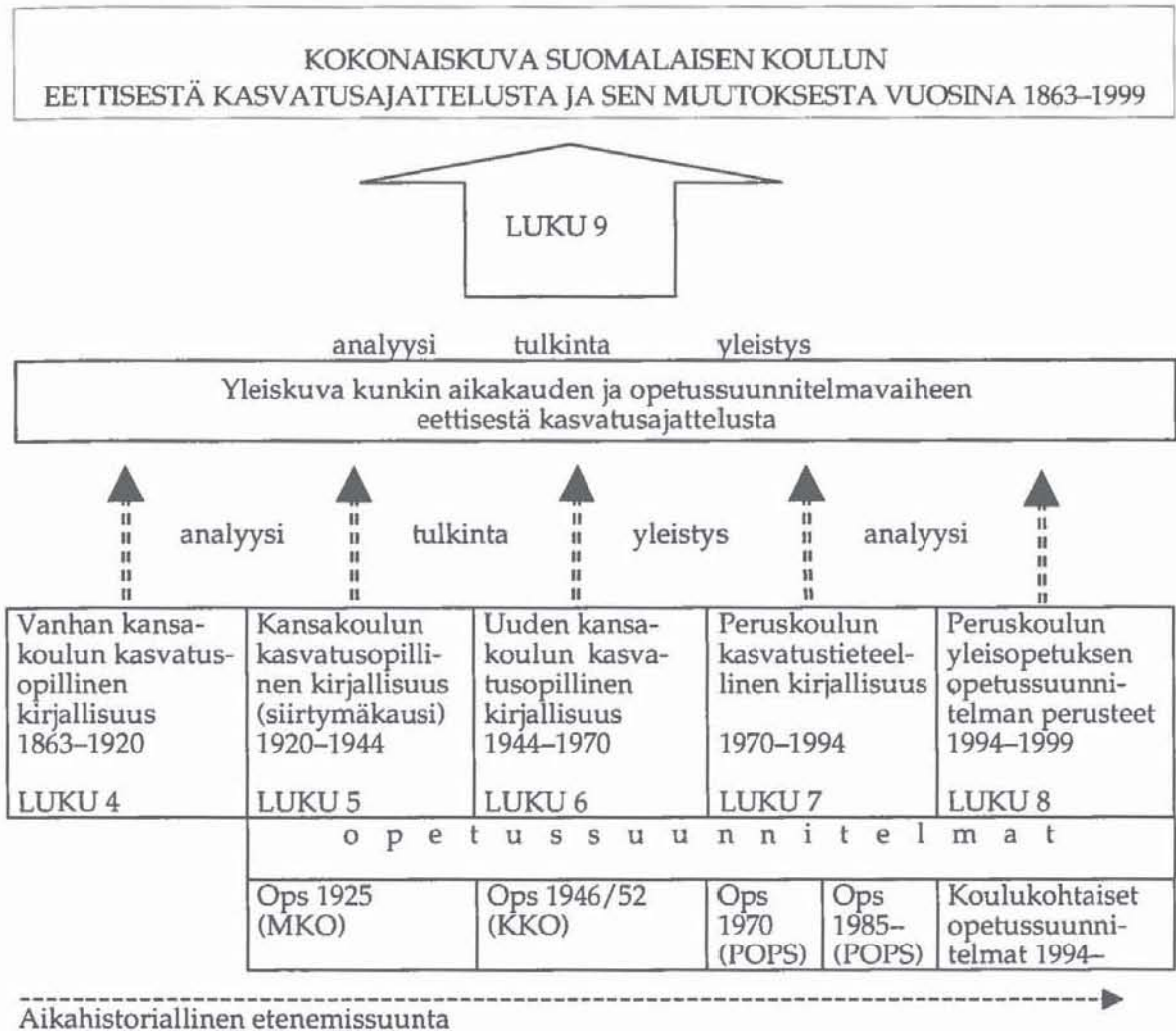
Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoittamalla etiikkaan liittyvät tekstikohdat tietokoneelle tai ottamalla niistä valokopioita tarkempaa analyysia varten. Teksteissä kasvatustavoitteina mainitut moraaliset ihanteet kirjattiin systemaattisesti muistiin. Näin aineistoon liittyvää valintaa tehtiin jo ensimmäisessä lukuvaiheessa. Varsinainen tutkimusongelmiin liittyvä aineiston käsittely ja analyysi tapahtui myöhemmin primääriaineiston pohjalta. Laadullisille menetelmille on tyyppillistä, että aineiston tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, ei ainoastaan varsinaisessa tulkinnaissa (esim. Ehrnrooth 1990, 40).

Tulkinnan metodi on hermeneuttinen: tutkija on käynyt koko ajan dialogia tulkittavan aineiston kanssa tutkimusasetelman ohjaamana. Jokaisen pedagogisia tekstejä käsittelevän pääluvun alussa on johdantona alalukuja, joiden tehtävänä on sijoittaa tekstit omaan aikaansa ja rakentaa niille yhteiskunta- ja kasvatustahistoriallinen tarkastelukehys. Tämän kehysten kuvaamiseen käytettiin tietoisesti paljon myös aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta, koska päämääränä oli luoda synteettinen kokonaiskuva suomalaisen koulun eettisestä kasvatustajattelusta. Laaja kehystekijöiden hahmottaminen nähtiin tärkeäksi sekä luotettavan tekstin tulkinnan että kokonaiskuvan muodostamisen kannalta.

<sup>53</sup> Rauhala (1974, 65) puhuu esimerkiksi rationalisoivasta horisontista ja tunnehorisontista.

<sup>54</sup> Kielifilosofisesti tähän liittyen voidaan puhua myös lingvistisistä konteksteista. Esim. Hyrkkänen 1984, 46–66.

Rakenteellisesti tutkimuksessa analysoitiin ensin jokaisen aikakauden tekstiaineisto erikseen ja tehtiin siitä kokoava yleiskuvaus. Lopussa noustiin yksittäisten aikakausien ja tekstien yläpuolelle ja vastattiin yleisemmällä tasolla asetettuihin tutkimusongelmiin. Metodista työskentelyä ja samalla koko tutkimuksen rakennetta on havainnollistettu kuviossa 10.



KUVIO 10 Tutkimuksen metodinen ja sisällöllinen rakenne

## 4 KASVATUS USKON JA JÄRJEN SIVEELLISEEN HALLINTAAN (kansakoulun eettinen kasvatusajattelu 1863–1920)

### 4.1 Moraalin perusta 1800-luvun yhtenäiskulttuurissa

#### 4.1.1 Suomalaiskansallinen aate herää

Suomen poliittisessa ja valtiollisessa historiassa 1800-luvun alku oli tärkeä vaihe. Suomi sai silloin Venäjän yhteydessä laajan autonomisen aseman ja maassamme ryhdyttiin kehittämään sen pohjalta omaa kansallista kulttuuria. Kuten Klinge (1980a) toteaa, käsite Suomi sai entiseen verrattuna uuden merkityssisällön. Ruotsin vallan aikainen kustavilainen perinne säilyi kuitenkin suomalaisessa hengenelämässä ja tapakulttuurissa pitkään vielä 1800-luvullakin. Sen aatehistoriallisia piirteitä olivat valistusrationalismi ja uushumanismi. Molempien taustana oli moraaliajattelu, joka korosti keskeisesti itsehillintää ja hyveitä. Ihmisen järki ja yhteiset sopimukset hallitsivat yhteiskuntaa, jonka oli estettävä raakojen voimien, yllättävien tunteiden ja häikäilemättömän tahdon vaikutukset.<sup>55</sup> Yleisesti uskottiin, että antiikin klassisesta kulttuurista oli löydetty moraalin pätevä perusta. Perinteen ohella uushumanismin valta-asemaa Suomessa tuki myös hallituksen kulttuuripolitiikka. (Klinge 1980a, 11, 14–15.)

Autonomian saavuttamisen (1809) jälkeen Suomea ryhdyttiin rakentamaan oman kansakunnan historian, kielen ja kirjallisuuden varaan. Vaurastuva suomenkielinen talonpoikaisto ja säätyläisryhmistä papisto liittyivät yhteen fennomaanisessa liikkeessä, joka pyrki saattamaan suomenkielisen kulttuurin johtoasemaan yhteiskunnassa. Fennomania korosti kansan kokonaisuuden etua, sosiaalisia reformeja, kansallista perinnettä ja uskonnollisuutta. Varsinkin

<sup>55</sup> Euroopassa vaikutti samaan aikaan romanttinen idealismi, joka korosti tunteiden ja moraalien uutta vapautumista. Se levisi 1810-luvulla myös naapurimaahamme Ruotsiin, mutta valistuksen ja uushumanismin aatteisiin pitäytyvässä Suomessa romanttista idealismia ei laajemmin hyväksytty.

1800-luvun viimeisillä vuosikymmenillä fennomaniasta kehittyi voimakas kansallinen liike, joka ilmensi konservatiivisia isänmaallisia arvoja, nousevan talonpoijiston itsetuntoa ja pelkoa yhteiskunnan rakenteiden muuttamista kohtaan. Suomalainen koulupolitiikka yhdistyi 1800-luvun lopulla läheisesti muuhun kulttuuri- ja kirkkopolitiikkaan.<sup>56</sup> Erityisesti professori Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen osallistui näyttävästi sen luomiseen. Toimiessaan suomalaisuusliikkeen ideologisena johtajana, kanslia- ja kirkollistoimituskunnan päällikkönä sekä kouluhallituksen ylijohantajana Yrjö-Koskisella oli hyvät mahdollisuudet myös käytännössä vaikuttaa yhteiskunnan kehittämiseen. Hän pyrki koulupolitiikkaan, jonka yhteisenä aineksena oli ns. kristillisen valtion ajatus. Yhteiskunnallisessa ohjelmassaan Yrjö-Koskinen painotti vastuuta ja autoritaarisuutta jopa siinä määrin, että häntä luonnehdittiin fennomaanisen valtiososialismin edustajaksi. Kansan syvien rivien keskuuteen ulottuva sosiaali- ja koulupolitiikka loikin yhdistäviä kiinnekohtia sosialistien ja vanhasuomalaisten kesken. Valtioollinen kokonaistilanne (esim. hyvä taloudellinen kehitys) loi 1800-luvun lopussa fennomaaniselle politiikalle paljon liikkumatilaa. Fennomaanit vaativat myös suomenkielisen opiskelun laajentamista. *Johan Vilhelm Snellmanin* mukaan kansakuntaa koossa pitävä voima oli kansallisuus. Sen keskeisen sisällön muodostivat kansakunnan historiallisissa vaiheissa muotoutuneet tavat, tietosisällöt ja oikeuskäsitys. Yhteinen kieli oli Snellmanin mukaan kansallisen sivistyksen perusta. Käytännössä suomen kielen asema alkoi edistyä 1860-luvulta lähtien, kun kansanopetus, keisarillinen kielimanifesti ja kunnallinen itsehallinto loivat sen käytölle edellytyksiä. (Honko 1980, 47; Klinge 1980a, 22–23, 25; Ruutu 1980, 88; Alapuro 1980, 69–70; Heikkilä 1985, 184, 190–191, 356, 433, 439–440.)

Kansakoulua perustettaessa 1860-luvulla suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsi vielä säätyjako. Poliittiset rintamalinjat alkoivat vähitellen kehittyä säätyvaltiopäivien kokoonnuttua vuodesta 1863 lähtien. Erilaiset säädökset ja lain tuomat etuoikeudet – tai niiden puuttuminen – määrittivät yhteiskuntaryhmien asemaa. Yhteiskunnallinen siirtyminen säädystä toiseen oli melko vähäistä. Vasta vuosisadan jälkipuoliskolla yhteiskunnan muuttuminen alkoi murentaa säätyjärjestelmää.

Erilaiset kirkollisen ja maallisen hallinnon elementit sulautuivat 1800-luvun alkupuolella Suomessa yhteen ja muodostivat *vankan yhtenäiskulttuurin*. Kulttuurielämässä yhdistyivät kirkollisen puhdasoppisuuden ja valistuksen ajan käsitykset. Yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämisessä kirkolla oli keskeinen tehtävä.<sup>57</sup> Erityisesti 1860-luvusta muodostui Suomessa muutoksen vuosikymmen, joka vaikutti keskeisesti myös kirkon asemaan. Kunnan ja seurakunnan toisistaan erottaminen, koululaitoksen itsenäistyminen ja valtiokirkko-

<sup>56</sup> Tähän aikaan Suomessa virisi kansallishenkinen koulutuspolitiikka, jota ohjasi sivistyksellisten aatteiden elähdyttämä kansallisuusliikkeen ideologia. Sen vaikutus ulottui aina toiseen maailmansotaan saakka. Lampinen 1998, 30–37.

<sup>57</sup> Kristillinen yhtenäiskulttuuri voidaan määritellä Kai Häggmanin (1993, 243) tavoin kulttuuriksi, jolla tarkoitetaan aiemmilta vuosisadoilta periytyvää, Raamattuun ja Lutherin katekismukseen perustuvaa sekä selkeästi ja yksiselitteisesti määriteltyä vanhaluterilaista normijärjestelmää. Sen lähtökohtana oli ihmiskuva, jota määritti ihmisen syntiinlankeeminen ja sen aiheuttama turmeltunut tila.

järjestelmän periaatteessa lopettanut kirkkolaki merkitsivät suurta yhteiskunnallista uudistusta. Vaikka kirkko säilyi vielä henkisenä auktoriteettina, merkkejä suomalaisen yhtenäiskulttuurin hajoamisesta alkoi selvästi näkyä. Aikakaudelle oli ominaista erilaisten aatteellisten liikkeiden leviäminen ja sivistyksellisten harrastusten lisääntyminen kirkon ulkopuolella. Kirkon oli vaikea hyväksyä ajatusta, että kansakunnan siveellistä uudistumista voisi tapahtua ilman uskonnollista lähtökohtaa. Kun yhteiskunnalliset liikkeet pystyivät kuitenkin vaikuttamaan kansan tapoihin parantavasti, ne joutuivat ikään kuin tahtomattaan kirkollisen yhtenäiskulttuurin hajottajan tehtävään ja vieraannuttivat ihmisiä kirkon piiristä. (Kortekangas 1980, 135–136, 141–144.)

Kansalliseen ja valtiolliseen kehitykseen liittyen saksalaisen *Georg Wilhelm Friedrich Hegelin* (1770–1831) filosofiasta tuli Suomessa 1820-luvun jälkeen johdava aatteellinen suuntaus. Se oli pitkään ainoa filosofinen aatesuunta ja vaikutti eri muodoissaan aina seuraavalle vuosisadalle saakka. Hegeliläisyyttä edustanut J. V. Snellman alkoi vaikuttaa näkyvästi 1840-luvulta alkaen suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseen (Klinge 1980a, 30–31). Hegelin ja Snellmanin ajatuksista muodostui 1800-luvulla koko suomalaisen kulttuuri- ja yhteiskuntakehityksen – myöskin kasvatuksen – aatteellinen pohja (ks. esim. Väyrynen 1992; Manninen 1986). Vaikka Hegelin filosofia on joutunut vaikeaselkoisuudessaan monien ristiriitaisten tulkintojen<sup>58</sup> kohteeksi, sillä on ollut tavattoman suuri vaikutus myöhempään filosofiaan sekä yhteiskunta- ja kulttuurikehitykseen. Sen vuoksi Hegelin ajattelun pääpiirteiden tunteminen on välttämätöntä, kun halutaan ymmärtää syvemmin 1800-luvun eettistä kasvatustajattelua.

Kuvaan seuraavassa tutkimusten pohjalta Hegelin ja Snellmanin filosofisia näkemyksiä, jotka luovat tulkinnallista taustaa myöhemmälle pedagogisten tekstien tarkastelulle.

#### 4.1.2 Hegelin ja Snellmanin aatteellinen perintö

Hegelin ja Snellmanin ajattelussa eettinen kasvatustajattelu liittyy kiinteänä osana heidän kokonaisfilosofiaansa. Kuten Saarinen (1985, 259) huomauttaa, Hegelin filosofiaa ei voida ymmärtää yhdessäkään ydinkohdassa ymmärtämättä hänen järjestelmänsä kokonaishahmoa. Sen vuoksi myös kasvatusta on tarkasteltava koko sitä laajaa taustaa vasten, joka avautuu hegeliläisestä todellisuuskäsityksestä, valtiofilosofiasta ja moraalitajattelusta.

Hegelin mukaan ihmiskunnan historia on ymmärrettävä universaalina Hengen eli Järjen pyrkimyksenä toteuttaa omaa olemustaan. Puhdas rationaalisuus käsittää absoluuttisen tiedon (totuuden) ja oikeuden (oikeudenmukaisuuden). Hengen itsetietoisuuden kehitys, josta Hegel käyttää nimitystä *Bildung*, tapahtuu ihmisten tietoisuuden välityksellä. Sivistyminen merkitsee hegeliläi-

<sup>58</sup> Pulkkinen mukaan Hegelin tulkinnan ongelmat johtuvat hänen yleisen esitystapansa vaikeudesta, mutta myös siitä, että hegeliläisyyteen sisältyy nykyajan ajattelutavasta täysin poikkeava käsitys käsitteellisen ja empiirisen tiedon välisestä suhteesta. Kun suhde käsitteiden ja empirian välillä jää arvoitukselliseksi, se sallii mahdollisuuksia erilaisille tulkinnoille. Pulkkinen 1989, 55–57; myös Saarinen 1985, 255.

sittäin hyvin laajaa tapahtumaa: siinä ihminen oppii tuntemaan omaa rationaalista perusolemustaan, jolloin järjellinen olemus pääsee toteutumaan ja luontoon<sup>59</sup> sidottu Henki vapautumaan. Maailmanhistoria on niin ollen ihmisten toiminnan asteittaista vapautumista ja samalla Hengen puhtaan rationaalisuuden lähestymistä. (Pietarinen 1984, 165–167; myös Saarinen 1985, 280–286.)

Hegelin metafyyssisen ajattelun keskeisiä käsitteitä ovat erilaiset henkisyyden "tasot", jotka omissa muodoissaan ilmentävät järjellisyiden toteutumista. Itsetietoisella ihmisellä on subjektiivinen henki, jossa järki saavuttaa vapauden. Perheen, yhteiskunnan ja valtion jäsenten siveellisissä tavoissa ilmenee yhteishenki eli objektiivinen henki, joka säätelee yleispätevästi yksilöiden toimintaa. Ylimpänä asteena on absoluuttinen henki eli ehdoton Järki, jossa historiallinen kehitys saavuttaa päämääränsä ja aate löytää itsensä. Ihmisten tajuttavana absoluuttinen henki ilmenee taiteessa, uskonnossa ja filosofiassa, joissa ihminen pääsee osalliseksi ehdottomasta järjestä. (Lehmusto 1953, 8–9.)

Hegelin tutkijat (esim. Lehmusto 1953; Wood 1984; Saarinen 1985; Pulkkinen 1989 ja 1997) toteavat, että Hegelin filosofiassa on keskeistä aristoteliseen tapaan laajan *kokonaisjärjestelmän* rakentaminen. Päämääränä kaikessa on ykseys ja synteesi. Hegel painottaa Aristoteleen tavoin järjellisyttä, yhteisöllisyyttä ja teleologisuutta. Rationalistina hän jatkaa myös Immanuel Kantin luomaa perinnettä,<sup>60</sup> mutta menee järjen korostamisessa vielä tätä pitemmälle samaistamalla Järjen ja Jumalan. Kun kristillisessä ajattelussa jumalallinen kaitselmusaate ohjaa historian kulkua, muuttaa Hegel kaitselmusaatteen filosofiseksi ja puhuu hengen järkevistä ja välttämättömästä tahdosta, joka johtaa (teleologisesti) maailman tapahtumia. Näin Hegel osoittaa absoluuttiselle Järjelle sen paikan, joka kristillisessä ajattelussa on perinteisesti varattu Jumalalle.

Moraali- ja kasvatusfilosofia kytkeytyy hegeliläisessä ajattelussa oleellisesti *valtion* käsitteeseen. Pulkkinen (1989) mukaan valtio kattaa Hegelin ajattelussa instituutioissa ja laeissa ilmenevät normit, mutta myös kansan keskuudessa vallitsevan yhteisöllisen moraalin. Valtio on tavallaan sosiologinen normiyhteisö, jossa yksilöt toimivat moraalisisina subjekteina. Siveellisen hengen substantiaalisella tahdolla on välitön olemassaolo kansakunnan omaksumissa tavoissa sekä välillinen olemassaolo yksityisen kansalaisen itsetietoisuudessa ja toiminnassa. Yksilö on ymmärrettävissä tietoisena toimivana ihmisyksilönä ainoastaan osana jotakin yhteisöä, ja hänen korkein päämääränsä on viettää yleistä elämää. (Pulkkinen 1989, 127–128; Pulkkinen 1998, 31.)

Vaikka Hegeliä on syytetty vahvan kollektiivisen ajattelun vuoksi totalitarismista, hän ajattelee valtion merkitsevän päinvastoin yksilökansalaisen mahdollisuutta todelliseen vapauteen. Ajatuskulun oivaltamiseksi on ymmärrettävä saksalaiseen idealismiin – ja erityisesti Immanuel Kantin moraalifilosofiaan – liittyvä käsitys moraalien ja vapauden yhteenkuuluvuudesta. Saksalaisessa

<sup>59</sup> Hegelin filosofiassa luonto tarkoittaa ihmisen omaa luontoa eikä viittaa mihinkään ihmisen ulkopuolella olevaan. Luonto merkitsi ihmisen omaa perustilaa vailla henkisyyttä ja siveellistä järkeä.

<sup>60</sup> Hegelin ja Kantin moraalikäsitteissä on myös eroja, jotka koskevat moraalien ontologiaa ja todellisuuden perusluonnetta. Ks. esim. Pulkkinen 1989, 55–56, 72.



idealismissa moraaliksi merkittiin ihmisen kykyä vapautua luonnollisten halujen ja taipumusten määräysvallasta ja mahdollisuutta toimia puhtaan epäitsekkäästi moraalisin perustein (Pulkkinen 1998, 24). Näin vapaus<sup>61</sup> merkittiin luonnonolion olemisen ylittämistä ja moraalista siirtymistä "vapauden valtakuntaan" (Kant). Se tarkoitti itsenäisyyttä suhteessa luontoon ja mahdollisuutta määrätä itse vapaasti toimintansa lait.

Tätä taustaa vasten on mahdollista ymmärtää paremmin myös *kansalaisyhteiskunnan* ja valtion käsitteellinen ero Hegelin ajattelussa. Kansalaisyhteiskunta tarkoittaa ihmisille välttämätöntä suhteiden järjestelmää, jossa jokainen ihminen toimii omien yksilöllisten tarpeidensa, päämääriensä ja etujensa saavuttamiseksi vailla moraalisia intentioita. Se on yhteiskunta taloudellisena järjestelmänä, kun taas valtio on yhteiskunta ihmisten eettisenä normiyhteisönä.<sup>62</sup> (Pulkkinen 1989, 126–129.) Hegel puhuu valtiosta vapauden alueena. Siinä subjektiivisen kansalaisen ja objektiivisen yhteiskunnan intressit yhdistyvät. Eettisyys ilmenee valtioyhteisössä erityisesti sen objektiivista henkeä heijastavissa tavoissa.

Moraalifilosofisessa ajattelussa Hegelin katsotaan (esim. Pulkkinen 1997 ja Wood 1984) liittyvän monin tavoin Aristoteleen etiikkaan. Kuten Aristoteles, myös Hegel tutkii moraalista objektiivisten tosiasioiden järjestelmänä, joka on läsnä ihmisten käytännöllisessä elämässä. Myös moraalisen tiedon käsityksessään Hegel on selvästi aristotelinen. Velvollisuuden rationaalisuus ja moraalinen pätevyys edellyttää Hegelin mukaan aina kokonaisuuden ymmärtämistä. Näin se, mikä on yksilölle oikeaa ja väärää tai mikä on hänen käytännöllinen velvollisuutensa, on kiinnitetty objektiivisesti yhteiskunnan kautta rationaaliseen perustaan. (Wood 1984, 38, 40.)

Hegelin moraalijattelun peruskäsitteet *Moralität* ja *Sittlichkeit* viittaavat moraalin kahteen vastakkaiseen, mutta yhtä olennaiseen ja toisiaan täydentävään tekijään. *Moralität* viittaa moraalisuuden subjektiiviseen ja toimijakeskeiseen puoleen. Se nousee tiedostavan yksilön itsetietoisuudesta ja moraalista vastuusta. *Sittlichkeit* taas viittaa moraalin objektiiviseen puoleen, lakeihin ja velvollisuuksiin, joita ihmisten on tarkoitus toteuttaa ja jotka sitovat heitä moraalina toimijoina. *Sittlichkeitin* käsitteessä yhdistyvät yhteiskunnalliseen järjestykseen kuuluvat vakiintuneet tavat ja yksilön velvollisuus osallistua niiden ylläpitämiseen. Vaikka Hegel katsoo yksilön *Moralitätin* saavuttaneen täydellisimmän ilmaisunsa ja kehittyneisyytensä Kantin moraalifilosofiassa, hän toisaalta kritisoi Kantin etiikkaa sen yksipuolisesta individualistisesta painotuksesta: siinä ei ole otettu riittävästi huomioon objektiivisen yhteiskunnalli-

<sup>61</sup> On tärkeä huomata, että vapauden käsitteellä on saksalaisessa idealismissa erilainen merkitys ja käytötapa kuin englantilaisessa traditiossa. Pulkkinen 1998, 25.

<sup>62</sup> Suomessa alettiin 1800-luvun puolivälin jälkeen käyttää sanoja 'kansalaistoiminta' ja 'kansalaismieli' liberaalin perinteen merkityksessä. Vastaavasti valtion käsitteellä tarkoitettiin jotain rajoituksia asettavaa välttämätöntä pahaa. Liberaalin tradition käsitys vapaudesta ja suhtautumisesta omaan taloudelliseen etuun poikkesi selvästi hegeliläisyydestä. Vapaa kansalaistoiminta liberaalissa mielessä sisältää yhtä hyvin vapaan taloudellisen kuin vapaan poliittisen toiminnan. Pulkkinen 1989, 131.

sen järjestyksen vaikutusta arvoihin ja moraaliseen toimintaan. (Wood 1984, 30–31, 34; myös Pulkkinen 1997, 34–37; Martikainen 1997, 107–115.)

Hegelin yhteisöllisen ajattelun rinnalla alkoi Suomessa 1840-luvulta alkaen esiintyä myös liberaalisia näkemyksiä, jotka korostivat yksilön vapautumista yhteiskunnan, kirkon ja uskonnon holhouksesta. Varsinkin Länsi-Euroopassa aatteellinen painopiste siirtyi liberaaliin suuntaan. Yhteiskunnallisten olojen vapautuessa nousi ristiriitaa yksilöä korostavan liberalismiin ja yhteisöä korostavan hegeliläisen suuntauksen välille.<sup>63</sup> Suomessa muodostui tärkeäksi aatteen näitä välittävänä suuntauksena *kansallisliberalismi*, jossa yhdistyivät modernisaation liberaalit vaatimukset ja oma suomalaiskansallinen ohjelma. (Klinge 1980, 40.) Tämän uuden ohjelman toteuttajaksi nousi Suomessa ennen muuta kansallisfilosofimme J. V. Snellman (1806–1881).

Snellman kehitti maassamme ensimmäisenä suoraan hegeliläiseltä perustalta nousevaa filosofiaa. Hän tarkastelee kasvatusta olennaisena osana kansallista ja yhteiskunnallista kehitystä, ja sen vuoksi pedagogiikka on itse asiassa Snellmanille kulttuuri- ja yhteiskuntatiede (Väyrynen 1992, 118). Snellman asetti kansallistietoisuuden jopa koko sivistyksen kriteeriksi. Toisin sanoen yleisinhimillisen sivistyksen sijasta kaikki sivistys oli Snellmanille kansallista, historiallisen kansakunnan tietoon ja tapaan perustuvaa. (Lampinen 1998, 34.)

Snellmanin filosofiaa on hedelmällistä lähestyä toisaalta hänen hegeliläisyyteen perustuvan valtiofilosofiansa ja toisaalta hänen persoonallisuuden käsitteensä kautta (esim. Skinnari 1981, 48). Snellmanille *persoonallisuus* tarkoittaa tietoteoreettista ja eettistä kategoriaa. Persoonalle tunnusomaista on tietoisuus omasta perusluonteesta ja tahto toteuttaa sitä. Ihmisen korkein tietoisuuden aste merkitsee sitä, että hän ymmärtää toteuttavansa omalla toiminnallaan universaalien Hengen ehdottoman oikeita ja totuudellisia päämääriä. Ihminen ei kuitenkaan ole universaalien Hengen sokea ja tahdoton välikappale, vaan oman vapaan, rationaalisen ja aktiivisen perusluonteensa toteuttaja: "Ihminen on sitä, miksi hän itsensä tekee. Kukaan ei ole muuta kuin mitä hän tahtoo olla." (Snellman 1983, 484). Tästä seuraa persoonallisen kehityksen eettinen vastuu.

Myös Snellmanin yhteiskunnanäkemyksessä korostuu etiikan keskeinen merkitys. Luonnehdin seuraavassa kokoavasti piirteitä, jotka tutkijoiden mukaan kuvaavat Snellmanin ajattelua:

- Yhteisön jäsenten sisäistämät tavat ja lait ovat kehittyneet yhteisön omassa historiassa ja säilyvät sen kielellisessä traditiossa. Kieleen on kiteytynyt ajattelu- ja arvostustapoja, jotka muovaavat yhteisön uusille jäsenille heidän kulttuurisen minänsä.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Pulkkinen (1989, 131–133) mukaan hegeliläisyyden ja liberalismiin perustuvat traditiot ovat luoneet suomalaisen politiikkaan kaksi erilaista käsitteistöä, joilla on ollut pitkäaikainen vaikutus poliittiseen kulttuuriin. Myöhemmin liberaali perinne on monessa suhteessa päässyt voitolle.

<sup>64</sup> Tässä Snellmanin näkemyksessä heijastuu jo itse asiassa moderni ajatus todellisuuden diskursiivisesta ja intersubjektiivisesta rakentumisesta.

- Yksilöstä voi tulla moraalinen olento vain kulttuuriyhteisössä. Omatunto kuvastaa mitä oikeaa ja väärää koskevia vakaumuksia jollekin yksilölle on muodostunut hänen kasvaessaan yhteisön jäsenenä.<sup>65</sup>
- Poliitikka sisältää myös ihmisten tapanormeihin ja arvostuksiin vaikuttamisen. Kansan tapojen muuttaminen on jopa tärkeämpi poliittinen tehtävä kuin lakien muuttaminen, sillä lait yleensä muuttuvat vasta tapojen seurauksena.
- Yksilöiden ja yhteisöjen moraaliset näkemykset vaihtelevat kulttuurista toiseen ja myös saman kulttuurin sisällä.<sup>66</sup> Eettisyys sen sijaan viittaa objektiivisesti oikeaan, joka on Snellmanin mukaan olemassa ihmisten ajattelusta riippumatta, mutta joka kuitenkin voi toteutua vain heidän tekoinaan. Eettinen toiminta perustuu tietoon yleisestä ja objektiivisesta oikeudesta.
- Valtion jäsenenä kansalaisen toiminnan motiivina on yleinen hyvä ja oikea. Valtiossa ajatteleva yksilö samaistuu yleiseen subjektiin (= kansakuntaan) ja asettuu omaantuntoonsa nojaten yleisen tahdon asemaan. Tämä erottaa valtion kansalaisyhteiskunnasta, jossa toiminnan lähtökohtana on egoististen halujen ja tarpeiden tyydyttäminen ja subjektiivinen moraal.
- Sivistysvaltion tunnusmerkkinä on se, että subjektiivisen yksilöllisen moraalin ja objektiivisen oikeudenmukaisuuden (yleisen laillisuuden) välillä ei ole ristiriitaa. Sivistyksen seurauksena yleinen ja yksilöllinen tahto, yhteinen ja yksilöllinen hyvä yhdistyvät (vrt. Hegelin Sittlichkeit).
- Sivistysvaltio edustaa korkeaa rationaalisuutta ja kehittyneitä eettisyyttä. Se on kansalaisyhteiskunnan intressien yläpuolella. Sivistysvaltiossa lakien noudattaminen perustuu jokaisen kansalaisen vapaaseen tahtoon. Lakien pakkovalta koskee vain eettisesti kehittymätöntä itsekästä toimintaa. (Pietarinen 1984, 168–170; Tenkku 1984, 81–83; Mäki 1986; Pulkkinen 1989, 60–61, 66, 76; Kauppinen 1992, 155–167.)

Snellmanille sivistys tarkoittaa itse asiassa kansojen ja ihmiskunnan eettistä kehitystä. Hänen mukaansa valtion tuli ottaa tehtäväkseen huolehtia kansalaisen siveellisestä edistymisestä, mikä aikaisemmin oli ollut yksin kirkon vastuulla. Kristinuskolla on Snellmanin ajattelussa pääasiassa siveellinen merkitys: se on kansalaisyhteiskunnalle tärkeää yleistä siveysoppia. (Kauppinen 1992, 155–160.)

<sup>65</sup> Snellmanin mukaan sellaisia ihmisiä, jotka olisivat täysin vapaita historiallisesta traditiosta, moraalista ja kulttuurista, ei ole olemassakaan. Tästä näkökulmasta Snellman kritisoi voimakkaasti Rousseauin epähistoriallista ihmiskäsitystä. Tenkku 1984, 82.

<sup>66</sup> Tenkun (1984) mukaan on olemassa kahdenlaista eettistä relativismia. On mahdollista olla relativisti individualistisessa merkityksessä väittämällä, että ne moraaliset arvot ja normit, joita joku yksilö pitää oikeina ovat oikeita vain hänelle ja ehkä jotkut päinvastaiset arvot ja normit ovat oikeita jollekin toiselle yksilölle. Toiseksi joku voi olla relativisti kollektiivisessa mielessä väittämällä, että arvot ja normit, joita joku yhteisö pitää oikeina, ovat oikeita tälle yhteisölle, kun taas toisenlaiset ja ehkä vastakkaiset normit ovat oikeita toiselle yhteisölle. Tenkun mukaan Edvard Westermarck edusti eettistä relativismia molemmissa merkityksissä, kun taas Snellman oli relativisti ainoastaan kollektiivisessa mielessä. Tenkku 1984, 81, 86.

Snellmanin mukaan kasvatusta on prosessi, jonka kautta ihminen saavuttaa järjen ja vapauden. Siveellinen kasvatusta on ennen muuta kasvatusta toimintaan: ruumiin tulee olla ihmisen sisäisen hengen ja sen siveellisten tarkoitusten väline. Ruumiin tehtävänä on ilmaista siveellistä luonnetta. Lapsia on ohjattava hyvään tapaan, koska toimintatapa luo mielenlaadun eikä päinvastoin. Moraalinen mielenlaatu syntyy lapsen tottuessa siveelliseen toimintaan (tapaan) ja hyveiden harjoittamiseen. Jokaisella kansakunnalla on omat yleispätevät tapansa, joiden mukaisesti yksilöiden tulee toimia. Siveellisessä kasvatuksessa oikean käsitteellä tulee Snellmanin mukaan olla objektiivisesti yleispätevä luonne. Tämä tapahtuu siten, että kasvattajan käskyille annetaan uskonnollinen pyhyys.<sup>67</sup> Uskonnolla on siinä mielessä merkitystä siveelliselle kasvatukselle, että se luo kasvatukseen objektiivisen luonteen viittaamalla siveelliseen maailmanjärjestykseen. (Snellman 1983, 520, 526–527, 530; Snellmanin kasvatustajatteluista myös Wilenius 1978, 129–146.)

Maamme kansanopetusta koskevan aatteellisen pohjustustyön tekijänä Snellmanilla oli jo 1840-luvulta lähtien ratkaiseva merkitys.<sup>68</sup> Snellman asetti kansakoulun päätehtäväksi yleisen kansalaisivistuksen antamisen sekä kansan siveellisen ja aineellisen tilan kohottamisen (Halila 1980, 166; myös Halila 1949a, 208–216).

Snellmanin kasvatuskäsityksessä on kiintoisaa ja samalla monista muista pedagogisista ajattelijoista poikkeavaa se näkemys, että persoonallisen itsetietoisuuden herättäminen oli jo kansakoulun tehtävä.<sup>69</sup> Snellmanin mukaan perheen piirissä kasvatusta perustuu lähinnä uskonnollisen ja moraalisuuden tradition oppimiseen ja välittömään luottamukseen sen pätevyydestä. Kansakoulun tehtävänä oli sen sijaan herättää yksilön itsetietoisuus, saattaa oppilas tiedon avulla tajuamaan siveellistä maailmanjärjestyksen ja sisällyttää tekoihinsa eettisiä tarkoituksia. Sivistus ilmenee siinä, että kouluopetus vaikuttaa (tietämisen kautta) oppilaan tahtoon ja auttaa häntä kehittämään tapansa. Sivistysellistä intressiä korostaessaan Snellman painotti, että pelkän tavan ylläpitäminen toiminta oikean ja hyvän puolesta ei yksinään riitä, vaan siihen on liitettävä tiedon antama järjellinen sisältö. (Väyrynen 1984, 183, 185–186; myös Nyman 1981, 10, 20; Peltonen 1982, 85–86.)

Snellmanin kansanopetuspolitiikka, joka perustui Hegelin filosofiaan ja uushumanismiin, loi kansakoululaitokselle teoreettisen pohjan. Kansakoululaitoksen käytännöllinen järjestäminen toteutui kuitenkin *Uno Cygnaeuksen*

<sup>67</sup> Snellmanin maailmankatsomuksen ja kristinuskon välillä on myös tiettyjä jännitteitä, joihin esimerkiksi Wilenius (1978, 105) on kiinnittänyt huomiota. Snellman korosti kuitenkin voimakkaasti eettisyyttä, yhtenäistä kansallista moraalikäsitystä ja tapakulttuuria sekä uskonnollisuuden tärkeää merkitystä moraalikasvatuksessa. Nämä painotukset sopivat hyvin yhteen 1800-luvun kirkollisen yhtenäiskulttuurin kanssa.

<sup>68</sup> Somerkiven mukaan Snellmanin panosta kansakoulun hyväksi ei ole tarpeeksi arvostettu ehkä siitä syystä, että hän joutui myöhemmin riitoihin *Uno Cygnaeuksen* kanssa. Somerkivi 1985, 10.

<sup>69</sup> Tästä syystä Snellman ei hyväksynyt ajatusta, että kansakoulu olisi vain pohjakoulu korkeampaan kansalaisopetukseen. Snellmanin mielestä kansakoulun tuli jo omassa piirissään vaikuttaa samaa kuin oppikoulu ja yliopisto omassaan. Halila 1949a, 211.

(1810–1888) vuonna 1861 tekemien ehdotusten suuntaisesti.<sup>70</sup> Myöhemmin on todettu (esim. Nurmi 1988, 113, 115), että Cygnaeuksen Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta -asiakirjan sisältämä ohjelmajulistus oli pitkälti lainattu Bernin kantonin saksankielisten kansakoulujen ja Wetingenin seminaarin opetussuunnitelmista.

Suhtautumisessa siveelliseen kasvatukseen Snellmanin ja Cygnaeuksen ajattelussa oli syvä periaatteellinen ero. Kiista koski nimenomaan sitä, kenen tehtävänä siveellinen kasvatusta oli. Snellmanin mukaan vastuu kuului ensisijaisesti perheelle ja Cygnaeuksen mukaan kansakoululle. Snellman katsoi, että siveellisen kasvatuksen tuli tapahtua perheen omassa piirissä, koska siten sillä oli siveelliseen vakaumukseen vaikuttavaa merkitystä. Kotikasvatusta ulottui sydämeen ja omantunnon herkkyyteen, koska se perustui vanhempien ja lasten väliseen rakkauteen ja perheen tapaan. Yhteiskunta ei saanut häiritä perheen yksityisyyttä. Cygnaeuksen mukaan taas kansakoulun pedagogisen tiedon tuli korvata perheen vanha tapa, ja sen vuoksi koulun siveellisen kasvatuksen piti toimia myös kodin sivistämisen tärkeimpänä välineenä. Sen vuoksi kansakoulunopettajien oli toimittava viranhoitonsa lisäksi "kiertävinä opettajina" totuttamassa äitejä järkipäiseen ja kristilliseen lastenkasvatukseen. Snellman katsoi, että tämä käsitys oli Cygnaeuksen suurin erehdys, koska siten yhteiskunta pyrki riistämään kodilta sen kasvatustehtävän. Koulun jakamalla tiedoilla oli myös Snellmanin mukaan siveellisesti kasvattavaa merkitystä, mutta se oli luonteeltaan yleistä kansalaiskasvatusta. (Halila 1949a, 281, 297; Snellman 1983, 529; Ojakangas 1997, 15; myös Peltonen 1982.)

Kun Cygnaeuksella lisäksi oli hyvin kielteinen käsitys papiston edellytyksistä vastata kansansivistämisestä, hän aiheutti kirkolliselle kansanopetusperinteelle kirvelevän tappion ja joutui kirkon johdon epäsuosioon. Papiston asenteet kansakoulua kohtaan muuttuivat hyvin kriittisiksi varsinkin 1870-luvulla, jolloin kansakoululaitosta epäiltiin liiallisesta liberalismista ja epäkristillisestä vaikutuksesta. (Vuorela 1980, 233–240; Heikkilä 1985, 74.)

Vaikka Cygnaeuksen kansakoulua koskevat ehdotukset synnyttivät myös kritiikkiä ja poleemista yhteiskunnallista keskustelua, ne saivat pääpiirteissään poliittisen johdon tuen. Loppuvaiheissa Snellman syrjäytettiin johdonmukaisesti kansakoulun perustamisprosessista, vaikka hän oli työskennellyt kauemmin kuin kukaan toinen sen hyväksi. Suomen kansakoululaitoksen ulkoinen muoto syntyi Cygnaeuksen ehdotusten pohjalta, mutta sen henkiseen sisältöön jäivät vaikuttamaan myös Snellmanin aatteet. Molemmilla oli oma tärkeä vaikutuksensa Suomen kansakoulun eettiseen kasvatukseen.

#### 4.1.3 Perisyntyn pedagogiikkaa ja uutta kasvatusta

Kansakoulun eettisen kasvatustaustaksi on tärkeä hahmottaa 1800-luvun yleistä käsitystä lastenkasvatuksesta. Häggmanin (1993) mukaan 1800-

<sup>70</sup> Seikkaperäinen esitys Cygnaeuksen ehdotusten käsittelystä ja käytännön toteutumisesta on esitetty opetusministeriön historian II-osassa. Ks. Vuorela 1980, 230–245.

luvulla oli luontevaa käsitellä lastenkasvatusta ensisijaisesti teologisena ongelmana, jonka lähtökohtana oli näkemys lapsen syntyperäisestä pahuudesta, perisyynnistä. Häggman katsoo, että perisynti on tärkeä, mutta yllättävän vähälle huomiolle jätetty käsite tutkittaessa suomalaisen lastenkasvatuksen ihanteita ja niiden muutoksia. Valtaosa Suomessa 1700- ja 1800-luvuilla painetuista kasvatusteksteistä sisälsi seuraavia vanhaluterilaisia ajatuksia lapsenkasvatuksesta:

- Maailmaan syntyessään jokainen ihminen on jo valmiiksi turmeltunut, kykenemätön ja haluton hyvään sekä täyttämään niitä velvollisuuksia, joita varten hänet on luotu.
- Huolimatta kasteesta saadusta syntien anteeksiantamuksesta ihmisessä piilevä "Wanha Adam" ei kuitenkaan hellitä, vaan taipumus pahaan säilyy.
- Lastenkasvatuksen ensimmäinen pyrkimys on kuuliaisuus ja kunnioitus vanhempia kohtaan, mutta selvin este tämän tavoitteen toteutumisessa on perisyntiä edustava lapsen oma tahto.
- Kasvatus kurissa ja Herran nuhteessa tarkoittaa ensisijassa "oman luonnon" voittamista.
- Vanhempien tärkein velvollisuus on kasvattaa lasta kohti sielun autuutta ja tämä on aloitettava lapsen oman tahdon poiskitkemisellä.
- Pienen lapsen ymmärrykseen on turha vedota, joten parhaat tulokset omavaltaisuuden ja tottelemattomuuden kitkemisessä saadaan ruumiillisen kurituksen avulla.
- Ihmisessä oleva hyvä on Jumalasta, mutta paha ihmisestä itsestään. Kasvattajan tehtävä on kitkeä paha lapsesta pois ja juurruttaa häneen hyvää.
- Jumalan pelko on kasvatuksessa myönteinen käsite, koska se on perusta, jonka varassa kehittyvät ihmisen muut hyveet.
- Hyvin kasvatettujen lasten perushyveitä ovat vanhempia kohtaan osoitettu kuuliaisuus, kunnioitus ja kiitollisuus sekä nöyryys ja ahkeruus. (Häggman 1993, 243–244; lasten kurituksesta myös Husa 1995.)

Lainsäätäjä samaisti kasvatuksen vielä 1800-luvulla pitkälti kuritukseen. Vanhempien oikeuksista ensimmäinen oli oikeus kuritukseen ja "tarpeellisen kurituksen" laiminlyömisestä laki määräsi vanhemmille rangaistuksen lapsen huonojen tapojen takia. (Häggman 1993, 244.)

Lastenkasvatuksen uudet ajatukset saapuivat Suomeen 1700-luvun lopulla eurooppalaisen valistusajattelun myötä. Erityisesti sivistyneistö omaksui uusia ihanteita. Valistuksen kasvatusoptimismi kanavoitui Suomessa 1700–1800-lukujen vaihteen valistushenkiseen teologiaan eli neologiaan,<sup>71</sup> joka hylkäsi vanhaluterilaisen käsityksen perisyynnistä kasvatuksen lähtökohtana. Neologian mukaan lasten ilkeys tai tottelemattomuus ei johtunut synnynnäisestä pahasta, vaan huonosta tai laiminlyödyistä kasvatuksesta. Lapsella oli kaikki mahdollisuudet kehittyä hyväksi ihmiseksi, kunhan koti ja kasvatus oli oikeantyyppistä.

<sup>71</sup> Suomen kansakoulun isän Uno Cygnaeuksen on katsottu edustaneen teologiassaan juuri neologista suuntausta. Nurmi 1988.

Suomessa käytiin 1840-luvulla muutoksia enteilevä pitkä lehdistökeskustelu<sup>72</sup> kurin merkityksestä kasvatuksessa. Uudelle kasvatustajalle oli ominaista, ettei siinä kuritusta nähty enää keinona sielun rakentamiseen. Valistunut ja uuden aikainen kristillisyys korosti pelon sijasta siirtymistä lapsen itsekkyyteen ja omantunnon kehittämiseen. Kasvattajan omalle esimerkille, kodin ilmapiirille ja erityisesti äidille annettiin suuri merkitys. Vaikka siveellisen kasvatuksen katsottiin yleisesti nojaavan kristillisiin elämänarvoihin, vanhatestamentillinen perisynti- ja lakipainotteisuus kasvatuksessa oli väistymässä. Uuden pedagogiikan edustajat (esim. J. Tengström, Z. Topelius ja J. V. Snellman) eivät yleensä puhuneet paljoa tuonpuoleisesta, vaan korostivat lapsen moraalitieteessä tässä maailmassa. Lapsi haluttiin kasvattaa ensisijaisesti aktiiviseksi ja siveelliseksi kansalaiseksi, eikä niinkään tuonpuoleista palkintoa odottavaksi alamaiseksi. (Mts. 245–247; ks. myös Häggman 1994.)

Kasvatusfilosofisesti kansakoulun syntyäika näyttää olleen melko jännitteinen ajanjakso. Toisaalta sitä luonnehti perisyntiin pohjautuva pessimistinen ihmiskuva, toisaalta valistuksen kasvatusihanteisiin sisältyvä hyvinkin moderni ja optimistinen näkemys. Häggmanin (1993, 248) mukaan vanhaluterilaista traditiota pitivät yllä myös vuosina 1819–54 julkaistut kasvatusta käsittelevät kirjat, jotka sisälsivät satoja vuosia vanhoja puhdasoppisuuden ajan tekstejä ja sulki pois kaikki "maalliset teoriat" lapsista ja kasvatuksesta. Näiden vanhaluterilaisten kasvatusoppien suuri painosmäärä ylitti moninkertaisesti muun kasvatuskirjallisuuden.

Kansakoululaitoksen perustamisen aikaan Suomessa vallinnut hegeliläinen aatesuuntaus oli alkanut Päiväsalon (1971, 48) mukaan jo 1830-luvulla. Se vaikutti meillä kasvatustieteessä aina 1880-luvulle saakka. Kari Väyrynen katsoo hegeliläisyyden olleen Suomessa alusta alkaen voimakas kansallinen liike, joka loi tärkeimmät edellytykset Suomen kulttuuriselle ja poliittiselle itsenäisyydelle. Hegeliläisyys määräsi osittain myös koulutuspolitiikkaa ja muodostui Suomessa muutoinkin erityisen merkittäväksi suuntaukseksi nimenomaan pedagogiikan alalla. Ajateltaessa yleistä hegeliläisyyden historiaa Suomen hegeliläisyydelle olikin Väyrysen mukaan tunnusomaista poikkeuksellisen vahva kasvatustieteellinen painotus. (Väyrynen 1984, 179; Väyrynen 1992, 16–17.)

Kansakoulun perustamista koskeva asetus annettiin 1866, mutta opettajien valmistus oli aloitettu Jyväskylään perustetussa seminaarissa<sup>73</sup> jo kolme vuotta aikaisemmin. Asetuksen mukaan kansakoulu oli luonteeltaan kunnallinen ja itsenäinen koulu. Hallinnollisessa päätöksenteossa kansakoulun johtokunnille annettiin ratkaisovalta monien keskeisten asioiden, kuten opetussuunnitelman sisällön suhteen. Kirkon tehtäväksi jäi edelleen varsin mittava uskonnonopetuksen tarkastustoiminta ja ns. kiertokouluina toimiva alkeisopetus. Kansakoulu sai varsin laajan yleissivistävän tehtävän Cygnaeuksen ehdotusten mukaisesti. Asetus määräsi oppiaineet, joita koulussa tuli opettaa. Sen sijaan ope-

<sup>72</sup> Erityisesti Helsingfors Morgonblad edusti uusia kasvatusihanteita. Häggman 1993, 245–246.

<sup>73</sup> Myöhemmin 1800-luvun loppupuolella seminaareja perustettiin Jyväskylän lisäksi Tammissaareen, Uusikaarlepyyhyn, Sortavalaan, Raumalle, Heinolaan ja Kajaaniin.

tussuunnitelmat vaihtelivat aluksi koulukohtaisesti, kunnes niitä yhtenäistettiin 1881 koulutoimen ylihallituksen antamalla ns. mallikursseilla. Mallikurssit olivat käytännössä oikeastaan tiivistelmä parhaista kansakoulujen opetussuunnitelmista ja opetuksesta saaduista kokemuksista. (Isosaari 1973, 19–20; Nurmi 1989, 12; Kuikka 1992, 54–59; Kivinen & Rinne 1994, 84.) Vanhalle koulujärjestykselle oli Halilan (1949b, 298–303) mukaan tyypillistä, että siinä säädeltiin käyttäytymistä yksityiskohtaisesti ja kiinnitettiin huomiota erityisesti kurinpidollisiin seikkoihin.

Kasvatusoppi, jonka yliopistollinen luentotoiminta oli käynnistynyt jo 1780-luvulla, pysyi tilapäisluontoisena luento- ja tutkimusaineena vuoteen 1852 saakka. Silloin Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan perustettiin kasvatus- ja opetusopin professorin virka ja oppiaine sai vakiintuneen aseman. Viran ensimmäinen hoitaja Lauri Stenbeck käsitti aikakaudelle ominaiseen tapaan kasvatusopin yhdeksi käytännöllisen teologian haaraksi. Kasvatusoppi alkoi kuitenkin 1850-luvun lopusta lähtien irtaantua teologiasta ja vallitsevaksi aatesuunnaksi nousi Hegelin filosofiaan nojaava spekulatiivinen kasvatustiede. Pätevien hakijoiden puuttuessa Snellman hoiti kasvatusopin professorin virkaa väliaikaisesti oman virkansa ohella vuosina 1860–1861. Snellmanin jälkeen virkaan nimitettiin *Zachris Joachim Cleve*,<sup>74</sup> joka pitkällä virkakaudellaan (1862–1882) oli Snellmanin tavoin hegeliläisen suunnan edustaja. Väyrynen (1992) pitää Cleveä viimeisenä 'ortodoksisen' hegeliläisyyden edustajana Suomessa. Kasvatusopin spekulatiivinen paradigma alkoi vähitellen murtua vasta 1880-luvulla, jonka jälkeen kasvatusopin hallitsevaksi aatesuunnaksi nousi herbartilaisuus. (Päivänsalo 1971, 57–72, 81, 89–100; myös Väyrynen 1992, 215–228, 278–279; Pennanen 1997, 32.)

Yliopistossa kasvatus- ja opetusoppi käsitettiin opettajankoulutuksen tukiaineeksi. Aineen opetus palveli lähinnä oppikoulunopettajien koulutusta, mutta jossain määrin kasvatus- ja opetusoppia opetettiin myös kansakoulunopettajien seminaareissa. Jyväskylän seminaarin ensimmäisen johtajan Uno Cygnaeuksen (1910c) mielestä kasvatusoppia ja sielutiedettä tuli opettaa seminaarissa hyvin kansantajuisesti. Kasvatusopissa tuli välttää "kaikkia epäkäytännöllisiä teorioja ja liikanaisia ajatuksia". Sen tarkoituksena oli herättää opettajassa rakkautta kasvattajan kutsumukseen ja vahvistaa hänen siveellistä mielenlaatuaan tehtävän suorittamiseen. Sielutiede puolestaan perustui sielunpsykoppisiin. Sen piti opettaa tuntemaan "lapsen sieluun istutetut älylliset ja siveelliset ominaisuudet", niiden sopusuhtaisen kehityksen lait sekä "sielun elimet, opin tieto-, tunto- ja tahtokyvyistä". (Mts. 252–253.)

Sainion (1953) mukaan 1800-luvulle oli Suomessa ominaista kasvatusopillinen välienselvittely kollektivismiin ja individualismiin kesken. Vaikka 1600-luvulta periytynyt kirkollinen oikeaoppisuus ja hegeliläisyys olivat monessa mielessä toisilleen vastakkaisia, niitä molempia yhdisti *kollektiivinen kasvatushanne*. Suomessa elettiin vielä 1800-luvun alkupuolella kollektiivisen hurs-

<sup>74</sup> Kasvatusopin professorin viran hoidon lisäksi Cleve toimi myös Kansanvalistusseuran ensimmäisenä puheenjohtajana.



kauselämän varassa. Tämän ajattelutavan mukaan hyvä kristitty ja seurakunnan jäsen merkitsi samaa kuin hyvä kansalainen. Kun saksalaisen uushumanismin, herbartilaisuuden ja pietismin individualistinen painotus pyrki murtaamaan tätä yhteyttä, se herätti epäluuloa kirkollisessa yhtenäiskulttuurissa. Kirkollinen ortodoksia ei tunnustanut kasvatus- ja opetustoiminnan psykologisoimisen tarvetta, sillä se oli luonut kiinteän ja lopullisen (epäpsykologisen) ajatusrakennelman, johon ei voitu enää mitään lisätä. Käsitys ihmisestä perustui siihen, mitä Raamatussa oli ihmisestä sanottu. Omaksuttu ihmisihanne ja tiukka pitäytyminen ”oikeaan oppiin” ei jättänyt tilaa teoreettisille selvittelyille. Kasvatusoppi saattoi olla korkeintaan eräänlaista opetustekniikkaa. Tähän lähtökohtaan liittyy se itsepintainen vastustus, jolla osa papistoa suhtautui uusiin kansanopetussuunnitelmiin 1860-luvulla.<sup>75</sup> (Sainio 1953, 10, 13–17.)

Varsinaisen kasvatusopillisen ajattelun herätessä 1800-luvun puolivälissä kirkolla oli vielä yhteiskunnallisesti vankka asema. Kirkolliseen kulttuuriin kuului pyrkimys yhtenäisiin henkisen elämän perusteisiin, jotka koskivat myös koulun eettistä kasvatusta. Tätä yhtenäisyyttä eivät vieraat aatevirtaukset saaneet olla häiritsemässä.

## 4.2 Kirkollinen yhtenäiskulttuuri murtuu

Hegelin idealistisen filosofian ja kristinuskon sopusointuun sekä fennomaaniseen kulttuuripolitiikkaan nojannut yhtenäiskulttuuri joutui 1800-luvun lopulla maailmankatsomukselliseen murrokseen. Eurooppalainen kulttuurikehitys murensi vähitellen myös suomalaisen sääty-yhteiskunnan perustaa. *Realismin ja naturalismin* tulo hallitsevaksi suuntaukseksi vaikutti ideologisiin näkemyksiin. Aatteellinen murrosvaihe ajoittui Suomessa varsinkin 1880-luvulle, joka oli voimakkaan arvotaistelun aikaa ja josta alkoi uusi vaihe maamme yhteiskuntakehityksessä. Tuolloin monilla aatteellisilla liikkeillä (esim. naisasialiike, raittiusliike, sosialismi, nuorisoseuraliike, vapaakirkollisuus) oli näkyvä rooli yhteiskunnallisessa kehityksessä. Tarkastelen seuraavassa muutamia aatteellisia tekijöitä, joilla oli vaikutusta myös 1800–1900-lukujen vaihteen moraalikäsitteisiin.

**Luonnontieteiden vaikutus.** Luonnontieteen edistymisen ja teollistumisen seurauksena yhteiskunnallinen painopiste siirtyi Euroopassa 1800-luvun loppupuolella aineellisiin tekijöihin. Luonnontieteiden kehityksellä oli myös merkittäviä aatteellisia vaikutuksia. Kristinuskoon alettiin kohdistaa ankaraa kritiikkiä ja sitä arvosteltiin aikansa eläneeksi. Darwinismiin perustuva evoluutioajattelu sai Euroopan johtavissa kulttuurimaissa liikkeelle laajan katsomuksellisen muutosvyöryn. Idealistisesta historiankäsitelmästä (Hegel) siirryttiin histo-

<sup>75</sup> Pohdittaessa 1800-luvun puolivälissä kypsyneitä suunnitelmia kansanopetuksen toteuttamiseksi joutuivat ennen kaikkea kirkolliset piirit ratkaisemaan kantansa uuteen kansakouluun. Useissa tapauksissa se tehtiin tavalla, joka tulkittiin vihamieliseksi kansansivistystyön kohottamista vastaan. Sainio 1953, 13.

rialliseen materialismiin. Positivismi tähdensi kaiken pätevän tiedon rakentamista luonnontieteiden tapaan kokemukselliselle pohjalle havaintojen varaan sekä pyrki soveltamaan lainmukaisuuden periaatetta myös inhimillisen yhteiskuntakehityksen selittämiseen (Auguste Comte). Uudet aatteet ilmenivät maailmankatsomuksellisesti materialismina. Tieteeseen aateperustan muutos heijastui positivismina, empirisminä ja darwinismina. Vanhaa idealistiseen filosofiaan pohjautuvaa sieluoppia nousi haastamaan naturalistinen psykologia. Siinä pitäydyttiin empiiris-kokeellisten menetelmien käyttöön, tarkasteltiin sielua materialistisesti tai deterministisesti evoluutioprosessin tuotteena (tai pitäydyttiin kokonaan sielun olemusta koskevasta kannanotoista) sekä rinnastettiin keskenään ihmisten ja eläinten psyykkiset toiminnot. Tällaisen kehityksen seurauksena hegeliläisellä idealismilla tuettu luterilainen yhtenäiskulttuuri ja siihen liittyneet uskomusjärjestelmät joutuivat laajan epäilyn alaiseksi. (Aho 1993, 63; Ruutu 1980, 101–102, 108–111.)

Aatteellisesta murroksesta huolimatta opettajaseminaarissa uskonto nähtiin edelleen luonnollisena ja välttämättömänä osana inhimillistä sivistystä. Halilan (1963) mukaan seminaarin opettajakunnassa vallitsi suuri yksimielisyys siitä, että kasvatusopin oli oltava luonteeltaan kristillistä ja isänmaallista. Kun uudet aatteet hyökkäsivät kristinuskoa vastaan, asettui opettajakunta niitä johdonmukaisesti torjumaan. Naturalismia ja materialismia seminaarissa verrattiin nihilismiin. Luonnontieteiden nähtiin kyllä kuuluvan uudenaikaiseen kansakouluun, mutta uutta koulua arvosteltiin sen materialismista, jopa "jumalattomuudesta, joka oli pukeutunut uudenaikaisen luonnontieteen kaapuun". (Halila 1963, 76–81, 93.)

**Liberalismi.** Poliittiseksi vastavoimaksi fennomaaneille syntyi 1800-luvun puolivälissä liberaalinen liike,<sup>76</sup> joka ei käsittänyt kulttuuria samalla tavalla kieleen sidotuksi kuin Snellman ja fennomaanit. Liberalismista kehittyi yksi perinteistä yhtenäiskulttuuria ja maailmankatsomusta murtaneista aatteista. Se sitoutui valistuksen ajalta periytyvään egalitaristiseen näkemykseen, jonka mukaan ihmisten välillä ei ole olemassa syntyperään tai luontoon perustuvaa moraalista tai poliittista arvojärjestystä. Tämä näkemys erotti liberalismin perinteisen sääty-yhteiskunnan ylläpitämiseen tähdänneestä konservatismista. Samalla kun liberalismi kannatti ihmisten välistä tasa-arvoa, se korosti myös yksilön vapautta keskeisenä poliittisena arvona ja erosi siten sosialismista.<sup>77</sup> Liberalismin kannattajat ajoivat esimerkiksi kirkon yhteiskunnallisen vaikutusvallan kaventamista. (Saastamoinen 1998, 26–27.) Liberalismin tärkeänä kehittäjänä John Sturat Mill puolusti 1800-luvun poliittisissa kiistoissa voimakkaasti individualismia, vapauden aatteita ja yksilön oikeuksia. Käytännössä tämä merkitsi myös suvaitsevaisuuden korostamista. Utilitaristina Mill uskoi yhteiskuntamo-

<sup>76</sup> Liberaalilla ryhmittymällä oli kannatusta aatelistossa ja porvaristossa, fennomaaneilla taas papistossa ja talonpoikaissäädystä. Pulkkinen 1989, 115.

<sup>77</sup> Ranskan vallankumous ja 1700-luvun lopulla syntyneet sosialistiset aatteet toivat konkreettisella tavalla esiin, että vapauden ja tasa-arvoisuuden ihanteilla oli mahdollista perustella hyvin erilaisia yhteiskunnallisia näkemyksiä ja poliittisia käytäntöjä. Saastamoinen 1998, 26–27.

raalin myönteiseen kehitykseen ja luotti yhteishyvään pyrkimisen toteutuvan yhä enemmän kansalaisten keskuudessa. Mill oli tietoteoreettisesti jyrkkä positivistiksi ja vastusti kaikenlaista metafysiikkaa. Hänen aatteellinen vaikutuksensa on yltänyt nykyaikaan saakka.<sup>78</sup> (Luoto 1983, 73–83; myös Ruutu 1980, 110–111.)

Maamme poliittinen järjestelmä säilyi muodoltaan nelisäätyisenä vielä vuosisadan vaihteen yli, mutta alkoi muuttua jo 1800-luvun aikana sisältä päin askel askeleelta liberaaliksi kansalaisyhteiskunnaksi. Siirtyminen byrokraattis-konservatiivisista ihanteista porvarillis-liberalistisiin sujui Suomessa kokonaisuutena suhteellisen vähäisin hankauksin. Uuteen maailmankatsomukseen liittyvät arvot sulautuivat asteittain vanhoihin. Yhteiskunnallinen murros synnytti kuitenkin erimielisyyttä kulttuurielämän kehityssuunnasta. Myös suomalaiskansallisen liikkeen sisällä liberalistinen ajattelutapa aiheutti maailmankatsomuksellista erimielisyyttä, joka liittyi yleisiin moraalisiin ja sosiaalisiin kysymyksiin. Erimielisyys johti 1890-luvulla suomalaiskansallisen liikkeen sisäiseen jakautumiseen. Vanhemmat tukeutuivat kristilliseen konservatiiviseen katsomukseen ja suhtautuivat uusiin näkemyksiin varauksellisesti, osittain jyrkän torjuvasti. Nuori akateeminen fennomaanipolvi puolestaan ihannoii radikaalia vapaamielisyyttä ja liberaalia ajattelutapaa. (Klinge 1980a, 40; Ruutu 1980, 101–102; Jutikkala & Pirinen 1981, 269–271; Jussila, Hentilä & Neulakivi 1995, 51–52.)

Liberaalien intellektuellien vaikutus ja suomalaiskansallisen liikkeen nousu näkyi Suomessa autonomian ajan loppupuolella voimakkaana kansallisena sivistyspyrkimyksenä. Tällöin syntyi runsaasti erilaisia yhdistyksiä, liikkeitä ja valistusseuroja, joiden tarkoituksena oli saada kansalaiset auttamaan itse itseään. Aatteellista toimintaa motivoi yleinen kansanvalistustahto, mutta myös kansakunnan siveellinen kehittämisspyrkimys. Esimerkiksi nuorisoseurojen tavoitteena oli ”kunnan kansalaisten” kasvattaminen. Suomen valtiollisessa elämässä myöhemmin 1900-luvulla pitkään vaikuttanut Viljami Kalliokoski (1973) kuvaa muistelmissaan 1900-luvun alun aatteellista heräämistä, joka tapahtui Santeri Alkion Nuorisoseura-kirjaa lukiessa:

Nuorisoseuran tarkoituksena on kansassa ja etenkin sen nuorisossa herättää ja vi-reillä pitää kristillis-siveellistä, isänmaan rakkauden eläyttämää harrastusta valistukseen ja itsekasvatukseen. - - Lukiessani Nuorisoseurakirjaa lämpenin nuoren henkeni voimalla hyvän ihmisen ja kunnan kansalaisen aatteelle. Halusin parhaan kykyni mukaan toteuttaa tuota pyrkimystä elämässäni kieltäytymällä pahasta, kehittämällä luonnetta, tekemällä uutterasti työtä aineen ja hengen vainiolla, pyrkien kasvamaan tietäväksi, taitavaksi, vastuuntuntoiseksi sekä isänmaata rakastavaksi kansalaiseksi. (Kalliokoski 1973, 21–22.)

Jussilan ym. (1995, 57–58) mukaan kansanvalistuksella oli tuon ajan Suomessa yhteiskunnallisen ja taloudellisen merkityksen lisäksi myös poliittinen ulottuvuus: sillä vahvistettiin suomalaisten puolustusrintamaa Venäjää vastaan.

Valtiollisessa elämässä oli suuri liberaalinen edistysaskel, kun säätyjakoinen kansanedustuslaitos korvattiin 1906 yleiseen ja yhtäläiseen äänioikeuteen perustuvalla kansanedustuslaitoksella. Pari vuotta myöhemmin hyväksytty kunnallislaki hävitti säätyajattelun kunnalliselämästä tuomalla kaikille 21

<sup>78</sup> Millin teokset *On liberty* (1859), *Utilitarianism* (1863) ja *The subjection of woman* (1869) saivat monia lukijoita myös Suomen sivistyneistön piirissä.

vuotta täyttäneille miehille ja naisille kunnallisen äänioikeuden. Kivisen (1988, 132–139) mukaan näiden uudistusten kansanvaltaisessa ilmapiirissä myös erilaisia maailmankatsomuksia edustavat väestöryhmät lähenivät hetkeksi toisiinsa ja tunnustivat inhimillisen tasa-arvon ja veljeyden eettiset ihanteet.

Kasvatuksen saralla liberalismiin ja vapauspedagogiikan aatteita edisti vuosisadan alussa ruotsalainen Ellen Key, joka julkaisi 1900 teoksen *Barnets århundrade* (Lapsen vuosisata). Kodistaan liberalistisia vaikutteita saanut, kristinuskoon kielteisesti suhtautunut ja luonnontieteellisen maailmankuvan omannut Key piti kasvatusta kaikkein tärkeimpänä yhteiskunnallisena kysymyksenä. Hän asettui Rousseau'n vapauspedagogisia periaatteita seuraten vastustamaan voimakkaasti traditionaalista kasvatustapaa väittäen sitä orjuuttavaksi ja itsenäisyyttä tuhoavaksi puuttumiseksi lapsen elämään. Keyn mukaan lapsen oli saatava kehittyä mahdollisimman vapaasti. Koulu oli perinpohjaisesti uudistettava ja uuden kasvatuksen lähtökohdaksi tuli ottaa lasta kohtaan tunnettu kunnioitus. Keyn kirja käännettiin erityisesti Keski-Euroopassa useille kielille ja sen herättämän keskustelun ansiosta reformipedagoginen näkemys tuli nopeasti tunnetuksi. Suomessakin oli jo vuoden 1910 tienoilla suuri joukko opettajia ennättänyt perehtyä uuteen suuntaukseen. (Bruhn 1968, 85, 89, 92–93, 100; Iisalo 1987, 200.) Liberaaleilla näkemyksillään Ellen Key ennakoivat tulevaa kasvatustajatteluun kehitystä 1900-luvulla.

**Työväenliike.** Liberalismin lisäksi toinen yhteiskunnallinen aate, kansainväliseen sosialismiin perustuva työväenliike, levisi 1800-luvun lopulla Suomeen. Suomalainen työväenliike sai venäläistämisaikojen perintönä vahvasti vallankumouksellisen sävyn. Se omaksui 1903 marxilaisen oppirakennelman ja asettui jyrkän luokkataistelun kannalle. Sosialismin ensimmäinen määrätietoinen levitysvaihe Suomessa ajoittui noin vuosien 1898–1905 välille (Ruutu 1980, 121). Eduskunnan syntymisen (1906) jälkeen Suomen työväenliikkeen piirissä ilmeni erilaisia suhtautumistapoja valtiovaltaan. Kun yhteiskuntaan vaikuttaminen alkoi tapahtua virallisten valtioelinten kautta, syntyi vasemmiston sisälle paljon kiistoja siitä, tulisiko yhteiskuntaa pyrkiä muuttamaan anarkistisen toiminnan vai laillisen eduskuntatyön välityksellä. Suomen työväenliikkeen intellektuaalisessa kentässä johtavana vallankumousopillisena aatteena esiintyi kautskylainen oikeaoppisuus, joka lupasi sosialismin vääjäämättä toteutuvan vallankumouksen kautta. Ideologisesti vuosisadan alun kehitysvaihe kansalaisyhteiskuntaan (1918) saakka merkitsi työväenliikkeen asteittaista siirtymistä epämääräisesti muotoillusta sosialidemokraattisesta ohjelmasta selvästi marxilaiseen, tiukkaan puoluekuriin, eduskunnalliseen luokkataisteluun ja siitä lopulta joukkomobilisaation kautta sotaan käyvään työväenvallankumoukseen. (Alestalo 1977, 101–102; Ruutu 1980, 118–119; Jutikkala & Pirinen 1981, 293; Ehrnroot 1992, 121–122, 184; Jussila ym. 1995, 57.)

Työväenliikkeen vaikutus suomalaiseen yhteiskuntaan kasvoi voimakkaasti vuosisadan alussa. Työväenliike pyrki kehittämään kansakoulua yhtä innokkaasti kuten oikeistokin, mutta sen koulutuspoliittiset näkemykset menivät ristiin oikeiston kanssa. Esimerkiksi suurlakon (1905) yhteydessä työväenliikkeen ja kansakoulun suhteet olivat tärkeänä puheenaiheena kouluväen piirissä

(Halila 1949c, 40–45). Suurlakon jälkeen puolueet muutenkin ottivat entistä enemmän huomioon kansakouluväen merkityksen kansan mielipiteen muodostajana. Ei ollut yhdentekevää, oliko maamme kouluväki oikeistolaista, keskustaan kuuluvaa vai vasemmistolaista. Työväenliikkeestä tuli kansakoulun ideologinen kilpailija, koska opettajat edustivat perinteisesti porvarillisia arvoja. Uskonnonopetuksen lakkauttamista vaadittiin sen vuoksi, että opettajien katsottiin sen avulla vieraannuttavan köyhälistön lapsia sosialistien riveistä. Toisaalta suhde uskontoon oli ongelmallinen myös työväen omassa piirissä, sillä 1900-luvun alkuvuosina itse kristinusko, ”oikea kristillisuus”, katsottiin enimäkseen myönteiseksi asiaksi myös työväenliikkeen kannattajien keskuudessa.<sup>79</sup> Marxilaiseen sosialismiin liittyvä maailmankatsomuksellinen kanta oli alkuvaiheessa omaksuttu työväenliikkeessä vain suppean aatteellisen kirkkiryhmän sisällä.<sup>80</sup> Joka tapauksessa työväenliikettä etäännytti kansakoulusta se, että siellä opetettiin paljon uskontoa ja opettajien maailmankatsomus oli kristillinen. Alestalon (1977, 100) mukaan Suomen kansakoulujen opettajisto oli pääosiltaan porvarillista ja poikkesi siten useiden Euroopan maiden kouluväestä, jonka keskuudessa oli paljon vasemmiston kannatusta. Toisaalta taas työväenliikkeen johto antoi arvoa koulutukselle ja pyrki demokratisoimaan yhteiskuntaa vaatimalla kansakoulua kaikille yhteiseksi pohjakouluksi. Työväestön sivistystason nostamista pidettiin työväenliikkeen nousun edellytyksenä. Ideologinen jännite johti kuitenkin siihen, että työväenliikkeen piirissä alettiin vaatia muutoksia kansakouluun: uskonnonopetus tuli korvata siveysopilla, yhteiskunnallisten ja luonnontieteellisten oppiaineiden osuutta piti lisätä. (Halila 1949c, 39, 42; Heino 1986, 3–5; Kuikka 1992, 75; Rantala 1997, 27; myös Ruutu 1980, 121 ja Rinne 1984, 124.) Näin kansakouluopetuksen sisältö ja kehittämissuunta joutui aikakauden yleistä ideologista kehitystä heijastavan keskustelun kohteeksi (ks. esim. Halila 1949c, 42–44). Kivisen (1988, 139) mukaan työväenliikkeen luokkayhteiskunnan ristiriidoista lähtevät materialistiset ja kansainväliset opit jäivät kuitenkin etäälle opettajiston kristillisestä ja isänmaallisesta seminaarihengestä.

**Uusi moraalikäsitely.** Monista yhteiskunnallisista ja aatteellisista muutoksista johtuen myös perinteinen moraalikäsitely joutui vuosisadan vaihteessa kriittisen uudelleenarvioinnin kohteeksi. Radikaaleja ajatuksia oli esittänyt jo 1800-luvun lopulla *Friedrich Nietzsche (1844–1900)*, joka hylkäsi tietoteoriassaan ehdottoman totuuden ja moraalipöydän absoluuttiset arvot. Nietzsche oli mo-

<sup>79</sup> Suomen työväenliikkeen ja kristillisen kirkon ideologista suhdetta on käsitelty tarkemmin esim. Kuoppalan (1963) väitöskirjassa sekä Heinin (1986) ja Simojoen (1978) teoksissa. Heinin mukaan työväenliikkeen uskontokritiikki kohdistui kirkkoon ja papistoon, kun taas Jeesusta saatettiin pitää omana miehenä. Heino 1986, 3, 12.

<sup>80</sup> Sosialistisen työväenliikkeen kirkkokritiikki kiteytettiin Forssan puoluekokouksen (1903) hyväksymässä puolueohjelmassa: ”Uskonto on julistettava yksityisasiaksi. Kirkko on erotettava valtiosta. Uskonnonopetus on poistettava kouluista.” Kokousjohto sai pykälän hyväksytyksi, vaikka läheskään kaikki osanottajat eivät olleetkaan siihen valmiit yhtymään. Vuoden 1905 suurlakon jälkeen työväenliike omaksui radikaalin kirkkokritiikin ja uskonnon vastustus ilmeni entistä avoimemmin. Keskeisenä oli väite, että kristinusko on ristiriidassa tieteen kanssa ja kuuluu vanhentuneeseen maailmankuvaan. Luonnontieteen ja uskontotieteen tuloksiin vedoten väitettiin, että tieteen edistyessä uskonto tulisi häviämään. Myös kristinuskon moraaliala pidettiin vanhentuneena orjamoraalina. Sen tilalle haluttiin asettaa omanarvontunto ja luokkatietoisuus. Heino 1986, 4–5.

raaliajattelussaan äärimmäinen subjektivistinen ja relativistinen. Hänen murskaavan kritiikkinsä kärki kohdistui kristinuskon moraaliin ja elämänarvoihin, mutta myös kaikkiin muihin objektiivisina esiintyviin ja metafysisesti perusteltuihin moraalijärjestelmiin. Nietzschen tavoitteena oli riippumaton ihminen, joka luo elämänsä ilman Jumalaa, ulkoapäin annettuja käskyjä tai moraalikoodeja. Häneltä on peräisin myös yli-ihmisen käsite, joka julistaa vallantahdon ylivertaista asemaa ihmisyydessä. Tahdon käsitteestä, jonka Arthur Schopenhauer oli tuonut filosofian keskipisteeseen, tuli myös Nietzschen moraalijattelun avain. (Esim. Saarinen 1985, 360–364, 368–384.)

Perinteisen moraalikäsitteiden horjumiseen vaikutti osaltaan myös suomalainen tiedemies *Edvard Westermarck* (1862–1939), jonka tutkimusten taustalla oli luonnontieteeseen ja evoluutioteoriaan pohjautuva tiedekäsitys. Hän tarkasteli moraalista biologisena, sosiaalisena ja psyykkisenä ilmiönä. Moraaliteoriassaan Westermarck päätyi eettiseen relativismiin, jossa moraaliarvostelmat perustuvat niiden kohteen kussakin arvostelijassa herättämiin mielihyvän ja mielihyvän tunteisiin. Perustuessaan tunteisiin eikä järkeen moraaliksi oli subjektiivista. Westermarckin moraalijattelussa naturalistisesti painottunut psykologinen näkemys satoi biologiset ja sosiaaliset tasot toisiinsa. Biologinen lajinkemitys muuttui sosiaalisiksi tavoiksi ja instituutioiksi psyykkisten prosessien kautta. Westermarck määritteli moraalintavan käsitteen avulla: tavat eivät ole pelkästään yleisiä käyttäytymistapoja (*public habits*), vaan ne ovat samalla myös moraalisia käyttäytymisohjeita (*rule of custom*), jotka ratkaisevat mikä on oikein ja väärin. Tällä tavoin moraaliksi oli Westermarckin mukaan luonteeltaan sosiaalinen ilmiö.<sup>81</sup>

Westermarckin pääteos *The Origin and Development of the Moral Ideas* (1906–1908) käännettiin monille kielille, ja hänen tutkimuksensa herättivät laajaa kansainvälistä huomiota.<sup>82</sup> Katsoessaan moraalisten arvojen alkuperän liittyvän niiden sosiaaliseen merkitykseen, Westermarck edusti sosiologista etiikkaa. Sosiologisen näkemyksen mukaan moraaliksi tuli erottaa teologisesta ja filosofisesta yhteydestä ja sitä tuli tarkastella puhtaasti yhteiskunnallis-empirisenä tosiasiana. Westermarckin kritiikin kohteena oli kristinuskon vaikutus länsimaiseen moraaliin. Hänen näkemyksensä johtivat ristiriitoihin yhteiskunnassa vallitsevien uskonnollisten ja moraalisten käsitysten kanssa. Westermarckista tulikin 1905 perustetun uskonnon- ja kirkonvastaisen Prometheus-yhdistyksen ensimmäinen puheenjohtaja. (Aho 1993, 130–132; Salmela 1998, 38–59; myös Harva 1957, 10–14; 37–39; Klinge 1980b, 214–215.)

Sosiologisen etiikan perusnäkemukseen liittyen 1800-luvun jälkipuoliskolla levisi Euroopassa aaltoliikkeen tavoin tärkeä virtaus: *eettinen liike*, jota nimitettiin myös ihmisyyden uskonnoksi. Sen avoimena pyrkimyksenä oli rakentaa uskon-

<sup>81</sup> Suomalainen filosofi Urpo Harva on esittänyt kritiikkiä Westermarckin sosiologista etiikkaa kohtaan teoksessaan *Moraali ja yhteiskunta*. Harvan mukaan Westermarck syyllistyy ajattelussaan kestävämmiin kehäpäätelmiin ja sisäiseen ristiriitaisuuteen pyrkiessään osoittamaan moraalintavan alkuperän olevan tavoissa. Tarkastelussaan Harva päätyy siihen, ettei Westermarck pyrkimyksensä huolimatta onnistunut osoittamaan moraalintavan relativistisuutta. Ks. Harva 1957, 13, 37–41, 68, 72, 77.

<sup>82</sup> Pääteoksen lisäksi Westermarckin moraalifilosofisia tutkimuksia ovat *Ethical Relativity* (1932) ja *Christianity and morals* (1939).

nosta riippumaton yhteinen moraalii. Tämä ihmiskeskeinen moraaliate eli suurta aikaansa vuosisadan vaihteen molemmin puolin. Eettisen liikkeen taustalla oli kaksi 1800-luvulla rinnakkain tapahtunutta hajoamisprosessia, joista toinen syövytti rikki vanhan staattisen sääty-yhteiskunnan ja toinen hajotti kristillisen maailmankatsomuksen. Yhteiskunnan sekularisoituminen tapahtui vähitellen luonnontieteellisen tutkimuksen, marxilaisen sosialidemokratian ja ennen kaikkea kehitysoopin<sup>83</sup> kaivaessa maata uskonnollisen maailmankäsityksen alta. Tässä aatteellisessa ilmastossa kehittynyt "ihmisyyden uskonto" oli kansainvälinen liike, jossa uuden maailmankatsomuksen perusteeksi pyrittiin löytämään jotakin itsestään selvää, sellaista, jonka jokainen ajatteleva yksilö hyväksyisi ilman sen enempiä perusteluja. Tällaiseksi perusteeksi ajateltiin itsenäistä moraalii. Kansainvälisessä kongressissa 1906 hyväksyttiin periaate, että liike piti "eettistä tekijää" kaikkien elämänolosuhteiden yläpuolella ohjeena, puuttumatta teologisiin ja metafysiisiin kysymyksiin. Eettinen liike vastusti "taakse päin katsovaa" antiikin humanismia ja näki ihmiskunnan suuren ajan olevan vasta edessäpäin.<sup>84</sup> Kehitysjatukseen perustuva eettisen liikkeen optimismi oli miltei rajatonta. Valoisan tulevaisuuden voimakas korostaminen oli kompensaation etsimistä sille pessimismille, joka oli vallannut maailmankatsomusta vaille jääneen sivistyneistön. Vaikka eettisen liikkeen optimismi murtui<sup>85</sup> lopullisesti ensimmäiseen maailmansotaan, sen vaikutukset tuntuivat laajalti henkisen elämän eri aloilla: filosofiassa, uskonnossa, kasvatusopissa ja kirjallisuudessa. (Sainio 1960, 64, 68–75, 81–82, 89, 92.)

Edellä kuvattujen vaikutteiden saapuminen maahamme kosketti myös suomalaisen yhteiskunnan katsomustapoja ja niiden perusteita. Yhteiskunnassa vaikuttanut maailmankatsomuksellinen repeämä nousi pinnan alta esiin ja puhkesi julkiseksi vakaumusten kamppailuksi. Murros jätti kulttuurikenttään pysyvät jäljet: kansalaisten maailmankatsomuksen perusteet hajaantuivat, kirkon asema yhteiskunnassa muuttui ja tunnus "ikkunat auki Eurooppaan" kuvasi ajan yleistä pyrkimystä eurooppalaistumiseen. Tämä henkinen muutosprosessi vaikutti protestanttisessa maailmassa kirkon asemaan enemmän kuin minkään aikaisemman vuosisadan mullistukset. Nopea tekninen ja taloudellinen kehitys sekä perinteisen kristillis-humanistisen maailmankatsomuksen jättämä tyhjiö aiheutti henkisen kriisin erityisesti kahdelle yhteiskuntaluokalle: sivistyneistölle ja teollistumisen seurauksena syntyneelle palkkatyöväestölle. Työväestö tunsu omakseen marxilaisuuden, joka olikin 1800-luvun henkisen ja sosiaalisen kriisin ensimmäinen suuri ratkaisuyritys. Sivistyneistön kohdalla taas eettinen liike - ihmisyyden uskonto - oli vuosisadan vaihteen yritys ratkaista maailmankatsomuksellinen kriisi. Maailmankatsomuksellinen murros ulottui osittain kansakunnan pohjakerrokseen saak-

<sup>83</sup> Suomessa darwinismista tuli 1880-luvulla eläintieteen virallinen oppi. Jo sitä ennen darwinismista oli käyty väittelyä biologien keskuudessa. Leikola 1980, 227.

<sup>84</sup> Eettisen liikkeen henkiset perusteet ja päämäärät olivat lähellä sosialidemokratiaa, vaikka sosialidemokraattinen liike ei suhtautunutkaan myönteisesti sivistyneistön ylhäältä päin ohjaamaa liikettä kohtaan.

<sup>85</sup> Ensimmäinen suuri tappio eettiselle liikkeelle oli liikkeen tärkeän vaikuttajan Wilhelm Foersterin kääntyminen kristinuskoon. Muutenkin liike oli nähnyt parhaimmat päivänsä jo 1900-luvun alkuun mennessä. Sainio 1960, 87.

ka ja sen heijastusvaikutukset kantautuivat pitkälle itsenäisen Suomen henkiseen ja yhteiskunnalliseen elämään. (Ruutu 1980, 112, 114–115; Sainio 1960, 64–67.)

Vuosisadan vaihteessa suhteellisen lyhyessä ajassa tapahtunut maailmankatsomuksellinen ja yhteiskunnallinen murros on ainutlaatuinen koko suomalaisen kansakunnan historiassa. Sen seurauksena yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde sekä hyvän elämän filosofiset lähtökohdat alettiin hahmottaa entistä tietoisemmin eri tavoin.

Kirkollinen yhtenäiskulttuuri oli murtunut ja pohja moniarvoisen yhteiskunnan syntymiselle luotu.

### 4.3 Kohti yleistä oppivelvollisuutta ja tieteellistä pedagogiikkaa

**Kansakoulu joka kylään.** Monien 1800-luvun kansanvalistusta edistävien aatteiden ohella myös kansakouluuaste Suomessa eteni. Mikael Soininen vaati pontevasti yleistä oppivelvollisuutta 1890-luvulla julkaisemassaan kirjassa "Kansakoulu joka kylään" (Voipio 1944, 205). Oppivelvollisuuden säätämiseen johtanut valmisteluprosessi alkoikin 1890-luvulla (Kivinen 1988, 130). Kansakoulun kehittäminen vaikeutui yhteiskunnallisen kuohunnan ja sortokausien vuoksi 1900-luvun alussa lähes parinkymmenen vuoden ajaksi. Venäläisten painostus nostatti kuitenkin Suomessa vireän aineellisen ja henkisen kulttuurin,<sup>86</sup> mikä edisti samalla koulun kehittämisyhtymyksiä. Haliljan (1949c, 35) mukaan kansakoulun opettajat omasivat sortovuosinakin "suurta siveellistä voimaa" ja hoitivat vakaasti oman tärkeän kulttuuritehtävänsä.

Vuoden 1906 valtiopäivä uudistuksen jälkeen Suomen eduskunta ryhtyi ajamaan tarmokkaasti yleistä oppivelvollisuutta. Huolimatta siitä, että teollisella palkkatyväestöllä, porvaristolla ja maatalousväestöllä oli osittain erilaisia intressejä kansakoulun suhteen, yleinen oppivelvollisuus nähtiin tärkeäksi toteuttaa (esim. Takala 1983, 77–105; Kivinen 1988, 139–140). Vuoden 1908 tienoilla kaikki valtiolliset puolueet olivat ottaneet sen ohjelmaansa, vaikka monista toteuttamisen yksityiskohdista oltiin edelleen eri mieltä. Seminaarinjohtaja Mikael Soinisen johdolla toiminut oppivelvollisuuskomitea katsoi, että valtiollinen vapaus ja itsehallinto asettivat erityisen suuria vaatimuksia kansalaisten siveelliselle luonteenkehitykselle. Kansansivistys tarkoitti myös kehittyneitä luonteenominaisuuksia ja kykyä syrjäyttää omat persoonalliset etunsa yhteisen hyvän tieltä. Taloudellisten ja poliittisten näkökohtien lisäksi oppivelvollisuuden tärkeää merkitystä perusteltiin yhteiskunnallisen tasa-arvon ihanteilla sekä tarpeella kasvattaa siveellisesti lujaa ja moraaliselta selkärangaltaan ryhdikäs kansakunta. Ilman sitä oli jokainen kansanvaltainen yhteiskuntajärjestys komitean käsityksen mukaan lujaa perustusta vailla. (Kivinen 1988, 131–135, 139.)

<sup>86</sup> Suomalaisen kulttuuritaistelun lähtökohdista olivat J. V. Snellmanin sanat: "Suomi ei voi mitään väkivallalla, vaan sivistyksen voima on sen ainoa pelastus". Kansalliset arvot tulivat esille mm. karelianismissa, jota useat taiteen edustajat ilmensivät teoksissaan. Esim. Kuikka 1992, 74.



Kivisen (1988) mukaan verrattaessa vuoden 1907 oppivelvollisuuskomitean mietintöä 1860-luvun valtiolliseen kouludoktriiniin, havaitaan, että kristillinen kuuliaiseksi alamaiseksi kasvattaminen on väistynyt modernin valtion kansalaisuuteen kiinnittyvien näkökohtien tieltä. Toisaalta taas yhteistä 1860-luvun ja 1900-luvun alun kouludoktriineille on operointi uhkakuvilla, odotettavissa olevilla kansallisilla ja siveellisillä vaaroilla, jotka voitiin välttää toimivan koululaitoksen avulla. (Mts. 138.)

Vasta Suomen julistauduttua itsenäiseksi valtioksi 1917 suomalaisilla oli ensimmäistä kertaa mahdollisuus aloittaa oman koululaitoksen rakentaminen itsenäisen valtiokäsityksen pohjalle. Itsenäistymisen jälkeen käyty kansalaisota (1918) vaurioitti kuitenkin niitä ihanteellisia kansallisia uudistuksia, joita sortovuosien puristuksessa oli yksimielisesti tehty. Myös kansakouluuuden toteuttamismahdollisuudet ja kehittämissuunnitelmat kärsivät vakavasti. Eduskunta piti kaikesta huolimatta kansanopetusta niin tärkeänä, että sitä varten säädettiin oppivelvollisuuslaki, joka tuli voimaan 1921.<sup>87</sup> Opetuksen sisältöön liittyvät ideologiset arvoristiriidat nousivat esiin myös lakiesitysten käsittelyn yhteydessä. Sosiaalidemokraattien mielestä koulun opetuksen tuli kohdistua etupäässä luonnontieteellisten ja yhteiskunnallisten tietojen kartuttamiseen. Lisäksi sosiaalidemokraatit esittivät uskonnon opetuksen poistamista oppivelvollisuuden piiristä, mikä johti siihen muutokseen, että uskonnon opetuksesta vapauttaminen tehtiin mahdolliseksi. Oppivelvollisuuslaki teki vihdoinkin lopun Cygnaeuksen vapaaehtoisen koulutien periaatteesta ja saattoi kaikki 7–15-vuotiaat oppivelvollisuuden piiriin. (Halila 1949c, 50–54, 60–61; Päivänsalo 1971, 108–109; Takala 1983, 171–172; Kivinen 1988, 139–141; Kuikka 1992, 73, 83–87.)

Oppivelvollisuuslain säätäminen on yksi Suomen kouluhistorian tärkeimmistä tapahtumista. Sen seurauksena kirkon vastuu yleissivistyksen antajana päättyi ja koulutuksesta tuli julkisen vallan asia. Koko yhteiskuntaa edustava julkinen valta (valtio ja kunnat) sai tehtäväkseen päättää kansalaisilta vaadittavasta tiedon ja taidon tasosta sekä koulukasvatuksen arvolähtökohdista. Oppivelvollisuuslain seurauksena kansakouluverkko levittäytyi yli koko maan, mutta vasta toiseen maailmansotaan mennessä koulunkäynti tuli käytännössä lähes pakolliseksi.

**Psykologia nousee pohjatieteeksi.** Aatehistoriallisen muutoksen ohella myös pedagogisen ajattelun perusta muuttui 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa. Saksalaisen *Johann Friedrich Herbartin* (1776–1841) edustama kasvatusopillinen realismi syrjäytti Suomessa 1880-luvulta alkaen vähitellen hegeliläisen idealismin ja muodostui maassamme muotisuuntaukseksi. Aatehistoriallisesti herbartilaisuus edustaa siirtymävaihetta 1800-luvun uushumanismista 1900-luvun kasvatusajatteluun.

<sup>87</sup> Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulu toimi joko täydellisenä tai supistettuna kouluna. Kansakoulussa oli kuusi luokkaa, joista kaksi alinta muodosti alakansakoulun, neljä ylempää yläkansakoulun. Vuonna 1923 annettu laki kansakoulun järjestysmuodon perusteista määritteli kansakoulussa annettavat oppiaineet seuraavasti: uskonto tai uskonnonhistoria ja siveysoppi, äidinkieli, historia, maantieto, luonnontieto ja maa- sekä kotitalous, laskento ja mittausoppi, piirustus, käsityö, voimistelu ja laulu. Halila 1949c, 26–29; Nurmi 1972, 40–41.

Realismi piti lähtökohtana sitä, ettei kasvatuksen vaikutusmahdollisuutta saanut pitää suurempana eikä pienempänä kuin se todellisuudessa oli (Herbart 1957, 6). Realismiin liittyvässä filosofisessa ajattelussaan Herbart hylkäsi Kantin tekemän kahtiajaon empiiriseen ja rationaaliseen todellisuuteen. Koko todellisuus perustui Herbartin mukaan tosiolevaisille yksiköille. Pyrkimys empiiriseen otteeseen tuli esille myös suhtautumisessa kieleen. Ne käsitteet, joita tieteellisessä kasvatustieteessä tarvittiin, muodostuivat havaintoihin perustuvan tarkastelun seurauksena. Nominalistisen kielikäsitteiden mukaan käsitteet eivät siis viitanneet mihinkään itsessään todelliseen, vaan olivat yksinkertaisesti keksittyjä nimiä yksittäisille havainnoille ja mielteille. (Herbart 1957, 6; Suutarinen 1992, 22; Aho 1993, 43.) Vaikka Herbartin oma ajattelu käytännössä sisälsikin paljon spekulatiivisia oletuksia, hänen periaatteellinen näkemyksensä todellisuuden luonteesta poikkesi selvästi hegeliläisyydestä. Herbart (1957, 5) veti tiukkaa rajaa metafysiikkaan toteamalla, että sellainen filosofinen järjestelmä, jossa hyväksytään transsendenttinen vapaus, sulkee itsensä tieteellisen pedagogiikan ulkopuolelle. Herbartin psykologiassa luovuttiin näkemyksestä, jonka mukaan ihminen olisi itseään määräävä tai hegeliläisen ajattelutavan mukaan itsestään tietoinen olento. Sen sijaan herbartilaisuudessa korostettiin luonnon lakien ja ulkoisten vaikutteiden määräävää asemaa ihmisen sielunelämässä.

Ero hegeliläisyyden ja herbartilaisuuden välillä koski ennen muuta *psykologian asemaa* kasvatuksessa. Kun Hegel ei metafyyssisenä filosofina ollut juuri kiinnostunut psykologiasta (pikemminkin ihmishengen ideaalista liikkeestä kohti absoluuttista totuutta), asetti Herbart psykologisen ja analyttisen sielun toiminnan tarkastelun pedagogiikan lähtökohdaksi. Hegel rakensi metafyyssisen filosofiansa valtion ja itsetietoisien hengen kehityksen varaan, kun taas Herbart tarkasteli kasvatusta empiirisen realismin ja psykologian pohjalta.<sup>88</sup> Juuri psykologian avulla herbartilaisuus kykeni tarttumaan kasvatuksen keinoihin ja kehittämään didaktista järjestelmää. Didaktiikan nousu kasvatustieteen keskeiseksi osa-alueeksi puolestaan teki ymmärrettäväksi herbartilaisuuden suuren vaikutuksen sekä kasvatusta käsittelevässä tieteessä että koulun käytännössä. (Iisalo 1980, 5–6.) Pyrkimys realistiseen sielun toimintojen erittelyyn, joka hegeliläisyyden näkökulmasta saattoi näyttää materialismilta, sopi hyvin yhteen aikakauden empiirisen tutkimuksen nousun ja psykologiatieteen kehittymisen kanssa.

Psykologisessa ajattelussaan Herbart hylkäsi vanhan ns. sielunkykyopin, jonka mukaan ihmissielua tarkasteltiin synnynnäisten henkisten kykyjen yhteenliittymänä ja jonka seurauksena myös kasvatusta oli alkuperältään erilaisten sielunkykyjen vaalimista. Juuri kykypsykologiasta luopuminen merkitsi huomattavaa muutosta vielä varhaisessa kehitysvaiheessa olleelle psykologiselle tieteelle ja sen seurauksena koko kasvatustieteen ajattelulle. Herbartin mukaan ihmis-

<sup>88</sup> 1800-luvun lopulla alettiin Saksassa myös ns. ihmistieteiltä vaatia luonnontieteellisen tutkimusihanteen noudattamista. Uuden tiedekäsityksen mukaan tutkimuksen tuli olla havaintoihin perustuvaa, empiiristä. Tämä paransi erityisesti psykologian asemaa kasvatustutkimuksessa. Empiirisen paradigman nousuun liittyen Wilhelm Wundth perusti maailman ensimmäisen kokeellisen psykologian laboratorion Leipzigiin vuonna 1879. Iisalo 1980, 7–8; myös Pennanen 1997, 56.

sielu oli jakamaton, toimiva ja ei-materiaalinen kokonaisuus. Sen toiminta perustui mielteisiin, aistimuksiin ja reaktioihin, joita ulkomaailman vaikutus aiheutti. Sielunelämä oli kokonaan lainalaista ja sitä pystyttiin tutkimaan empiirisiin keinoin luonnontieteellisen tarkasti. Herbartilaisen pedagogiikan lähtökohdaksi oli *assosiaatiopsykologia*, jonka mukaan sielunelämä koostuu kasvavasta joukosta mielteitä sekä *apperseptiopsykologia*, jonka mukaan mielteet tulevat tajuisiksi ja sulautuvat tiettyjen lakien mukaan entisiin. Mielteet pyrkivät liittymään toisiinsa ehyiksi miellejoukoiksi (*Vorstellungsmassen*) ja syrjäyttämään toisiaan, jolloin erilaiset tai heikot mielteet saattoivat jäädä kokonaan ilman huomiota. Mieltäminen oli sielun ainoa varsinainen toimintamuoto. Tunteminen ja tahtominen olivat tämän mieltämisprosessin seurausilmiöitä. Tästä johtui se kasvatuksellisesti tärkeä näkemys, että ihmiseen voitiin vaikuttaa vain mielteiden (= ajatusten, tiedon välittämisen) kautta. Myös tahdon toiminta oli viime kädessä mielteiden vaikutusta. Herbartin (1957, 67) mukaan erilaiset miellejoukot ilmenivät erilaisina tahtotiloina. Ihmisen tahto aktivoitui kuitenkin toimimaan vasta silloin, kun mielteet herättivät hänen sielussaan riittävän voimakkaan tunteen. Pedagogisesti tähän kokonaisajatteluun liittyi *harrastuksen* käsite, joka tarkoitti tunteenomaista tahtomista sekä omakohtaista innostusta ja halua kehittyä harrastuksen kohteena olevassa asiassa. Harrastuksen viriäminen oli taas seurausta onnistuneesta opetuksesta. (Herbart 1957, 6, 10–15, 71; Naskali & Rönkkö 1982, 67; Iisalo 1987, 153–156; Aho 1993, 43.)

Kun Herbart oli näin nostanut psykologian uudeksi kasvatustieteellisen päättelyn lähteeksi, hän loi perustan konkreettisen pedagogiikan kehittelylle. Herbartin (1957, 17–18) omaan yleiseen pedagogiikkaan kuuluu kolme osaa: (1) hallinta (koulukuri), joka luo edellytyksiä varsinaiselle opetukselle, (2) kasvatettava opetus, jolla vaikutetaan mielteisiin ja (3) ohjaus, jolla varmistetaan opettajien asioiden itsenäinen hallinta. Tämä pedagoginen kolmijako tuli suomalaisille opettajille tutuksi vuosisadan vaihteessa erityisesti Mikael Soinisen välityksellä.

Eettisen kasvatuksen kannalta on tärkeää havaita, että psykologian lisäksi juuri *etiikalla* oli Herbartin ajattelussa keskeinen asema. Sen tehtävänä oli osoittaa kasvatuksen päämäärä. Koko pedagoginen toiminta tähtäsi hyveen, hyvän tahdon ja siveellisesti lujan luonteen muodostumiseen. Näin eettinen kasvatustieteellinen nousi herbartilaisuudessa koko kasvatustieteellistä ajattelua kantavaksi tekijäksi (ks. esim. Herbart 1957, 5, 7, 66–68). Tässä mielessä onkin perusteltua päätellä Ahon (1993, 43) tavoin, että monista näkemyseroista huolimatta Herbart jakoi Hegelin kanssa edelleen saksalaisen idealismin *Bildung*-käsitteeseen liittyvän sivistysihanteen.

Ensimmäiseksi herbartilaisuuden puolestapuhujaksi<sup>89</sup> nousi Suomessa kasvatustieteiden professori Waldemar Ruin, jonka väitöskirja (1884) oli selvästi

<sup>89</sup> Herbart-zilleriläisen opetusmetodin kehityksestä Suomeen saatiin nopeasti tietoa. Esimerkiksi Jyväskylän seminaarin lehtori Olai Wallin seurasi Zillerin johtaman koulun opetusta paikan päällä jo kokeilun ensi vaiheessa (Nurmi 1982, 60). Hegeliläiset kasvatustieteet kuitenkin asettuivat vastustamaan herbartilaisuutta ja hidastivat sen tuloa Suomeen.

herbartilainen. Ruin alkoi juurruttaa herbartilaisia ajatuksia<sup>90</sup> Suomeen tultuaan nimitetyksi kasvatus- ja opetusopin professoriksi vuonna 1888. Myös hänen teoksensa *Om karaktärbildningens didaktiska hjälpmedel* (1887) rakentui johdonmukaisesti herbartilaisille ajatuksille ja osoitti niiden käyttökelpoisuuden. Ruin sukelsi teoksellaan hegeliläisyyden heikolle alueelle, didaktiikkaan, ja näytti, että herbartilaiselta pohjalta didaktiikassa pystytään kehittämään ajatuksia, jotka ovat samalla kertaa tieteellisesti merkittäviä ja käytäntöä palvelevia. (Iisalo 1980, 5.)

Kansakoulun piirissä Herbartin ajatusten tunnetuksi tekijänä vaikutti erityisesti *Mikael Soininen (1860–1924)*, jonka kirjoittamat teokset pysyivät seminaarien tutkintovaatimuksissa vuosikymmenien ajan. Herbartin pedagogiset ajatukset levisivätkin vuosisadan vaihteessa Suomeen erityisesti opettajienkoulutuksen ja Soinisen teosten välityksellä. Mikael Soininen<sup>91</sup> julkaisi 1895 opettajien käyttöön tarkoitetun teoksen *Kasvatusopillisia luennoita I–X* (myöhemmin nimellä *Yleinen kasvatusoppi*), joka oli jo herbartilaisesti suuntautunut (Päivänsalo 1971, 112). Suutarisen (1992) väitöskirjan mukaan herbartilaisuudesta ei kuitenkaan tullut missään vaiheessa varsinaista kansakoulun valtasuuntausta, mutta reformiliikkeenä sen kannatus oli merkittävän laaja 1910-luvun lopulle saakka ja kaikkiaan sen vaikutus ulottui aina 1930-luvulle. Herbartin ansioksi katsotaan yleisesti tieteellisen kasvatusopin synty ja pedagogiikan kehittäminen systemaattisena tieteenä. Aatehistoriallisesti herbartilaisuus seurasi uushumanismia, mutta joutui sitten 1910-luvulla väistymään pragmatismiin ja muiden uusien kasvatusvirtausten tieltä. (Iisalo 1987, 158; Suutarinen 1992, 16, 18, 24; myös Halila 1949c, 138–139.)

Jo 1900-luvun alkuun mennessä herbartilaisuus oli saanut osakseen runsaasti kritiikkiä. Myös Soininen suhtautui itsenäisesti ja kriittisesti herbartilaisuuteen. Varsinkin hänen psykologinen ajattelunsa poikkesi selvästi Herbartin linjoilta.

## 4.4 Katsaus pedagogisiin teksteihin

### 4.4.1 Aikaisempi tutkimus

Juhani Tähtinen (1992a) on tutkinut kirjallisuuden pohjalta pikkulasten kasvatukseen liittyviä 1800- ja 1900-luvun moraalikäsitteitä. Hänen tutkimuksensa antaa kiintoisaa vertailupohjaa myös koulukasvatukseen.

<sup>90</sup> Herbartin pyrkimys kehittää pedagogiikkaa tieteellisenä ja psykologisena suuntauksena soveltui hyvin samaan aikaan tapahtuneeseen luonnontieteiden nousuun. Herbartilaisuuden suosio alkoi kasvaa ensin 1860-luvulla Saksassa. Vuotta 1883 pidetään Saksan kouluhistoriassa käännekohtana, jolloin herbartilaiset ajatukset alkoivat vaikuttaa koulujen opetussuunnitelmiin. Samoihin aikoihin myös Suomessa alettiin kiinnittää huomiota herbartilaisuuteen. Yhdysvalloissa se oli johtava kansainvälinen kasvatussuuntaus vuosina 1864–1905. Ks. Päivänsalo 1971, 89–94.

<sup>91</sup> Herbartilainen kasvatusoppi oli ollut Soinisen mielenkiinnon kohteena jo syksystä 1893 alkaen, jolloin hän luennoi herbart-zilleriläisestä järjestelmästä. Päivänsalo 1971, 112.

Tähtisen mukaan sivistyneistön piirissä esiintyi jo 1800-luvulla uutta kasvatustajatteluja, mutta uskonnollisuus oli edelleen pikkulasten kasvatuskirjallisuutta hallitseva piirre vielä kansakoulun synnyn aikoihin. Tähtinen (1992b) kutsuukin vuosien 1849–1889 välistä aikaa *uskonnollisen kasvatustajattelu* kaudeksi, jolloin lasta tuli kasvattaa ensisijaisesti iankaikkisuutta varten ja vasta toissijaisesti maanpäällistä elämää varten. Kasvatuksessa korostui lapsen totuttaminen (ehdollistaminen) tottelevaisuuteen, ylempiensä kunnioittamiseen, hyviin tapoihin ja ahkeruuteen. Vuosina 1890–1919 vallitsi kasvatuskirjallisuudessa Tähtisen mukaan uskonnollisen ja *lääketieteellisen kasvatustajattelu* kausi. Vanhemmille suunnatussa kirjallisuudessa uskonnolliset kasvatustajattelu olivat hallitsevassa asemassa 1910-luvulle saakka, mutta lääketieteelliset näkemykset alkoivat tulla vähitellen niiden rinnalle 1890-luvulta alkaen. Vielä vuosisadan vaihteessa korostettiin lasten kuuliaisuuskasvatusta. Totuttaminen hyvälle tavolle oli tärkeää ja kasvatuksessa vallitsi tietynasteinen yhdenmukaisuusvaade. Lasten mielihaluja ja huonoja taipumuksia ei voitu ilman kasvatusta ohjata oikeaan suuntaan, ja sen vuoksi vanhemmat eivät saaneet antaa periksi lapsen huonoille taipumuksille (vrt. perisyntioppi). Toisaalta vuosisadan alussa, varsinkin 1910-luvulla, kasvatustavoitteet selvästi maallistuivat ja lapsikeskeisyys lisääntyi. Vuosisadan alussa näkyi myöskin ensimmäisiä viitteitä psykologisesta lähestymistavasta, vaikka varsinaista psykologista pikkulasten kasvatuskirjallisuutta alkoikin esiintyä vasta 1930-luvulla. (Tähtinen 1992a, 225–228, 231; Tähtinen 1992b, 212.)

Pyrittäessä saamaan selville aikakauden moraalisia ihanteita, voidaan Kivisen ja Rinteen (1994, 93) mukaan tarkastella myös opettajaseminaarien valintaperusteita. Kansanopettajaksi valikoitumisen kriteereissä heijastuvat laajemminkin suomalaisen mallikansalaisen ominaisuudet. Opettajalta edellytettiin 1800-luvulla hurskautta, siveellistä nuhteettomuutta, terveyttä, säntillisyyttä, ahkeruutta ja uskollisuutta. Kivisen (1988) mukaan valtiolliselle kouludoktriinille oli sen lisäksi tyypillistä myös isänmaallisuus ja talonpoikaisuus.

Opettajien ammattilehtiin<sup>92</sup> kohdistuvan tutkimuksensa pohjalta Naumanen (1990) on rakentanut kuvaa 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun kansalaisesta. Siinä korostui voimakkaasti uskonnollinen ulottuvuus: ihanteeksi nimettiin toistuvasti *kristillis-siveelliset hyveet*. Kansalaisen tuli olla myös raitis, lakia kunnioittava ja rehellinen, kuriin ja järjestykseen alistuva, nöyrä, kuuliainen, työntekoa kunnioittava, ahkera, tunnollinen ja säästäväinen. Lisäksi kansalaisen eetokseen kuului puhtaudesta ja sukupuolimoraalista huolehtiminen. Naumanen mukaan uskonnolliseen tunteeseen vetoavan kasvatuksen olennaisena pontimena oli pelko siitä, mitä pelkkä tieto ja valistus ilman kasvattajien vaikutusta tunteeseen ja tahtoon voisi saada aikaan. Sen vuoksi tieto oli välitettävä alemmille kansanluokille suodattimen kautta, joka ylläpiti oikeaa ja sopivaa moraalialia. Vain tällä tavalla kansalaisten kyky käyttää tietoa oikealla tavalla tuli varmistetuksi. (Naumanen 1990, 83–85, 92, 106, 118.)

Aikakauden *paternaalisuudessa* oli kysymys toisaalta vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen säilyttämisestä ja toisaalta kansallistunteen herättämisestä.

<sup>92</sup> Kansakoulun Lehti ja Opettajain Lehti.

Kansalaisen tuli tiedostaa olevansa yhteiskuntaruumiin jäsen, joka velvollisuudentuntoisesti halusi ajaa eheän isänmaan etua ja osallistua rakentavaan toimintaan sen hyväksi. Tästä konservatiivisesta lähtökohdasta käsin vastustettiin individualismia ja liberalismia. Niiden katsottiin johtavan siihen, että yksilöiden toiminnan vaikuttimena oli vain oma etu, mikä taas oli hierarkisesti järjestyneen yhteiskunnan vastaista. Säästäväisyyden ihanne totutti puolestaan kansalaisia kohtuuteen: se opetti pyytämään ainoastaan todellisten tarpeiden tyydyttämistä, hallitsemaan tahtoaan ja järjestämään elämänsä järkevasti. (Nauমান 1990, 85–86, 89, 98–99.) Samanlaisia moraalisia ihanteita tuli esiin myös Kivisen (1988) valtiollista kouludoktriinia sekä Rinteen (1986) opettajan mallikansalaisuutta koskevissa tutkimuksissa. Yhteenvetona tuloksista Kivinen ja Rinne (1994, 97) luonnehtivat vuosisadan vaihteen kansalaiskuvaa kokoavasti ”uutteraksi jumalauskoiseksi talonpojaksi”.

Iisalonen (1984) tutkimus kohdistui Suomen oppikoulun opetussuunnitelmiin vuosina 1890–1920. Kun niiden taustalla oli pitkälle yhtenäinen kaikkien kansankerrosten hyväksymä moraalinen normisto, oppikoulun tehtävänä oli yksinkertaisesti valvoa normien mukaista käyttäytymistä koulussa ja koulun ulkopuolella. Tämä tilanne moraalisten käyttäytymissääntöjen osalta säilyi entisenlaisena, vaikka suomalainen yhtenäiskulttuuri muuten alkoi murentua. Yhtenäiskulttuurin hajotessa olivat kristillisen moraalin ja sitä pitkälle tukeneen 1800-luvun idealismin ajatukset edelleen laajalti hyväksytyjä. Ajatus kansallisia arvoja kunnioittavasta, korkeita eettisiä periaatteita noudattavasta, valistuneesta, yhteistyökykyisestä ja kansakuntaansa palvelevasta sivistyneistöstä oli ihanne, josta ei juurikaan vallinnut erimielisyyttä. Päähuomio keskittyikin vain kysymyksiin oppikoulun mahdollisuuksista toimia niin, että opetus vaikuttaisi koko persoonallisuuteen. (Iisalo 1984, 161, 164, 168–169.)

Naskali ja Rönkkö (1982) tutkivat Kasvatusopillisessa aikakauskirjassa käytyä keskustelua koulukasvatuksen päämäärästä. Heidän mukaansa kirjoittajat eivät vuosina 1890–1919 yleensä pyrkineet johtamaan kasvatuksen päämäärää ontologisista ja tietoteoreettisista perusnäkemyksistä, vaan päämäärä (luja siveellinen luonne) otettiin valmiina lähtökohtana. Kun didaktiset näkökohdat syrjäyttivät ontologisen kysymyksenasettelun, myös kysymys ihmisen tarkoituksesta jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Koska eettinen päämäärä otettiin valmiiksi annettuna, ei myöskään pohdittu kysymystä siitä, miksi ihminen tuli kasvattaa lujaksi siveelliseksi luonteeksi. Aikakauskirjan kirjoittajat tarkastelivat lähinnä niitä menetelmiä, joiden avulla koulukasvatuksen tavoitteisiin voidaan päästä. Fennomaanien johtaja professori Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen arvosti herbartilaisuudessa sen pyrkimystä nostaa kasvatusoppi tieteelliselle tasolle, mutta vaati samalla, että myös ihmisen tarkoituksesta oli asetettava tieteellisen tutkimuksen kohteeksi. Hegeliläisittäin Yrjö-Koskinen ajatteli, että kasvatuksen päämäärän selvittelyn tulee lähteä ihmisen olemuksen pohdinnasta. (Naskali & Rönkkö 1982, 70–71, 76–77.)

Kasvatusopillisen aikakauskirjan mukaan suomalaiset pedagogit torjuivat yleisesti herbartilaisen psykologian perustan. Vaikka Herbartin näkemystä sielun mekanistisuudesta ja ihmiskäsityksen intellektuaalisuudesta ei sellaisenaan

hyväksytyt, herbartilainen psykologia vaikutti kuitenkin kasvatusta koskeviin näkemyksiin. Herbartilaisen pedagogiikan myötä *luonteenkasvatus* tuli koulun toiminnan keskeiseksi päämääräksi. Professori Waldemar Ruin näki luonteenkehityksen ja moraalin pahimpana uhkana väärän individualismin ja siihen liittyvän egoismin. Hän painotti ihmisten välistä altruismia, joka oli mahdollista saavuttaa esteettisen mielikuvituksen ja eläytyvän ymmärryksen avulla. (Mts. 82, 97–99, 101.)

Herbartilaisella kaudella näkemys ihmisestä henkisenä olentona alkoi väistyä. Tilalle tuli empiiristen tieteiden perusteella muodostettu realistinen ihmiskuva. Herbartilaisuus erosi hegeliläisestä ajattelusta myös siinä, että koulukasvatusta ei tarkasteltu niinkään yli-yksilöllisen sivistystradition ja kulttuurin lähtökohdasta, vaan yksilön näkökulmasta. (Mts. 67, 107.)

Ojakangas (1997) on tarkastellut auktoriteetin ja kurin historiaa pedagogisten tekstien valossa. Hänen mukaansa 1800-luvun kasvatustajattelu peruspyrkimyksenä oli voimakas itsehallinta: kaikkein vapain oli se, joka totteli omaa sisäistä lakiaan. Ojakankaan tulkinnan mukaan tärkeä kasvatustajatteluun käänne tapahtui 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, jolloin ”moderni auttava ja parantava pedagogiikka” sai alkunsa. Silloin kurin käytöstä tuli vain yksi lapsen suorittamisen menetelmä muiden terapeuttisten menetelmien joukossa. Aluksi moderni pedagogiikka oli pelkkä täydennys siveellisyyteen taivuttavalle kasvatustajattelmalle, mutta pääsi sitten hallitsevaan asemaan toisen maailmansodan jälkeen. Jo 1900-luvun alussa alkoi kuitenkin Ojakankaan mukaan kehitys, jonka seurauksena kuri menetti sotien jälkeen lähes kaiken uskottavuutensa pedagogien silmissä. (Ojakangas 1997, 104–105, 143.)

Aikaisempi tutkimus kuvaa kansakoulun syntyä 1800-luvulla tilanteeksi, jossa kasvatustajattelu olivat vastakkain edistysmielinen, valistuksen ihanteisiin nojaava sivistyneistö ja vanhaluterilainen, kansan syviä rivejä edustava konservatiivinen väestö (esim. Häggman 1993 ja 1994). Näiden ryhmien ihmiskuva, kasvatustajattelu ja moraaliset ihanteet poikkesivat selvästi toisistaan. Tällaisessa tilanteessa alkoi Suomen kansakoulun eettinen kasvatustajattelu Uno Cygnaeuksen johdolla muotoutua.

#### 4.4.2 Opettajaseminaarien pedagogiset tekstit

Opettajaseminaarin kasvatustajattelu- ja opetusopin opetus oli varsinkin alkuvaiheessa 1860-luvulla ratkaisevasti riippuvainen käytettävissä olevista oppi- ja lähdekirjoista. Kun sopivia kotimaisia lähteitä ei ollut, turvauduttiin aluksi kasvatustajatteluaineiden luentojen rakentamisessa saksalaisiin ja sveitsiläisiin oppikirjoihin. Kasvatustajatteluopin teoria olikin Jyväskylän seminaarin alkuaikoina suurelta osin peräisin saksalais-sveitsiläisistä lähteistä. Sana kasvatustajattelu vakiintui suomen kieleen vasta 1850-luvulla. Siksi pedagogisen aineksen valitseminen ja kasvatustajatteluopin sanaston kehittäminen riippui ratkaisevasti kasvatustajatteluaineiden opettajasta, jolla oli käytettävissään vain vieraskielisiä lähteitä. Jyväskylän seminaaris-

sa ensimmäisenä kasvatus- ja opetusopin lehtorina toimi pitkään *Olai Wallin*<sup>93</sup> (1832–1896). Hän sovelsi asetuksen ja ohjesäännön puitteissa kasvatus- ja opetusopin periaatteita kansakoulunopettajien valmistukseen ja oli maamme merkittävin tämän aineen opettaja 1800-luvulla. (Isosaari 1961, 43, 55–56; myös Nurmi 1964, 62.)

Jussi Isosaari (1961) käsittelee tutkimuksessaan Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetusta vuosina 1865–1901. Tänä aikana seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa voidaan hänen mukaansa (mts. 11) erottaa kolme vaihetta:

- 1) oppikirjattoman opetuksen kausi (1863–1873),
- 2) sveitsiläisen H. R. Rüeggin pedagogiikkaan ja oppikirjaan perustuva kausi (1874–1893),
- 3) hegeliläisen Z. J. Cleven ja herbartilaisen F. Leutzin oppikirjoihin<sup>94</sup> perustuva kausi (1893–1901).

Sveitsiläinen H. R. Rüegg (1824–1893) oli etevämpiä Pestalozzin hengessä 1800-luvulla toimineita pedagogeja. Hänen vuonna 1865 julkaisemansa oppikirja *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung*, joka ilmestyi suomeksi huonona käännöksenä kuusi vuotta myöhemmin, vaikutti merkittävästi seminaarin kasvatusaineiden opetukseen 1800-luvulla. Seminaarinlehtori Olai Wallin kirjoitti pääosin siihen ja muutamiiin muihin ulkolaisiin lähteisiin perustuvan teoksen *Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi* (1883), joka oli maamme ensimmäinen suomenkielinen kasvatusalan oppikirja. Sitä käytettiin seminaarissa pitkään vielä 1890-luvullakin. Esimerkiksi Jyväskylän seminaarissa teos jäi kokonaan pois käytöstä vasta vuonna 1900. (Isosaari 1961, 104–105; Nurmi 1964, 62.)

Kasvatus- ja opetusoppiin liittyi läheisesti myös sielutieteen opetus, joka vuoden 1866 asetuksessa määrättiin seminaarin johtajan opetusvelvollisuuteen kuuluvaksi (Nurmi 1964, 53). Suomen kielellä olivat käytössä Cleven (1869) ja Reinin (1884) sielutieteen oppikirjat. Edellä mainittujen pedagogisten teosten lisäksi 1800-luvun seminaariopetuksessa käytettiin pitkään oppikirjana Anjoun ja Kastmanien teosta *Bidrag till pedagogik och metodik*.<sup>95</sup> Kasvatusopin opetuksen lähdekirjoina olivat käytössä myös Curtmannin *Lehrbuch der Erziehung*, Diesterwegin *Wegweiser für deutsche Lehrer* ja Kehrin *Praktisk Handbok för elementarlärare*.<sup>96</sup>

Tässä mainittujen pedagogisten tekstien pohjalta tarkastellaan seuraavassa lähinnä *hegeliläisen kauden* eettistä kasvatusajattelua 1860-luvulta 1890-luvulle.

<sup>93</sup> Olai Wallin oli vuodesta 1863 vuoteen 1885 Jyväskylän opettajaseminaarin historian ja kasvatusopin lehtori. Yliopistollisen loppututkimuksen jälkeen hänellä oli seminaarinlehtorin virkaan ryhtyessään nelivuotinen kansakoulunopettajakokemus, kirjallista tuotantoa ja kahden vuoden opiskelu ja opettajankoulutukseen perehtyminen ulkomailla. Isosaari 1961, 54–55.

<sup>94</sup> Cleven teoksia ovat *Sielutieteen oppikirja* (1869) ja *Koulujen kasvatusoppi* (1886). Leutzin teos on *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts* (1886).

<sup>95</sup> Esimerkiksi Uudenkaarlepyyn seminaarissa sitä käytettiin kasvatusopin opetuksessa aina vuoteen 1910 asti. Nurmi 1964, 63.

<sup>96</sup> Tämä kirja on itse asiassa A. M. Woronezkij'n toimittama laitos ja sen ruotsinkielinen käännös Kehrin laajemmasta teoksesta *Die Praxis der Volksschule*.



Kaikki tekstit ovat peräisin opettajaseminaareissa käytetyistä kasvatusta ja opetusopeista sekä sielutieteen oppikirjoista. Oppikirjat on valittu niiden pedagogisen merkittävyyden ja käytön perusteella, mikä käy ilmi aikaisemmista seminaariopetuksen historiaan liittyvistä tutkimuksista (esim. Isosaari 1961 ja 1964; Nurmi 1964 ja 1995). Seminaarissa käytettyjen teosten lisäksi lähteenä on myös Uno Cygnaeuksen pedagogisia tekstejä, vaikka hän ei kirjoittanutkaan varsinaisesti kasvatusta tarkoitetuista julkaisuista. Cygnaeuksella oli kuitenkin ratkaisevan tärkeä vaikutus kansakoulun eettiseen kasvatusta ajatteluun erityisesti 1860-luvulla, jolloin hän johti seminaaria ja jolloin kasvatusta opetettiin vielä ilman oppikirjoja.

Aikajaksoa 1890-luvulta 1920-luvun alkuun tulkitaan usein ns. herbartilaisen kasvatusta kautena, vaikka siitä ei kansakoulun sisällä tullutkaan hallitsevaa suuntausta (Suutarinen 1992). Tätä aikaa luonnehtii voimakkaasti Mikael Soinisen vaikutus (Soinisen Yleinen kasvatusta 1895 ja Opetustusta kolmas painos vuodelta 1923). Opetustusta kolmannen painoksen esipuheessa Soininen (1923a, 5) valittaa sitä, että teos on ajan puutteen vuoksi pakko julkaista ilman muutoksia, vaikka sen sisältöä olisi ollut tarpeen tarkistaa. Lausahdus heijastanee Soinisen kaudella tapahtunutta pedagogisen ajattelun muutosta.

*Mikael Soinisen*<sup>97</sup> teoksilla Yleinen kasvatusta sekä Opetusta I ja II oli vuosisadan alun kansakoulunopettajien koulutuksessa valta-asema useiden vuosikymmenien ajan. Pääosin niiden pohjalta välittyi suomalaisille kansakoulunopettajille kuva herbart-zilleriläisestä metodista ja käsitys koulun eettisestä kasvatustehtävästä. Tunnettu saksalainen moraaliopettaja *Friedrich Foerster* puolestaan herätti teoksella *Koulu ja luonteenkasvatusta oppilaiden itsehallinta-ajatuksen* henkiin Euroopassa ja antoi merkittäviä eettisen kasvatusta virikkeitä myös suomalaisille opettajille. Soininenkin sai häneltä paljon vaikutteita moraaliopettamiseen näkemyksiinsä.

Sortavalan seminaarin historian ja kasvatusta lehtori *Bruno Boxström* oli syvästi kristillinen ja uransa alkuaikoina myös melko suvaitsematon henkilö. Hän

<sup>97</sup> Soinisen teoksia luettiin lähes 40 vuoden ajan ja ne olivat kansakoulunopettajien tutkintovaatimuksissa vielä 1940-luvullakin. Soinisen Pohjois-Amerikan kouluoloja käsittelevä väitöskirja (1887) oli ensimmäinen suomen kielellä ilmestynyt kasvatusta ja opetusopin väitöskirja. Tohtoriksi väiteltään Soininen toimi kuitenkin aluksi oppikoulun opettajana ja johtajana sekä kansakoulun tarkastajana. Samoihin aikoihin hän päätti antautua kansakoulualalle. Kutsumus kansakouluaatteen kehittämiseen kypsyi Soinisessa mm. hänen vuosisadan vaihteessa Saksaan tekemillään matkoilla. Aloittaessaan syksyllä 1891 dosenttina luentonsa koulupedagogiikasta Soininen oli jo omaksunut herbart-zilleriläisen opetusmetodin. Vuonna 1899 Soinisesta tuli Heinolan kansakouluseminaarin johtaja, ja hänestä kehittyi vähitellen yksi kansakoulukysymysten parhaista tuntijoista. Tämä heijastui myös hänen myöhempään uraansa. Helsingin yliopiston kasvatusta ja opetusopin professorina (1907–1917) Soinisen tehtäviin kuului mm. kansakoulunopettajien täydennyskoulutuskurssien järjestäminen ja johtaminen. Professorikaudellaan Soininen ajoi komiteoissa mm. raittiusopetusta, kansakoulun saamista oppikoulun pohjakouluksi ja oppivelvollisuuden voimaansaattamista. Professorin tehtävästä Soininen siirtyi vuonna 1917 kouluhallituksen pääjohtajaksi, jolloin hänellä oli mahdollisuus keskittyä kokotoimisesti koululaitoksen kehittämiseen. Koululaitoksen asioihin Soininen pääsi vaikuttamaan toimiessaan monissa komiteoissa ja ollessaan jonkun aikaa myös ministerinä. Halila 1949c, 140–141; Nurmi 1982, 110; Iisalo 1987, 161–162; Pennanen 1997, 49–52; Suutarinen 1992, 24–26, 30.

herätti 1880-luvulla julkista huomiota hyökkäämällä maailmankatsomuksellisin perustein kiivaasti Wallinin kasvatusta ja opetusoppia sekä koko Suomen kansakoululaitosta vastaan. Myöhemmin hän riitautui myös Mikael Soinisen kanssa, joka vastoin Boxströmin näkemystä kannatti erillistä siveysopin opetusta. Boxström julkaisi 1900 ensimmäisen suomenkielisen kasvatopsykologisen teoksen, jolle hän antoi nimeksi Kasvatustieteellinen sieluoppi. Boxströmin sieluoppi, jossa hän tarkastelee myös moraaliin liittyviä kysymyksiä, otettiin heti käyttöön kaikissa maamme suomenkielisissä seminaareissa lukuunottamatta Mikael Soinisen johtamaa herbartilaisen hengen mukaista Heinolan seminaaria.

Vuosisadan alkupuolella koulun eettiseen kasvatukseen vaikutti Suomessa monin tavoin myös rehtori *Paavo Virkkunen*, jonka alunperin omaan opetuskäyttöön tarkoitettu teos Kasvatustieteellinen luonnos käsittelee eettisiä kysymyksiä. Virkkunen, joka myöhemmin opetusministerinä ollessaan pyrki edistämään uskonnon asemaa kansakoulussa, kävi 1920-luvulla julkisen kiistan erillisen siveysopin tarpeellisuudesta Mikael Soinisen kanssa (esim. Halila 1950, 154, 383). Ruotsinkielisissä seminaareissa luettiin puolestaan vuosisadan alussa paljon sveitsiläisen seminaarin johtajan *E. Martigin* ruotsiksi käännettyjä teoksia *Lärobok i pedagogik* ja *Åskådningspsykologi*. Näitä oppikirjoja käytettiin psykologian ja kasvatustieteiden lähteinä aina 1930-luvun puoliväliin saakka (Isosaari 1964, 49). Myös Olai Wallinin Kasvatustieteellinen ja opetusoppi oli käytössä vuosisadan vaiheeseen asti.

Herbartilaisen kauden kirjoittajat ovat saaneet vaikutteita paitsi herbartilaisuudesta myös toinen toisiltaan. Varsinkin kristillisen etiikan painottamisessa keskinäiset vaikutussuhteet ovat selvästi nähtävissä kuten Isosaari (1964) tutkimuksessaan osoittaa. Kaikki edellä mainitut seminaariopetuksessa käytetyt teokset sisältävät eettiseen kasvatukseen liittyviä antropologisia ja kasvatustieteellisiä käsityksiä ja ovat sen vuoksi "vanhan kansakoulun" keskeistä lähdeaineistoa.

## 4.5 Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat

### 4.5.1 Kristillinen humanismi

Eettinen kasvatustieteellinen rakentuu useissa 1800-luvun oppikirjoissa perusteelliselle ihmiskäsityksen pohdinnalle. Vaikka varsinaisia sielutieteen oppikirjoja oli jo käytössä, annetaan kasvatustieteellekin runsaasti tilaa ihmisen sielullisen olemuksen tarkastelulle. Ihmiskäsityksessä perustavana piirteenä on toisaalta ihmishengen kehittyminen itsetietoisuuteen (= järjelliseen ja siveelliseen humaniteettiin) sekä toisaalta kristillinen käsitys, jossa ihmistä tarkastellaan ajallista elämää suurempaa tarkoitusta varten luotuna olentona. Tämä kaksijakoisuus tulee havainnollisesti esille jo Cygnaeuksen oppi-isän Adolp Diesterwegin (1850) teoksessa.

Diesterweg toteaa, että Herra Jumala on luonut ihmisen täyttämään omaa tarkoitustaan. Kuten kaikilla asioilla luomakunnassa on oma tarkoituksensa, on Luoja asettanut myös ihmiselle korkean päämäärän, jota hänen tulee tavoitella

maallisessa elämässään. Diesterweg lähestyy elämän tarkoitusta kahta tietä. Toisaalta se on määritelty Raamatussa, joka kertoo ihmisolemuksen jumalallisen päämäärän. Toisaalta se on määritelty järjenmukaisissa antiikin arvoissa: hyvän, toden ja kauniin humaniteetissa. Ihmisen muodollinen elämän tarkoitus on sivistyksen toteuttaminen, henkisyys, mikä tarkoittaa omaehtoista totuuden, hyvyyden ja kauneuden palvelemista. Diesterwegin mukaan hyveiden täytyy koskettaa ihmishenkeä, jolloin ihminen alkaa tavoitella niitä itsenäisesti. Antiikin ikuiset hyveet luovat ihmisen elämälle myös objektiivisen arvon ja sisällön. Totuuden tunteminen on ihmiselle mahdollista, mutta sillä on ehtonsa: "Totuus ilmenee vain niille, joilla on puhdas ja vilpitön sydän ja jotka hehkuvat puhdasta henkisyyttä." (Diesterweg 1850, 3–6, 11, 14.)

Ihmisen tulee Diesterwegin mukaan kohota luonnon<sup>98</sup> yli omaehtoiseen järjellisyteen. Vain siten hän tulee ihmiseksi. Uskonto on osaksi harjoituksen asia, joka kuuluu hyvyyteen, osaksi tiedon asia, joka kuuluu totuuteen, mutta suurimmaksi osaksi uskonto on tunteen asia, joka liittyy kauneusaistiin. (Mts. 7, 11.) Diesterwegin ajattelussa yhdistyvät näin sulavasti toisiinsa uskonnollinen ja filosofinen idea, Jumala ja antiikin arvot, uskonto ja humanismi. Muutenkin 1800-luvun kasvatustajatteluun tulee voimakkaasti esiin antiikin humanismin, kristinuskon ja hegeliläisen filosofian henkinen yhteensulautuminen.<sup>99</sup>

Vaikka Uno Cygnaeus käytännön koulumiehenä kirjoitti hyvin vähän, hänen teksteistään on kuitenkin hahmotettavissa hänen ihmiskäsityksensä ja eettisen ajattelunsa pääpiirteet. Cygnaeus (1910b, 18) piti kansakoulujen tehtävänä todellista kansanvalistusta, mikä on "myönnettävä ei ainoastaan varmimmaksi suojaksi epäsiiveellisyttä, paheita ja rikoksia vastaan, vaan myöskin kansan siiveellisen ja aineellisen vaurastumisen voimakkaimmaksi edistäjäksi". Valistuksen ja tiedon arvon Cygnaeus sitoo suoraan sen siiveellisesti jalostuttavaan vaikutukseen. Samalla hän selvästi alistaa opetuksen käsitteen kasvatukselle:

Tiedot sellaisenaan eivät käsitä koko ihmistä, eivät kohota häntä siiveellisesti. – – Koulun on sentähden huolehdittava, että tieto muuttuu oppilaissa eläväksi vakaumukseksi, joka aiheuttaa sisällisen siiveellisen jalostuksen ja parannuksen. Tieto, mikä ei jalosta ihmistä, mikä ei paranna hänen sydäntään eikä ajattelutapaansa, on arvoton. Kaiken opetuksen tulee siis olla kasvattavaa, siiveellisesti jalostavaa. Cygnaeus 1910c, 192.

<sup>98</sup> Luonto-käsite ymmärrettiin 1800-luvun kasvatustajatteluun ihmisen luonnonmukaiseksi olemuspuoleksi vastakohtana hengelle. Erityisesti hegeliläisessä traditiossa luonnosta puhuttiin ihmisen sisäisenä luontona, jolloin sivistys tarkoitti ihmisen aistillisen ja egoistisen olemuksen kehittämistä järjelliseksi. Hegeliläisyydessä esiin tuleva luonnon ja hengen dualismi ei kuitenkaan merkitse sitä, että ihminen kehittyisi pelkästään henkiseksi, vaan luonto ja henki ovat jatkuvasti dialektisessa vuorovaikutussuhteessa.

<sup>99</sup> Tutkiessaan kasvatustajatteluun, joita 1860–1890-luvuilla esitettiin Kasvatustajatteluun Aikakauskirjassa, Naskali ja Rönkkö (1982) päätyivät siihen, että alkuperäinen hegeliläinen filosofia sekoittui Suomessa monissa kohdoin kristinuskoon. Jumalaa ei ymmärretty hegeliläisittäin absoluuttisena, kaikkialla läsnä olevana henkenä, vaan kristillisen käsityksen mukaan persoonana. Hegeliläinen ja kristillinen katsomus sovitettiin yhteen myös ihmisen persoonallisuus-käsitteessä. Kristillisen katsomuksen luonteva liittyminen hegeliläiseen kasvatustajatteluun voidaan ymmärtää seurauksena teologian korostuneesta asemasta 1800-luvun pedagogiikassa. Naskali & Rönkkö 1982, 20–21.

Suomen kansakoulun isän Uno Cygnaeuksen kristillisen uskonkäsityksen aitoutta on myöhemmässä kirjallisuudessa joskus epäilty (ks. esim. Nurmi 1988, 202–205). Tämä johtuu siitä, että hän vastoin dogmaattista kirkollista kantaa suhtautui saksalaisen Diesterwegin<sup>100</sup> tavoin kriittisesti tunnustukselliseen uskonnonopetukseen ja korosti liberaalia suvaitsevaisuutta myös niitä kohtaan, joilla oli erilainen käsitys Raamatusta. Cygnaeuksen (1910a, 8–9) mielestä kansakoulu tuli myös vapauttaa papiston johdosta ja ylivallasta, mutta ei kristillisyydestä. Liberaaleista näkemyksistä huolimatta Cygnaeuksen teksteissä välittyy selvästi syvä kristillinen vakaumus ja ihmiskäsitys.<sup>101</sup> Itse asiassa Cygnaeus halusi asettaa koko kansakoulun antaman sivistyksen palvelemaan kristillistä ja epäitsekästä päämäärää. Hänen mukaansa kansakoulussa oppilaat voivat

ennen kaikkea saada herätyksen sen totuuden käsittämiseen ja tunnustamiseen, että hankittu oppi ja taito, olkoon mitä laatua tahansa, on hyödyllinen ja siunauksellinen ainoastaan sikäli, kun sitä käytetään Jumalan valtakunnan laajentamisen edistämiseksi, totuuden ja valon voitoksi maan päällä, että ihminen on siveellisesti sivistynyt ainoastaan sikäli, kuin hänellä on runsaasti yleishyödyllisiä tietoja, joita hän puhtaan, epäitsekään, pyhän rakkauden pakottamana käyttää synnyinmaan, vertaistensa hyväksi. Cygnaeus 1910c, 181.

Cygnaeus (1910d, 475) uskoi kristilliseltä pohjalta moraalin yleispätevyyteen ja kehotti opettamaan "siveellistä järjestystä, jonka Jumala on säätänyt" sekä toimimaan kuuliaisena "korkeampia siveellisiä lakeja kohtaan". Hänen maailmankuvansa taustalla oli 1800-luvun etiikalle tyypillinen siveellinen maailmanjärjestys. Arvokäsityksessään Cygnaeus edusti siten eettistä objektivismia.

Eettisen ajattelun lähtökohtana oli 1800-luvun pedagogisissa teoksissa humanistinen käsitys ihmisen vapaasta tahdosta,<sup>102</sup> omastatunnosta ja yleispätevästä siveellisestä laista. Reinin (1884) mukaan omassatunnossa ilmenevä si-

<sup>100</sup> Adolp Diesterweg alkoi jo 1830-luvulta lähtien esittää tunnustuksettoman uskonnonopetuksen ottamista kansakouluihin. Hänen mielestään dogmaattinen uskonnonopetus tappoi todellista uskonnollisuutta enemmän kuin herätti sitä eloon. Tunnustuksellinen opettaja piti omaa uskoaan ainoana oikeana ja suhtautui vihamielisesti toisinajatteleviin. Sen vuoksi kouluissa tuli opettaa kaikille yhteistä tunnustuksetonta uskontoa, joka rakensi koko ihmiskunnan ja Jumalan sopusointua. Myöhemmin Diesterweg joutui eroamaan virastaan mielipiteensä vuoksi. Myös Cygnaeus oli asenteeltaan diesterwegiläinen. Hän ei ehdottanut seminaariin tai mallikouluun tunnustuksellista eikä valtiokirkollista uskonnonopetusta, johon olisi kuulunut katekismuksen uskontunnustus ja kirkkovuoden tapahtumat. Kansakoulukomitea laittoi ne kuitenkin opetussuunnitelmaan. Cygnaeuksen omaa uskonkäsitystä pidetään yleensä humanina ja suvaitsevana. Jos hänen ajatuksensa uskonnonopetuksesta Suomen kansakoulussa olisivat toteutuneet, suomalainen koulukasvatus olisi saattanut saada toisenlaisen luonteen. Nurmi 1988, 202–205. Ks. myös Cygnaeus 1910e, 67.

<sup>101</sup> Myöhemmin Mikael Soininen, joka vaikutti aatteellisen ja maailmankatsomuksellisen murrosvaiheen aikana 1800–1900-lukujen vaihteessa, näki Cygnaeuksen kristillisen vakaumuksen perinnön kansakoulun kehitykselle tärkeänä. Ks. esim. Soininen 1910, 7. Myös Sainio (1964) toteaa, että kutsumuskristillisyyden, jonka perusajatus on Jumalan tahdon täyttäminen, oli Cygnaeuksen kansansivistysohjelman tärkein lähtökohta. Tämän kutsumuskristillisyyden korostaminen vei hänet kuitenkin vastustamaan säätyyhteiskuntaan liittyvää dogmaattista uskonkäsitystä, jota Suomen papisto tuohon aikaan vielä edusti. Sainio 1960, 81.

<sup>102</sup> Tahdon vapaudesta käytettiin 1800-luvulla yleisesti ilmaisua "vaalivapaus". Mikael Soininenkin puhuu vielä 1900-luvun alussa ihmisen vaalivapaudesta pohtiessaan suhdettaan determinismiin.

veellinen laki esiintyy ehdottomasti velvoittavana vaatimuksena eli korkeimpana hyvänä, joka on toteutettava oman itsensä tähden. Tahdon vapauden mahdollisuus perustuu siihen, että henki puhtaana minänä on kaikista tahtoa määräävistä seikoista (vrt. determinismi) riippumaton. Ihminen voi itsetietoisessa hengessään, puhtaassa minässään, päättää vapaasti: "Siveellinen teko on siis toimivan hengen oman sisimmän olemuksen ilmaus, ja sitä päättäessään ihminen siis on vapaa – –" (mts. 123). Tahdon vapaus ilmenee siinä, kun ihmisen henki valitsee siveellisen lain (hyvän) ja jonkun sitä vastustavan tarkoituksen (pahan) välillä. Sivistys voi Reinin mukaan laajentaa tätä ihmisen tahdon vapautta siinä mielessä, että se avartaa hänen henkistä näköpiiriään. Ihminen on sitä enemmän vapaa, mitä mieluummin hän täyttää siveellistä lakia. (Rein 1884, 120, 123.)

Vaikka Rein pyrkii tavoittelemaan objektiivista etiikkaa, hän toisaalta tunnustaa myös moraalien suhteellisuuden. Käytännössä ihmisten käsitys hyvästä ja pahasta vaihtelee. Rein katsoo sen johtuvan niistä elinolosuhteista, jotka ovat kehittäneet ihmisten siveellisiä tunteita erilaisiksi. (Mts. 109.)

Yhteiskunnan aatteellinen murros, joka 1800-luvun lopulla johti kirkollisen yhtenäiskulttuurin hajoamiseen, heijastuu myös ns. *herbartilaisen kauden* (1895–1920) pedagogisissa teksteissä. Esimerkiksi Virkkunen (1906, 12) toteaa, että "nykyajan vaihtelevat, usein ristiriitaiset elämän- ja maailmankatsomukset johtavat eriäviin kasvatuksellisiinkin ihanteisiin". Samalla kun aikakauden yleisestä arvomurroksesta ollaan hyvin selvillä, oma näkemys etiikan perusluonteesta tuodaan teoksissa painokkaasti esiin. Foersterin (1909, 204) mukaan ajan pitkään ei voi olla olemassa mitään moraalista omantunnon vaalimista ilman uskontoa, koska vain siinä ihmissielu herää ylimaallisen päämääränsä tajuntaan. Kysymys siveyslain viimeisestä alkuperästä johtaakin 1900-luvun alun kasvatusteksteissä vielä yleisesti uskontoon (esim. Virkkunen 1906, 42; Martig 1903, 5–6).

Kaikkein voimakkaimmin 1900-luvun alussa kristilliseen etiikkaan nojautuu ja sitä tulkitsee Bruno Boxström (1908). Hän katsoo ihmisen moraalisen pahuuden johtuvan synnistä ja hengellisestä kuolemasta eikä juuri näe moraalisen kehittymisen mahdollisuutta ilman Jumalan hengen synnyttämää mielenmuutosta (mts. 180, 208–210). Tästä johtuen Boxströmin eettinen kasvatustajattelu muistuttaakin aika ajoin enemmän uskonnollista herätyspuhetta kuin kasvatustajattelu. Hänen lisäksi etenkin Virkkunen (1906) ja Martig (1903) liittävät eettisen ajattelun voimakkaasti uskontoon viittaamalla useissa kohdin Raamatun teksteihin.

Myönteisin asenne uskonnottoman etiikan mahdollisuuteen on Soinisella. Hän viittaa äärimmäisinä näkemyksinä toisaalta menneeseen aikaan, jolloin mitään siveellisyyttä ilman uskontoa ei pidetty mahdollisena ja toisaalta omaan aikaansa, jolloin tietyt suuntaukset pyrkivät kieltämään kaiken yhteyden uskonnon ja moraalien välillä. Soininen itse puolestaan katsoo, että totuutta tuli hakea näiden äärimmäisyyksien keskeltä. Hänen mukaansa on mahdollista harjoittaa siveellisyyttä ja ihmiskunnan yhteistä hyvää ilman, että tunnustaa mitään ihmiskuntaa hallitsevaa ylikuonnollista persoonallista olentoa. Myös ihmiskäsityksessään Soi-

ninen karttaa äärimmäisiä kannanottoja ja välttää sitoutumasta ihmisen luontaiseen pahuuteen tai hyvyyteen yksipuolisina näkemyksinä.<sup>103</sup> Se, kehittykö ihminen eettisesti hyväksi vai itsekkääksi olenoksi, riippuu hänen mukaansa luontoperäisten taipumusten lisäksi myös monista tottumuksen kautta saaduista ominaisuuksista ja tunne-elämän kokonaiskehityksestä. Näin Soininen 1800-luvun perinteisestä kasvatustajatteluista poiketen pyrkii rakentamaan eettisen ajattelunsa tieteellisesti laajemmalle pohjalle ja antaa arvoa myös muulle kuin uskonnon pohjalta nousevalle siveelliselle pyrkimykselle. Vaikka Soininen myöntää eettisyyden mahdolliseksi ja hyödylliseksi myös uskonnosta riippumattomana, hän näkee uskonnon tärkeänä eettisen motivaation lähteenä: "Siveellinen harrastus on aina omiansa käymään voimallisemmaksi, jos sitä tukee uskonnollinen maailmankäsitys." (Soininen 1908, 104–106, 125–126.) Näyttää siltä, että Soiniselle oli jo vuosisadan vaihteessa kypsässä näkemys, jonka mukaan itsenäisen siveysopin ja uskonnon ei tarvitse olla kasvatuksellisesti ristiriidassa keskenään. Filosofista peruseroistaan huolimatta ne molemmat saattoivat edistää oppilaan eettistä kasvua. Muissa vanhan kansakoulun pedagogisissa teoksissa etiikan maailmankatsomuksellinen perusta sijoittuu Boxströmin ja Soinisen edustamien käsitysten välimaastoon.

**Eettinen objektivismi.** Siveelliset totuudet nähdään vielä 1900-luvun alussa yleispätevästi inhimillistä elämää säätelevinä ja objektiivisina. Eettisen arvonäkemys täsmenämiseksi Virkkunen (1906, 81) puhuu relatiivisista, määrättyissä oloissa pätevistä periaatteista, jotka on hänen mukaansa erotettava ehdottomasti aina pätevistä ja luovuttamattomista periaatteista. Martigin (1903, 35–38) mukaan siveellisen kasvatuksen tehtävänä on johdattaa lapsi siveelliseen tietoon eli oikeaan käsitykseen hyvästä ja pahasta. Tietoon totuudesta liittyy luja vakaumus, varmuus ja totuuden tuntemisen ilo (Martig 1912, 143). Myös Soininen (1908) puhuu siveellisestä tiedosta, joka vasta takaa siveellisyyden toteutumisen objektiivisessä merkityksessä. Hän korostaa *siveellisten totuuksien yleispätevää luonnetta* ja katsoo, että erityisesti yksilöiden ja kansojen historiallisten kohtaloiden ymmärtäminen johtaa näkemään siveellisen maailmanjärjestyksen olemassaolon. Kun totuudet "on nähty yhdessä tapauksessa selvästi, niin ne ilman muuta ovat meille yleispäteviä ja siveellisesti tai uskonnollisesti sitovia elämää varten" (Soininen 1923b, 60). Kasvatuksen samoin koko ihmiselämän korkein tarkoitusperä on siveellisten lakien noudattaminen. (Soininen 1908, 18, 103; Soininen 1923a, 46.)

Kysymys etiikasta hahmottuu ennen muuta objektiivisen ymmärtämisen asiana. Eettisesti hyvä ja oikea on valistuneelle kasvattajalle itsestäänselvyys. Kasvattajan täytyy tietää minkälaiseksi lapsen tulee hänen käsissään muotoutua täyttääkseen elämänsä tarkoituksen (Soininen 1908, 1, 48–49, 104). Oppilaat tulee koulussa johdattaa sellaiseen tietoon, joka vakiinnuttaa heidän luottamuksensa siveelliseen maailmanjärjestykseen ja sen päteviin periaatteisiin. Boxström (1908, 57–58) edellyttää opettajan tietävän mitkä ovat kasvatuksessa välitettäviä "oikeita, tosia ja hyviä mielikuvia". Erilaiset käsitykset hyvästä ja pahasta tulkitaan ihmis-

<sup>103</sup> 1900-luvun alussa näkemykset vaihtelivat kristillisestä perisyntiopiasta Rousseau'n käsitykseen ihmisen luontaisesta hyvyydestä.

ten erilaisesta siveellisestä kehitys- ja harjaantumistasosta johtuviksi (Martig 1912, 147).

#### 4.5.2 Etiikan hegeliläis-kristillinen perusta

Materialismi, joka alkoi muutoin vaikuttaa jo 1800-luvulla ihmiskäsitykseen ja yhteiskunnallisiin aatteisiin, ei heijastunut vielä pedagogisten tekstien käsitykseen ihmisestä. Eettinen ajattelu rakentui erityisesti kansakoulun alkuvuosikymmeninä selvästi idealismin perinnölle. Myös koulukasvatuksen yleinen päämäärä nähtiin hyvin idealistisena: tavoitteena oli mahdollisimman täydellinen ihmisyyttä (Curtman 1855, 244–245) tai jopa jumalankaltaisuus (Wallin 1883, 1). Erityisesti hegeliläisen kauden kasvatustajattelu heijasti voimakkaasti teleologista, ihmisen henkiseen täydellistymiseen pyrkivää etiikkaa.

Cleve (1869) käsittelee sielutieteen oppikirjassaan erilaisia tapoja ymmärtää ihmisen ruumiin ja sielun välistä suhdetta. Hän peilaa käsityksiä myös oman aikansa materialistisiin aatevirtauksiin. Hahmoteltuaan idealistisen, materialistisen ja dualistisen ihmiskäsityksen peruspiirteitä Cleve (1869, 6–11) itse päätyy hegeliläisittäin kannattamaan idealistista ihmiskäsitystä ainoana tyydyttävänä näkemyksenä.<sup>104</sup> Ihminen voi hänen mukaansa olla tietoisuutensa kautta varma myös henkensä iankaikkisuudesta ja sielunsa kuolemattomuudesta. Cleve (mts. 18) katsoo, että tämä siveellisiin käsitteisiin perustuva vakaumus on sielutieteellisen tutkimuksen pätevyysalueen ulkopuolella.

Wallinin mukaan ihminen on kahdesta luonnosta yhdistetty olento: ruumiillisen luontonsa puolesta ihminen kuuluu ajalliseen ja katoavaiseen maailmaan, mutta henkensä puolesta Jumalan kuvaksi luotuna iankaikkiseen maailmaan (Wallin 1883, 5). Myös Anjou, Kastman ja Kastman (1880) korostavat kristillistä ihmiskäsitystä kasvatuksen lähtökohtana. Heidän ajattelussaan heijastuu kuitenkin muita voimakkaammin vanhaluterilainen ihmiskuva. Ihminen on ruumiiltaan ja sielultaan kehittymätön, mutta – mikä vielä pahempaa – hän on myös hengellisesti harhautunut ja syntinen. Ihmisen luonnollista tilaa Anjou ym. (1880) pitävät hyvin surkeana: hänellä on syntinen luonto ja hän on riippuvainen aistillisista ja synnillisistä mielihaluistaan. Ihmisen täytyy muuttua toisenlaiseksi saavuttaakseen elämänsä tarkoituksen. Suurin päämäärä ihmisen kehityksessä ei ole tulla ainoastaan hyväksi yhteiskunnan jäseneksi, vaan autuaaksi Jumalan valtakunnan kansalaiseksi. (Anjou ym. 1880, 3–4, 80–81.)

**Absoluuttinen Järki.** Valistuksen rationalismia ja saksalaista idealismia seuraten eettisyys rakentuu 1800-luvun pedagogisissa teksteissä pääsääntöisesti metafyyssisen järjen varaan. Järki merkitsee ajattelun rajatonta, yliaistillista ja ikuista ulottuvuutta. Järki on ihmisen hengen korkein voima, joka vapaan tahdon yhteydessä tekee hänet todelliseksi ihmiseksi ja jumalankaltaiseksi olenoksi. Järki kykenee erottamaan henkisiä asioita. Yliaistillisena havaintokykyinä se pystyy myös erottamaan hyvän pahasta sekä tunnistamaan oikean ja toden.

<sup>104</sup> Sielutieteessä jouduttiin ottamaan 1800-luvulla kantaa materialismiin. Myös T. H. Rein (1884, 22–27) selvittää sielutieteen oppikirjassaan materialistista ajattelutapaa ja toteaa sen kelvottomaksi sielu-käsitteen selittämiseen. Reinin kirja oli käytössä opettajaseminaarissa pitkään vielä 1900-luvun puolellakin.

Ihmisen ymmärrys voi riittää sanomaan mikä missäkin tilanteessa on tarkoituksenmukaista ja sopivaa, mutta järki voi sanoa mikä kaikissa tapauksissa on ehdottomasti oikeaa. "Järki erottaa hyvän pahasta, antaa asioille oikean arvonsa, hyväksyy mitä niissä on itsessään oikeaa ja totta, ja hylkää mitä niissä on väärää ja totuutta vastustavaa" (Wallin 1883, 63). Hengen korkeimpana voimana järki "ei tyydy erityisiin tietoihin, vaan pyrkii paljoo enemmän yleiseen tietoisuuteen, ajatuksen kokonaisuuteen, sopusointuun ja yhteyteen" (mts. 62). (Wallin 1883, 62–63; Anjou ym. 1880, 7, 22–25; myös Curtman 1855, 81–83.)

Etiikan yleispätevyys perustuu absoluuttiseen järkeen. Tässä rationalistinen ja kristillinen näkemys tukevat toisiaan: ne luottavat järjen kykyyn selvittää objektiiviset arvot. Esimerkiksi kristillisyyttä voimakkaasti painottavat Anjou ym. (1880, 15) määrittelevät järjen sellaiseksi sielun kyvyksi, joka kuuluu näkymättömään taivaalliseen maailmaan. Myös Reinin (1884, 104–105) mukaan järki kohoaa yliaistillisten ja ehdottomien perusteiden tajuamiseen. Inhimilliseen kokemukseen perustuva (empiirinen) ymmärrys ja sen löytämät syyt ovat vain suhteellisia, eikä niissä ole ehdotonta ja lopullista tarkoitusta. Sen sijaan järki, ajatteleva henki, ei tyydy tähän, vaan koettaa päästä perille sellaisista ehdottomista alkuperusteista, joiden lisäksi ei enää muuta korkeampaa perustetta tarvita. Myös Reinin ajattelussa rationalismi, etiikka ja uskonto tukevat sujuvasti toisiaan:

Praktillinen järki muodostaa praktillisia aatteita, esim. korkeimman hyvän aatetta, oikeuden ja hyväntahtoisuuden aatteita, se on niitä, jotka ovat tahdossamme ja teoisamme toteutettavat. – – Mutta kaikkein korkein aate on Jumalan aate, joka on sekä teoreettisen että praktillisenkin järjen muodostama. Sillä Jumalaa ajatellaan toiselta puolen olioiden ylimmäiseksi olemisperusteeksi sekä niiden lopulliseksi selitykseksi, toiselta puolen taas niiden tarkoitusten korkeimmaksi määrääjäksi – – . Järjen korkein tehtävä on siis Jumalan aatteen tieteellinen muodostaminen sekä teoreettisessa että praktillisessa katsannossa. (Rein 1884, 106.)

Samaan ajattelumalliin liittyy myös Wallin (1883, 22), jonka mukaan "ainoastaan järkitietoisena voi ihminen selvästi käsittää suhteensa Jumalaan, itseensä ja maailmaan, ja ainoastaan tässä tietoisuudessa hän on todellisesti vapaa".

Vaikka hegeliläisen kauden (1863–1895) eettisessä kasvatusajattelussa ihmisen henkinen olemus rakentuu klassisesti järjen, tunteen ja tahdon varaan, nousee *itsetietoisien järjen* merkitys selvästi hallitsevaan asemaan. On kuvaavaa, että Cleve (1886, 13) kutsuu yleistä koulua eettiseksi kouluksi, jonka tehtävänä on totuuden tarjoaminen kansalaisille. Tämä totuus ei rajoitu ainoastaan tietoihin, vaan koskee myös moraalialia. Eettisen koulun erityisenä tehtävänä on valvoa "totuuden luomista ihmisten siveellisiin käsityksiin, siten kohottaaksensa siveellistä elämää hetken pieniä toimia ja itsekkäitä harrastuksia ylemmäksi – –" (mts. 48).

Eettisestä totuudesta puhutaan 1800-luvun koulukasvatuksen yhteydessä yleensä objektiivisessa merkityksessä. Kehrin (1872, 51) mukaan totuus on jumalallista ja tekee jumalalliseksi. *Järjen tavoittama siveellinen totuus* on koulukas-



vatuksen yleinen lähtökohta, ja sen tulee ohjata kaikkea muuta toimintaa. Myös tahto ja tunteet ovat järjen löytämälle moraalitiedolle alisteisia.<sup>105</sup>

**Siveellinen tahto.** Tahdon toiminnan ymmärtämiseksi inhimillinen todellisuus on hahmotettava saksalaisen idealismin mukaisesti kaksijakoisena. Toisaalta ihminen elää maailmassa, jota hallitsevat Luojan luomistyön perusteella luonnolliset välttämättömyyden lait. Myös ihmisluntoon kuuluvat voimat (esim. inhimilliset halut, aistilliset tarpeet ja vietit) pyrkivät lainomaisesti toteuttamaan omaa täyttymystään. Ne ovat siinä mielessä sokeita, ettei niillä ei ole hyvän ja pahan, oikean ja väärän moraalista ulottuvuutta. Ihminen ei ole hegeliläisen ajattelun mukaan luonnonolentona eettisen arvioinnin alainen, hyvä tai paha. Toisaalta taas ihminen elää samanaikaisesti vapauden maailmassa,<sup>106</sup> jossa hänellä on mahdollisuus tehdä valintoja puhtaasti siveellisin perustein. Silloin luonnollisen aistillisuuden ei tarvitse johtaa ihmistä automaattisesti tietynlaiseen käyttäytymiseen, vaan hän voi määrätä itseään moraalisen harjinnan pohjalta. Vasta vapaan tahdon (= järjen) mukaan toimivaa ihmistä voidaan arvioida moraalisesti. Näin moraalinen ja luonnollinen, siveellinen ja aistillinen, hyvä ja miellyttävä on tärkeää erottaa toisistaan. Näiden molempien kohdalla ihminen käyttää siveellistä määräämiskykyään eli tahtoaan. Tahtoa käytetään sekä mielihyvään rajoittuvassa luonnollisessa merkityksessä (luonnollinen tahto) että vapauteen ja itsetietoisuuteen perustuvassa siveellisessä merkityksessä (siveellinen tahto). Ihmisen tahto on varsinaisessa mielessä vapaa vain niin kauan kuin hän tekee valintoja järjen perusteella eikä anna alemman aistillisen luonnon johdattaa valitsemaan pahaa järjen kustannuksella. Siveellinen vapaus on ihmisen toimivaa sisäistä itsekuria ja siihen perustuvia tahdon valintoja. (Anjou ym. 1880, 7, 31–35; myös Curtman 1855, 63, 74–76 ja Rüegg 1866, 21–23.)

Eettisen ajattelun taustalla heijastuu johdonmukaisesti käsitys ihmisen kahdesta luonnosta. *Alempi luonto* liittyy aistillisiin tarpeisiin ja niiden luonnonmukaiseen toteuttamiseen. *Korkeampi luonto* liittyy ihmisen henkisyyteen: hänen tiedostavaan järkeensä ja tahtonsa tehdä siveellisiä valintoja. Pedagogisissa teksteissä välittyy hegeliläisellä kaudella yleisesti käsitys, että nimenomaan ihmisen järki johtaa hänen tahtonsa tekemään oikeita moraalisia ratkaisuja ja elämään korkeamman luonnon mukaista elämää.

**Siveelliset tunteet.** Järjen ja tahdon lisäksi ihminen suuntautuu maailmaan myös tunteillaan. Reinin (1884) mukaan henkisen elämän alueella tunne ilmenee korkeammassa muodossa kuin aistillisuuden alueella: ideaalisena, siveellisenä tunteena. Ideaalinen tunne on hengen välitön tunne, johon liittyy eh-

<sup>105</sup> Täysin yksimielisiä tästä hegeliläisestä järkeä korostavasta näkemyksestä ei kuitenkaan oltu. Hegeliläisyyttä kohtaan esittivät kritiikkiä tunnetta ja uskoa korostavat kristillisen humanismin edustajat sekä tahtoa ja toimintaa painottava Sakari Topelius. Kasvatusopillisen Aikakauskirjan artikkelien perusteella varsinkin Topelius näyttää olleen hegeliläisen kauden kriittinen toisinajattelija. Topeliuksen mukaan siveellinen kehitys ei ollut seurausta ajattelun kehityksestä, vaan moraalisten voimien luonnonmukaisesta harjaannuttamisesta. Naskali & Rönkkö 1982, 15, 23, 33–34.

<sup>106</sup> Käsitys siveellisen vapauden maailmasta liittyy läheisesti Immanuel Kantin moraalifilosofiaan.

doton määräys, täydellisyys ja yleinen pätevyys. Tässä mielessä ideaaliset tunteet ovat korkeampia ja jalompia kuin muut (aistilliset) tunteet. Ideaalisista tunteista käsin järki muodostaa moraalisia aatteita. (Mts. 106–107.)

Siveellisillä tunteilla on moraalisiin liittyvä säätelytehtävä (esim. Curtman 1855, 314–320). Tunne-elämän kokoavana käsitteenä on *tunto*. Tunnolla tarkoitettiin 1800-luvulla ihmisen hengen välitöntä suuntautumisperustaa, jonka pohjalta hän reagoi eri asioihin. Siveellisyyteen liittyviä tunteita ovat esimerkiksi totuudentunto, oikeudentunto, kunniantunto ja myötätunto, mutta myöskin häpeäntunto. Siveellisten tunteiden ytimenä ja keskuksena on omatunto, joka selvemmin tai hämäämmin erottaa hyvän pahasta. Omantunnon kehittyminen tapahtuu vähitellen ja siihen voidaan vaikuttaa esimerkin ja kasvatuksen kautta. (Wallin 1883, 25–32.) Monien 1800-luvun pedagogien mielestä omantunnon herättäminen ja eettinen herkkyyttä edellyttää myös Jumalan sanan sisäistä vaikutusta ihmisessä. Ilman Jumalaa eettisessä kehityksessä ei saavuteta perusteellista ja pysyvää tulosta. (Esim. Anjou ym. 1880, 83.) Tässä mielessä siveelliset ja uskonnolliset tunteet liittyvät erityisen läheisesti toisiinsa.

**Moraalin yhteisöllinen luonne.** Ihmisen tiedostava yksilöllinen minä muodostaa 1800-luvun ajattelussa henkisen lähtökohdan, jolle eettinen kehitys ja siveellinen vapaus rakentuu. Samalla kuitenkin moraalinen yhteisöllinen ulottuvuus on ratkaisevan tärkeä. Henkinen elämä on ennen muuta yhteiselämää, ja vain *yhteisön jäsenenä* ihminen voi saavuttaa oman yksilöllisen tarkoituksensa. Hegeliläinen traditio ei tarkastele ihmisiä erillisinä yksilöinä, vaan osana laajempaa yhteisöä: perhettä, kansalaisyhteiskuntaa ja valtiota. Yhteiskunnallinen ja historiallinen perinne muodostaa välttämättömän lähtökohdan kaikelle henkelle sivistykselle, myös moraalille. Tästä seuraa, että ihmisen tulee tiedostaa itsensä osana yhteiskunnallista todellisuutta ja sen henkistä sivistysperintöä. Yhteisöllisyys on ihmisen yksilöllistä minuutta suurempi ja laadullisesti sen yläpuolella. Pelkkä yksilöllisyys johtaa henkiseen hajaannukseen ja moraaliseen heikkouteen, mutta yhteisöllisyys saa aikaan siveellistä voimaa. Kun ihminen huomaa liittyvänsä yhteiskunnan yleiseen hyvään eli yhteiseen tarkoitukseen toisten kanssa, hänelle kehittyy yhteistietoisuus (Wallinin käyttämä käsite) eli yhdystietämys (Cleven käyttämä käsite). Tullessaan osalliseksi yhteisöllisestä elämän tarkoituksesta ja tiedostaessaan siinä oman elämänsä laajemman merkityksen, ihminen nousee samalla kehityksessään korkeammalle yliyksilölliselle tasolle:

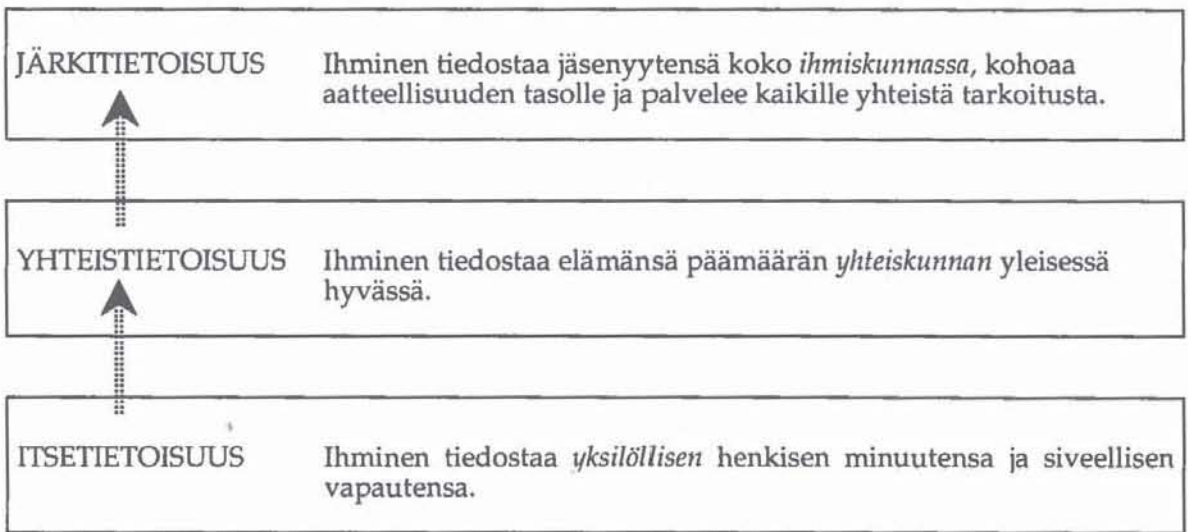
Yhteistietoisena ei ihminen enää näe tarkotustaan omassa itsekkäässä edussaan, vaan yhteiskunnan yleisessä hyvässä, jota hän tuntee itseänsä velvolliseksi toimellansa edistämään, tietäen siten toteuttavansa omankin elämänsä tarkotusta, jota hän ainoastaan yhteiskunnan jäsenenä voi saavuttaa. (Wallin 1883, 22.)

Lopulta ihmisen itsetietoisuuteen pohjautuva kehitys voi johtaa hänet kaikkein korkeimmalle tasolle, jota Wallin kutsuu järkitietoisuudeksi. Tällä tasolla ihmisen ajattelu vapautuu oman elämänpiirin ja yhteiskunnan kulttuurisista rajoituksista ja hän kykenee tiedostamaan koko ihmiskunnan yleispätevät arvot. Hän ymmärtää aatteellisen ja uskonnollisen elämän sisällön sekä pystyy toteuttamaan sitä, mikä on itsessään hyvää. Vasta siveellisen kehityksen tulokse-

na yksilöstä muodostuu persoona,<sup>107</sup> jonka tahto kykenee toteuttamaan järjen ilmaisemaa yhteisöllistä päämäärää. (Cleve 1869, 19, 34–35, 59–63, 67; Wallin 1883, 20–22; myös Curtman 1855, 52–54.) Kun ihminen tiedostaa elämän yhteisöllisen luonteen, hän

näkee tarkoituksensa ei itsekkäässä, individualisyytensä määräämässä nautinnossa, vaan keskuuskunnan<sup>108</sup> yhteisessä hyvässä. – Tietäessään olevansa jäsen keskuuskunnassa ja osallisena sen yhteisessä tarkoituksessa, kohoaa ihminen omaa yksinäisyyttänsä ylemmäksi sekä päästäytyy omasta itsekkyydestään. (Cleve 1869, 63).

Järjen ilmaisema päämäärä merkitsee samalla ihmisen liittymistä aatteeseen, koko elämää ideaalisesti suuntaavaan pyrkimykseen. Siirtyminen yksilön individuaalista rajallisuudesta yhteisölliseen ajatteluun tapahtuu Wallinin (1883, 20–22) mukaan siveellisen kasvun prosessissa, jota olen jäsentänyt kuviossa 11.



KUVIO 11 Siveelliseen tietoisuuteen kasvu Wallinin (1883) mukaan

Moraalin yhteisöllinen luonne toteutui 1800-luvulla monilla eri tasoilla: perheessä, koulussa, kirkossa ja koko yhteiskunnassa. Kansakoulua tarvittiin, paitisi yleisen kansalaissivistyksen, myös *kollektiivisen kristillisen moraal*in ylläpitämiseen. Tämän vuoksi kansakoulun ja kirkon läheinen suhde nähtiin koululaitoksen alusta asti hyvin tärkeäksi. Kristillisen kasvatuksen ja moraalin turvaamiseksi opettajan oli välttämätöntä olla evankelis-luterilaiseen kirkon jäsen ja sitoutua kirkon tunnustukseen. (Anjou ym. 1880, 42, 61, 78.)

Koulun vastuu kansalaisten eettisestä kehityksestä saattoi yltää myös kodin kynnyksen yli perheeseen. Tähän liittyen Cleve kirjoitti vuonna 1876 kirjaan *Mietteitä Suomen kansakoulusta ja sen opetusohjelmasta* (teos tosin julkaistiin vasta 1901). Siinä hän perustelee kansakoulun merkitystä erityisesti sillä, etteivät kaikki vanhemmat anna lapsilleen kristillis-siveellistä kasvatusta kotona ja heitä ei voida jättää "henkiseen pimeyteen" (Cleve 1901, 5–6).

<sup>107</sup> Snellmanin tavoin persoonalla tarkoitetaan tässä ihmisen eettiseen kehitystehtävään liittyvää olemusta. Käsite eroaa nykyisen psykologian käyttämästä merkityksestä.

<sup>108</sup> Keskuuskunnalla Cleve tarkoittaa ihmisten muodostamaa yhteisöä, yhteisöllisyyttä.

Myös valtiolla on 1800-luvun ajattelussa merkittävä rooli yhteisöllisen moraalin vaalijana. Sen tehtäväksi nähdään oikeuden toteuttaminen kansalaisten keskuudessa lainsäädännön avulla. Valtio ei kuitenkaan ole (kuten nykyisin liberalistisessa yhteiskuntakäsityksessä) pelkästään poliittisen, taloudellisen ja oikeudellisen toiminnan mahdollistava instituutio. Sillä on vastuu ihmisten henkisestä sivistyksestä laajassa merkityksessä (vrt. Snellmanin ajattelu). Myös siveellisestä ja uskonnollisesta sivistyksestä huolehtiminen kuuluu valtion velvollisuuksiin. Ihmisen siveellinen kehittyminen ja elämän tarkoitus liittyvät oleellisesti juuri yhteiskunnalliseen elämänmuotoon: "Ihminen voi ainoastaan järjestetyssä yhteiselämässä vertaistensa kanssa kohota siveelliseksi olennoiksi ja siten elämänsä päämäärää lähestyä" (Wallin 1883, 128). Anjou ym. (1880, 41) näkevät valtion eettisen merkityksen ihmiselle erityisesti siinä, että hän eläänsään yhdessä toisten kanssa laillisesti järjestetyssä yhteiskunnassa harjaantuu alistamaan oman tahtonsa korkeamman alle (kuuliaisuus) ja oman hyötynsä yhteisen hyvän alle (itsekieltäytyminen). Tämä laajentaa ihmisen henkistä näköpiiriä, auttaa häntä vapautumaan pikkumaisesta itsekkyydestä ja herättää halua täyttää tärkeän velvollisuutensa kansalaisena.

Muutenkin valtio, oikeuden laitoksena, vaikuttaa kasvattavaisesti monella tavoin jäseniinsä, etenkin siten, että se lain ja laillisen järjestyksen ylläpitämisellä totuttaa heitä kuuliaisuuteen, mikä on hyvän kansalaisen ensimmäinen avu. Kuuliaisuus tosin on niin kauan pakollinen kuin laki astuu yksilön mielivaltaa vastaan, vaan tulee vapaaksi siveelliseksi voimaksi niin pian kun hän alkaa käsittää lain järjellisyttä ja vapaasta tahdosta tottelee sen käskyjä, vaikkapa oman etunsa kieltämisellä, milloin yhteinen hyvä sitä vaatii. Tällainen oman tahdon notkistaminen yleisen, korkeamman tahdon alle on jokaisen ihmisen siveelliselle kehittymiselle yhtä terveellinen kuin tarpeellinen asia. (Wallin 1883, 130–131.)

Yksityisen kansalaisen moraalit ei ole riippumatonta ja omaehtoista, vaan kiinteästi sidoksissa yhteisöön. Yksityisellä ihmisellä on arvoa vain siinä määrin kuin hänellä on arvoa muiden ihmisten ja yhteisön näkökulmasta. Toisaalta hänellä on arvoa muiden kannalta juuri sen verran kuin hänellä itsellään ihmisenä on siveellistä tasoa. (Esim. Wallin 1883, 87; myös Kehr 1872, 13–14 ja Rüegg 1871, 14.) Eettistä sivistystä ei osoita vielä yhteiskunnan lakien ulkoinen noudattaminen, vaan sisäisestä motivaatiosta nouseva yhteisen hyvän harrastaminen. Koska valtion olemassaolo on suoraan riippuvainen sen kansalaisten eettisestä kehityksestä, kasvatuksella on tärkeä arvo:

Valtio voi edistytää totta ja oikeaa ainoastaan siinä määrässä kuin valtion jäsenet s.o. kansalaiset itse sitä tekevät. Valtion oma olo riippuu siten kansalaisten siveellisestä voimasta ja valituksesta. Valtio on mahdoton, jos kansalaiset eivät tunne hyvän ja pahan, oikean ja väärän erotusta, jos ei heillä ole jumalanpelkoa, ei ihmis- eikä isänmaanrakkautta eikä uskollisuutta -- . Laki jää kuolleeksi sanaksi ja kadottaa pyhytensä, elleivät kansalaiset käsitä sen tarpeellisuutta -- . Vaan senpä tähden ei voi olla valtiolle yhden tekevää, josko ja miten tahansa kansan nuorisoa kasvatetaan, päinvastoin täytyy valtion tärkeimpänä huolena olla, että kukin yksityinen saa sen sivistyksen -- voidakseen kelpo kansalaisena valtiossa elää ja vaikuttaa ja siten pyrkiä ihmisellisen elämänsä tarkoituksen perille. Vaan kelpo kansalaisena emme vielä pidä sitä, joka ainoastaan ulkonaisesta pakosta tekee velvollisuutensa, siksi sanomme etupäässä sitä, jonka toimet lähtevät yhteisen hyvän harrastuksesta, puhtaasta isänmaan rakkaudesta ja kansallistunnosta. (Wallin 1883, 128–129.)

Lakien lisäksi kansalaisten käyttäytymistä yhteiskunnassa ohjaavat yleinen hyvä tapa ja siveellinen järjestys. Ne asettavat yksilölle rajat, joihin hänen täytyy sopeutua. Toisaalta moraaliset tavat sellaisenaan kuvastavat samalla kansakunnan siveellistä tasoa. Tapoja pitää voimassa kansan siveellinen tunto, joka ilmenee moraalisena kontrollina: "Perheessä, niinkuin koko kansassa, ovat hyvät tahti huonot tavat siinä vallitsevan siveellisen hengen kuvastimena -- . Kansan siveellinen tunto -- moittii pian sitä yksityisen käytöstä, joka loukkaa yleistä hyvää tapaa -- ." (Wallin 1883, 263.)

Näin hegeliläinen sivistyskäsitteeseen merkitsee ennen muuta osalliseksi tuloa yhteisön henkisestä ja moraalisesta traditiosta. Myös koulun eettinen kasvatus nojautuu yhteiskunnalliseen kontrolliin ja pyrkii pitämään yllä yhteistä moraalikäsitteitä ja tapakulttuuria. Vaikka eettinen vaikutus alkaa aina yksilön itsetietoisuuteen kasvusta, se tähtää lopulta yhteisöllisyyteen ja koko kansakunnan siveellisen tason vaalimiseen.

Tässä mielessä koulu ei voi yksinään vaikuttaa siveellisen elämän oleellisiin lähtökohtiin. Ratkaisevaa on kansalaisia yhdistävä moraalinen henki: perheessä, koulussa ja koko yhteiskunnassa on eletävä moraalista elämää, jotta lapsista voisi kasvaa moraalisesti vastuullisia kansalaisia.

#### 4.5.3 Sivistys - tie siveelliseen ja järjelliseen vapauteen

Kun halutaan ymmärtää 1800-luvun eettistä kasvatusajattelua, se avautuu parhaiten siveellisyyden käsitteen ja ontologian kautta. *Siveellisyyden idea* on oleellinen lähtökohta koulukasvatuksen ja myös yhteiskuntaelämän filosofiseen tarkasteluun. Kuvailen seuraavassa tarkemmin 1800-luvun hegeliläistä käsitystä siveellisyydestä sellaisena kuin se tulee esille kansakoulun pedagogisissa teksteissä.

Wallinin (1883) mukaan pieni lapsi on biologiseen ja sielulliseen olemukseensa liittyvien luonnollisten tarpeiden määräämä olento, joka elää "luonnon pakon" tai "luonnon vallan" alla. Luonnon vallan alaisuus näkyy ihmisen normaalina riippuvuutena luonnollisista tarpeista, haluista ja vieteistä, mutta myös pienen lapsen avuttomuuteen liittyvänä riippuvuutena toisista ihmisistä. Tällaisessa kehitysvaiheessa ihmisen käyttäytymiselle on ominaista omien tarpeiden tyydyttäminen, itsekkyyden ja elämän järjellisen kokonaisnäkemyksen puuttuminen. Lisäksi luonnon vallan alaisuuteen kuuluu henkinen tietämättömyys omasta tilasta, jota rajoittavat monenlaiset riippuvuussuhteet. Tästä seuraa, että luonnon vallan alaisuudessa elävä ihminen ei ole vielä siveellinen olento. Kasvatusoppinsa ensimmäisellä sivulla Wallin (1883, 1) toteaa: "Syntyänsä ihminen ei ole järjellinen eikä vapaa, sillä hän on kokonansa vielä luonnon vallassa, ja jos siihen jäisi, hän ei koskaan voisi tulla muuksi kuin luonnonolennoksi, eikä yletä järjelliseksi ja vapaaksi s.o. siveelliseksi olennoksi."

Alimmalla kehitystasolla ihmisen henki on siis sidottu luonnon pakon alle. Sen seurauksena hänen tahtonsa toteuttaa automaattisesti henkisiä ja aistillisia haluja, jotka helpottavat hetkeksi tyydytyksen saatuaan, mutta uusiutuvat jälleen luonnon pakosta. Ihmisen luonnollinen tahto reagoi ulkoisiin kohteisiin (ärsykkeisiin) ja hänen toimintansa on puhtaasti niiden määräämää. Hän ei

tahdo muuta kuin mitä "luonto käskee". "Itsekäs ihminen toimii järkähtämättä varmana oikeudestansa, vaan oman luontonsa orjana" (Cleve 1869, 59). Tässä mielessä ihmistä voidaan verrata eläimeen, jonka epävapaa sielu on täysin luonnollisuuteen kiinnitetty ja siitä riippuvainen, kykenemättä pääsemään luonnon vaatimusten yläpuolelle. Aistilliset vietit ja henkiset halut (= luonto) eivät itsessään ole moraalisesti hyviä eikä pahoja. Niistä voi tulla kumpiakin sen mukaan alistetaanko ne ihmisen hengen palvelukseen vai päästetäänkö ne hallitsemaan häntä ilman siveellistä kontrollia. Siveellisyyden kannalta on tärkeää, ettei ihminen suostu rajoittumaan ja alistumaan tässä mielessä "oman luontonsa orjaksi". Hänen tulisi päin vastoin pystyä itse käyttämään luontoa tietoisesti oman toimintansa välineenä ja alistaa se siveellisten tarkoituksien toteuttamiseen. Tämä edellyttää *henkisyyden valtaan pääsyä luonnon yli*. Samalla tämä prosessi merkitsee myös sivistymistä ja ihmiseksi tulemistä sanan syvimässä merkityksessä. (Wallin 1883, 1, 23, 66–67, 71, 100–101; myös Curtman 1855, 90–92; Rüegg 1866, 20–22; Cleve 1869, 35, 59–60; Anjou ym. 1880, 31–33.)

Siveellisen kehityksen (ja samalla sivistyksen) tarkoituksena on siis ihmisen tarve päästä pois luonnon vallan alta vapaan tahdon määräämään olotilaan: "Jos lapsi jäisi omaan valtaansa, jäisi hänen tahtonsakin luonnollisuuden alaiseksi eikä koskaan voisi kohota siveelliseen vapauteen" (Wallin 1883, 100). Vapaus ilmenee järjellisenä itsemääräämisinä, henkisyytenä ja yleispätevänä eettisyytenä. Ihmisen itsetietoisuus muodostaa hengen ytimen, ja siksi myös siveellisessä kehittämisessä on ennen muuta kysymys *tiedostamisprosessista*. Sen kautta ihminen oppii ymmärtämään mikä on ehdottomasti järjellistä ja oikeaa eli mikä yleisesti on itsessään totta, hyvää ja kaunista. Hegeliläisessä kasvatustajattelussa on oleellisinta perusnäkemys, jonka mukaan tieto (järki) tekee ihmisestä henkisen olennon. Siveellinen elämä, jonka kautta myös todellinen ihmisarvo kehittyy, edellyttää kykyä määrätä itseään järjen mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että on kyettävä tarvittaessa toimimaan myös vastoin omaa luonnollista tahtoaan ja luonnollisia yllykkeitään:

Järjellinen eli vapaa tahto on siten myös siveellinen tahto, joka ilmestyy siinä, että ihminen tahtoo – ei sitä, mitä mielensä tekisi – vaan sitä, mitä hänen järjellisenä olentona pitää tahtoman. Ja koska järjellinen ihminen kykenee määräämään itseänsä yleisen siveyslain mukaan, tehden sen sisältöä oman tahtonsa sisällöksi, sanomme tätä hänen kykyänsä siveelliseksi vapaudeksi. (Wallin 1883, 74.)

Näin 1800-luvun eettisessä ajattelussa ilmenee voimakkaana Hegeliltä lähtöisin oleva periaate: se mikä on järjellistä, on myös siveellistä. Logiikka ja etiikka, rationaalinen järki ja moraalinen tahto yhdistyvät siveellisessä vapaudessa. Tämän lisäksi siveellisen vapauden käsitteeseen liitetään myös kristinuskon ajatus Jumalan hyvästä tahdosta. "Siveellisesti vapaa ihminen on ainoastaan sen mukaan kuin hänen tahtonsa on järjellinen, se on yhtäpitävä Jumalan tahdon kanssa" (Wallin 1883, 88). Tällaisena ihminen voi kaikesta ulkoisesta ja sisäisestä pakosta riippumatta määrätä itseään järjen mukaan. Näin ymmärrettynä *siveellisellä vapaudella* on ihmisen elämälle kaikkein tärkein merkitys: "Siveellisessä vapaudessa ihmisellä on kaikki, ilman sitä hänellä ei ole mitään" (Kehr 1881, 38).

Kehr (1881, 32–57) käsittelee laajasti siveellisen vapauden sisällöllisiä kysymyksiä. Hän asettaa siveellisen vapauden poliittista, uskonnollista, yhteiskunnallista ja taloudellista vapautta tärkeämmäksi, koska nämä muut puolestaan edellyttävät siveellistä vapautta.

Siveellisessä kasvussa on pohjimmaltaan kysymys ihmisen luonteen kehittymisestä. Siveellisellä luonteella Rein (1884) tarkoittaa vallitsevaksi suunnaksi kehittyneitä tahdon tottumusta, joka noudattaa aina siveellistä lakia. Jokainen tehty päätös ja toteutettu teko määrää ihmisen tahtomista myös tulevaisuudessa, koska se vaikuttaa määrätyn tottumuksen syntymiseen. Ihmisen tahdossa syntyy hänen omien päätöksiensä ja tekojensa kautta vallitseva suunta, jota sanotaan luonteeksi. (Rein 1884, 120, 123.) Mielenlaatu tulee näkyviin siinä mitä ihminen tahtoo, ja pysyvästä tahdon suunnasta muodostuu vähitellen luonne. Wallin (1883, 118) esittää radikaalin näkemyksen ihmisen luonteesta: se ei määräydy syntyperäisistä ominaisuuksista eikä ulkoisen vaikutuksen seurauksena, vaan on "oma tekemämme, josta olemme vastuunalaiset". Näin siis ihminen on itse valintojensa ja tekojensa kautta vastuussa siitä, millaiseksi hänen luonteensa muodostuu. Jos ihminen tottuu tekemään aina sitä, mitä hänen mielensä tekee tai mikä on hänelle luonnollista, hänelle kehittyy "raaka luonne" (mts. 119). Luonnetta voidaan kehittää hoitamalla oikeassa suhteessa sen eri osa-alueita sekä vaalimalla älyllistä ja moraalista kasvua. Koulu luo kokonaisvaltaisella kasvatuksella perustuksen luonteenkehitykselle. Tälle perustalle kukin itse myöhemmin omalla toiminnallaan rakentaa luonnettaan. (Wallin 1883, 118–119; Cleve 1869, 35; Cleve 1886, 68; Rüegg 1871, 193–197.)

Anjou ym. (1880) mukaan hyvä luonne ilmenee mielen hallintana ja riippumattomuutena luonnollisista haluista. Siveellinen vaikutus ihmisessä saa aikaan myös luonteenlaadun heikkouksien parantumista. Lisäksi hyvän luonteen myötä kehittyvät "muutkin korkeammat elämänvoimat", jopa esteettinen maku.<sup>109</sup> (Anjou ym. 1880, 35.)

*Ihmisen arvo* ei ole hegeliläisyydessä syntymisen perusteella saatu luontainen itsestäänselvyys. Se on ratkaisevasti sidoksissa ihmisen eettisen kehityksen tasoon. Jos hän tahtoo saada ja säilyttää ihmisarvonsa, hän ei saa toimia miten tahansa. "Hänen arvonsa riippuu siitä, miten hän kykenee käsittämään totuutta, toteuttamaan oikeutta ja ihastumaan kauneudesta" (Cleve 1886, 13, 50). Kasvatuksen päämääränä on ihmisen siveellinen kehittyminen, josta puolestaan seuraa hänen "ehdottoman arvonsa vaurastuminen" (Rüegg 1871, 14). Sen vuoksi sydämen sivistys, tahdon kasvattaminen hyvään, on yhtä tärkeää kuin tiedollinen oppi. Anjou ym. (1880, 38) tiivistävät osuvasti sen, mikä 1800-luvun sivistyskäsitteissä – ja samalla eettisessä kasvatuksessa – on olennaista: *Ihmisen sivistyneisyyden* määrää ei arvioida sen mukaan mitä hän tietää ja osaa, vaan "erityisesti sen mukaan mitä hän uskoo, rakastaa, tahtoo ja tekee". Vaikka si-

<sup>109</sup> Antiikin perinteessä hyvä maku nähtiin osana moraalista tietoa. Myös länsimaisen kulttuurin myöhemmissä vaiheissa hyvä maku (taste, Geschmack) oli pikemminkin moraalinen kuin esteettinen idea. Makua oli mahdollista kehittää hyväksi siten, että siitä tuli sivistyksen perusta. Vasta Immanuel Kant määritteli esteettisen arvostelman sellaiseksi, ettei se sisällä tietoa. Myöhemmin maku rajattiinkin puhtaasti esteettiselle alueelle kulluvaksi. Puolimatka 1999, 84–87.

vistys ja eettinen kehitys perustui järjelliseen tiedostamiseen, sen tuli näkyä myös käytännön toiminnassa.

Korostaessaan ihmisen mahdollisuutta tulla täydeksi ihmiseksi vasta henkisen ja siveellisen kehitysprosessin tuloksena hegeliläisyys eroaa periaatteessa kristillisestä ihmiskäsityksestä.<sup>110</sup> Kristinuskossa ihminen nähdään Jumalan kuvaksi luotuna olentona, jolla pelkästään sen perusteella on ehdoton ihmisarvo. Toisaalta hegeliläisen kauden pedagogisissa teoksissa myös kristillistä humanismia edustavat kirjoittajat painottavat eettisen kehityksen tasoa ihmisen arvon mittarina. Tässäkin suhteessa hegeliläinen ja kristillinen ajattelu näyttävät sekoittuvan toisiinsa.

#### 4.5.4 Käsitys elämän tarkoituksesta

Vanhan kansakoulun kasvatustajatteluissa eettinen kasvu kytketään läheisesti ihmisen elämän tarkoitukseen (esim. Rüegg 1871, 14–22). Wallinin (1883) mukaan lapsi voi ainoastaan vallanalaisena oppia järjestämään oman toimintansa jonkun korkeamman tarkoituksen mukaan ja päästä siten elämänsä tarkoituksesta perille. Vaikka kasvatusta ei pystykään suoraan osoittamaan yksilön elämän tarkoitusta, sen tulee ohjata oppilasta sellaiseen tilaan, jossa itsenäinen tarkoituksen toteuttaminen tulee mahdolliseksi:

Kasvatuksen yleinen tarkoitus lähtee kasvatuksen käsitteestä, jonka mukaan kasvatti on saatettava siihen tilaan, että hän voi itsenäisesti pyrkiä elämänsä päämäärän perille – – . Vapaaksi tulee ihminen vasta silloin kun hän voi itse määrätä itseänsä oman henkisen olentonsa s.o. järjen mukaan. – – Se tapahtuu sen mukaan kuinka selvästi hän käsittää elämänsä päämäärän ja tahtonsa on vahva sitä toteuttamaan. (Wallin 1883, 21, 88, 93.)

Ihminen löytää elämänsä tarkoituksen vain yhteydessä laajempaan eettiseen kokonaisuuteen. Tarkoituksen pohdinta liittyy läheisesti siihen, miten hyvän ja pahan ontologinen luonne ymmärretään. Aikakauden eettistä ajattelua kuvaa hyvin tapa, jolla Rein (1884) selittää sielutieteen oppikirjassaan hyvän ja pahan olemusta. Hänen mukaansa hyvä sellaisenaan liittyy ihmisluontoon kuuluviin haluihin ja taipumuksiin sekä niiden tarkoituksiin. Hyvän keskeisenä sisältönä on *inhimillisten tarkoitusten yleinen sopusointu*.<sup>111</sup> Paha puolestaan merkitsee sitä, että ihminen pyrkii toteuttamaan jotakin tarkoitusten yleisestä harmoniasta irrotettua ja siihen yhdistymätöntä tarkoitusta. Tästä ihmisen varsinaiselle luonnolle vieraasta teosta seuraa sisäinen ristiriita, joka herättää pahan omantunnon. (Rein 1884, 123.) Näin etiikan lähtökohta on ihmisen varsinaisessa olemuksessa, johon loogisesti liittyy elämän järjellinen ja harmoninen tarkoituksenmukaisuus (= siveellinen laki). Myös Cleve (1869) korostaa sitä, että ihmisen tulee oppia tuntemaan *järjen yleinen tarkoitus*, jolloin "hän tietää mitä tahtoo ja tahtoo mitä tietää". Silloin hyvästä tulee myös ihmisen oma tarkoitus eikä järjen yleisen

<sup>110</sup> Kasvatustieteellisen Aikakauskirjan kirjoituksissa hegeliläistä sivistysnäkemyksiä arvosteltiin kristillisen humanismin näkökulmasta liian yksipuolisesta järjen painottamisesta. Naskali & Rönkkö 1982, 15, 21–25.

<sup>111</sup> Tässä Reinin ajattelu muistuttaa paljon aristotelista etiikkaa, jossa hyvä johdetaan ihmisen luonnosta ja tarkoituksesta.



tarkoituksen ja ihmisen yksityisten pyrkimysten välillä ole vastakohtaisuutta. (Cleve 1869, 65, 96.) Näin moraalit on viime kädessä elämän tarkoituksenmukaisuuden tuntemista ja sen vapaaehtoista toteuttamista.

Ihanteellista siveellisen kasvun prosessia, jonka tuloksena ihminen löytää elämän tarkoituksen, kuvataan 1800-luvun eettisessä kasvatustieteessä pelkistämällä seuraavana kehityskulkuna: Aluksi luonnollinen lapsi elää biologis-sosiaalisen vaikutuksen alaisena epävapaina olentona. Hän alistuu toisen tahtoon (kasvattajan auktoriteettiin) ja tottuu noudattamaan hyvää tapaa. Näin hän vähitellen oppii itsetiedostuksen kautta ymmärtämään itsekkin siveellisen lain merkitystä ja alkaa noudattaa sitä myös vapaaehtoisesti. Tässä kehitysvaiheessa nuori siirtyy siveelliseen vapauteen ja kykenee elämään itsenäisesti järjensuuntaista elämää. Samalla hän oivaltaa elämänyhteytensä osana laajempaa historiaa, kansakuntaa, yhteiskuntaa, toisten ihmisten elämää sekä jumalallista maailmanjärjestystä. Tämän seurauksena hän ymmärtää myös oman elämänsä tarkoituksen ja antautuu palvelemaan sitä.

Huonossa tapauksessa oppilaan kehitys kulkee juuri päinvastaiseen suuntaan: hän ei alistu toisen tahtoon (vallattomuus), ei lakkaa seuraamasta omaa luonnollista tahtoaan (luonnon orjuus) eikä opi itsetiedostamisen kautta tuntemaan siveellistä lakia (epäsiveellisyys). Tämän seurauksena hänen elämänsä on epävapaita, epäitsenäistä ja järjetöntä. Lyhyesti sanoen: siitä puuttuu elämän tarkoitus. Koulun tehtävänä on huolehtia, että oppilas pääsee sellaisen siveellisen kasvun tielle, jolla hän löytää elämänsä tarkoituksen osana laajempaa kokonaisuutta.

Vielä 1900-luvun alussakin kasvatustekstien eettinen ajattelutapa on luonteeltaan teleologista. Eettisyyden sisältöä määrittää kokonaistarkoitus, joka toteutuu silloin, kun "omassa sielussamme vallitseva siveellinen pyrintö on sopu-suunnassa koko maailman hallinnan ja hallitsijan kanssa" (Soininen 1908, 105). Etiikka on ontologisesti kokonaisvaltaista ja siveellisenä lainalaisuutena vaikuttavaa. Pedagogisissa teksteissä eettisesti hyvä

- liittyy ihmisen todelliseen onneen, menestykseen ja elämän tarkoitukseen (esim. Soininen 1908, 16–19, 103, 105),
- tarkoittaa samaa kuin Jumalan tahto, järki ja vapaus (esim. Martig 1912, 211–213, 218),
- yhdistää yksilön ja yhteiskunnan kehittämispyrkimykset osaksi samaa kokonaisuutta (esim. Virkkunen 1906, 13; Martig 1903, 7; Soininen 1908, 111–113) ja
- on osoituksena hyvästä mausta (Boxström 1908, 146).

Siveellisuuden yleisenä periaatteena Soininen (1908, 153) näkee "elämisen muiden hyväksi sekä itseensä nähden elämän kokonaisuuden eikä vain silmänräpäyksen nautinnon silmällä pitämisen". Eettisyydessä on kysymys koko inhimillisen elämän omasta ontologisesta lainalaisuudesta, jonka huomioon ottaminen on välttämätöntä pyrittäessä hyvään elämään. Soininen (1908) kuvaa tätä seuraavasti:

Oman menestyksen pyytäminen on kuitenkin siveellinen ainoastaan sillä ehdolla, että se on sopu-suunnassa yleisen menestyksen kanssa; jos se tämän rajan yli menee, muuttuu se kohta itsekkääksi ja samalla epä-siveelliseksi. Edelleen on sen vaarinoiminen, ettei se saa tarkoittaa ainoastaan silmänräpäyksen tyydytystä, vaan elämän kokonai-

suutta. Se, joka pyytää ainoastaan hetkellistä nautintoa, huolimatta siitä, tuottaako se tulevaisuudessa vaikkapa täydellistä turmiota, on kevytmielinen himojen orja ja vetää puoleensa siveellisen paheksumisen. – – Kaikessa siveellisyydessä on niinmuodoin kokonaisuuden tarkoittaminen, yhteenkuuluvaisuuden säilyttäminen, oleellista. Jokaisen yksityisen ihmisen yksityisestä silmänräpäyksestä alkaen koko ihmiskuntaan, kaikkiin sen oleviin ja tuleviin sukupolviin saakka, muodostamme siveellisen yhteyden, josta ei saa yhtäkään eroittaa pois. Kaiken tämän kokonaisuuden sopusointuista menestystä tulee toimintamme tarkoittaa. Jos me niin teemme silloin olemme siveellisiä. (Soininen 1908, 17–18.)

Näin yksilön eettinen elämän tarkoitus sidottiin vielä 1900-luvun alussa vahvasti kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja yhteisöllisyyteen.

#### 4.5.5 Eettisen kasvatuksen psykologinen tarkastelutapa

Filosofian piiriin kuuluva sielutiede oli kehittynyt voimakkaasti 1800-luvulla ja sen luoma ihmiskuva katsottiin jo herbartilaisella kaudella (1895–1920) tärkeäksi lähtökohdaksi myös siveellisessä kasvatuksessa. Vaikka kokeellisen sielutieteellisen näkemyksen ohittaakin 1900-luvun alussa vielä monissa kohdin pedagogien oma maailmankatsomus (esim. Boxström 1908, 5–6, 202–204 ja Virkkunen 1906, 12–13), kasvatustieteessä pyritään hyödyntämään entistä tietoisemmin myös psykologista tietoa. Soininen (1908, 3) huomauttaa, että aikaisempi (spekulatiivisen kauden) kasvatustieteellinen kirjallisuus ei ollut perustunut tieteellisyteen. Hän on sitä mieltä, että vasta empiirinen tutkimus oli tehnyt kasvatustieteen psykologisen käsittelyn mahdolliseksi ja Herbart puutteistaan huolimatta laskenut sille lujan tieteellisen perustuksen. Kasvatustieteen keskeisenä tehtävänä on pitää huolta sielun lainalaisuuksiin liittyvän psykologisen tiedon ja etiikasta nousevan ihmisen siveellisen päämäärän yhdistämisestä. Näin etiikka arvopäämäärineen mahtuu 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa ongelmitta kasvatustieteellisen tiedekäsityksen sisälle.

Eettisen kasvatustieteen taustalla oleva psykologinen ihmiskuva rakentuu 1900-luvun alussa vanhalle kolmijaolle, jossa ihmissielua tarkastellaan tiedon, tunteen ja tahdon toimintoina. Sielun toiminta pohjautuu ulkoisten aistihavaintojen ja sisäisten mielikuvien synnyttämille mielteille.<sup>112</sup> Vastoin aikaisempaa käsitystä sielun katsotaan nyt kuitenkin toimivan ehyenä kokonaisuutena, jossa eri toiminnot heijastavat eri puolia samasta *jakamattomasta sielusta* (esim. Boxström 1908, 10–12 ja Soininen 1908, 6–7).

Siveellisyys on tässä kolmijaossa tahdon alueelle kuuluva ilmiö, johon herbartilaisen opin mukaan ei kuitenkaan voitu vaikuttaa suoraan. Siihen on pyrittävä vaikuttamaan tiedon ja tunteen kautta:

Psykologia taas opettaa meille, että tahto riippuu tunteesta ja tunne vuorostaan tiedosta. Tahtoon ja tunteeseen emme voi välittömästi kajota, vaan sen tulee tapahtua tiedon

<sup>112</sup> Ihmisen ajattelu (tiedollinen elämä) muodostui mielteiden keskinäisestä sulautumisesta, mikä tapahtui tiettyjen lainalaisuuksien mukaan. Soininen vertaa "mieltämistä" eli ajattelemista tajuisen sielunelämän perusmuotona verenkiertoon ja hengitykseen. Samoin kuin ne olivat välttämättömiä ruumiillisille toiminnoille, oli uusien mielteiden saaminen, vaihtelu ja yhdistyminen välttämätöntä ihmisen sielunelämälle. Soininen 1908, 6, 51–52.

kautta. – – Jokaista ulkomaailman vaikutusta seuraa aina tämä sarja sielullisia ilmiöitä tässä järkähtämättömässä järjestyksessä. (Soininen 1908, 7, 19.)

Psyykkisessä toiminnassa tieto, tunne ja tahto herättävät toisensa eloon tässä järjestyksessä. Mielle (ajatuskuva, tieto) herättää sielussa tunteen. Tunteiden laatu ja voima puolestaan virittää ihmisen tahdon. Lopulta riittävän voimakas tunnemäärä johtaa ihmisen tahtomaan ja toimimaan tietyllä tavalla.

Soininen eroaa kuitenkin Herbartin käsityksestä siinä, että Soinisen (1908) mielestä tunteen ja tahdon tuli saada yhtä itsenäinen asema sieluelämän ilmiöinä kuin tiedonkin. Vuosisadan vaihteen eettisessä kasvatustieteessä korostetaan paljon *tunnevirikkeiden merkitystä* käyttäytymisen motivoijana. Vasta tietoon liittyvä elävä tunne saa ihmisen tahtomaan ja toimimaan: ”Me emme sano, että paras tieto, tieto oikeasta, ehdottomasti pääsee ihmisen käytöstä ohjaamaan, vaan että sen tekee tieto, johon liittyy voimallisin tunnemäärä. Hyvän tietäminen ei valitettavasti aina vaikuta voimallisinta tunnetta.” (Soininen 1908, 11, 169.) Myös Martigin (1912) mukaan tunteet hallitsevat tahtoa. Hän samaistaa siveelliset tunteet omaantuntoon ja katsoo, että ilman elävää velvollisuuden- ja oikeudentuntoa emme voi täyttää velvollisuuksiamme muita kohtaan. (Martig 1912, 148, 169.) Myös Boxströmin (1908) mukaan siveellisiä tunteita tulee tietoisesti kasvattaa. Omantunnon aseman hän kuitenkin käsittää sieluelopissaan toisin kuin Martig ja useimmat muut sielueloppien kirjoittajat. Boxströmin mukaan omaantuntoa ei pidä samaistaa pelkästään siveellisiin tunteisiin, vaan sillä on sielussa itsenäinen asema ja se toimii tuomarina tunteidemme, tietomme ja tahtomme ylitse. (Boxström 1908, 148–150, 207.) Virkkunen (1906) käsittää omantunnon kehittyvän osaltaan sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena, mutta näkee siveellisyyden itsessään synnynnäisenä ja jumalallisena ominaisuutena. Virkkunen kuvaa siveellisten tunteiden kehittymistä 1900-luvun alun eettiselle ajattelulle tyypillisellä tavalla:

Siveelliset tunteet keskittyvät siveelliseen tietoisuuteen, ”omaantuntoon”, jonka kehitys on sosiaalista laatua ja historiallisen edistyksen yhteiselämästä riippuvaa, mutta viime kädessä se ihmisessä on synnynnäistä, jumalallista. Siveelliset tunteet, liittyen mielteisiin sekä nojautuen muistiin ja mielikuvitukseen, kiteytyvät siveyskäsitteiksi, siveysääännöiksi, vieläpä saavutettaviksi siveysaatteiksi. – – Kasvatuksen asia on tässä kah-  
talainen: kehittää siveellisiä tunteita sekä niitä vahvistamalla herättää siveellisiä arvo-  
telmia ja aatteita. (Virkkunen 1906, 40–41.)

Myös Soininen (1908) käsittelee Kasvatustieteessä tunteiden<sup>113</sup> pedagogista merkitystä sivumääräisesti selvästi enemmän kuin tietoa tai tahtoa. Siveellisen tahdon ja luonteen kehittämisessä on tärkeää millaiset ainekset saavat hallitsevan aseman lapsen sielussa, koska käytöstä ohjaava tahto syntyy ”siitä mielteestä, joka tuottaa voimallisimman tunnemäärän”. Hallitseva tunnetila, joka on riittävän vahva johtakseen toimintaan, syrjäyttää muut sielussa olevat erilaiset mielteet. Elävällä tunnevoimalla varustetut ja syvälle mieleen painuneet ajatukset luovat sieluelämää hallitessaan kestävä perustan hyvän tahdon muodostumiselle. Sen vuoksi

<sup>113</sup> Suutarinen (1992, 238) on osoittanut väitöskirjassaan, että tunteilla oli keskeinen asema myös herbartilaisessa opetuksessa ja että aikaisemman kirjallisuuden luoma käsitys herbartilaisuudesta tunteita syrjivänä ja tietoa suosivana suuntauksena ei ole ollut oikea.

siveellinen kasvatuskkin on itse asiassa kilpailua vahingollisten mielteiden kanssa, joilta pyritään riistämään tunnearvo ja aistillisen uusiutumisen mahdollisuus. (Soininen 1908, 41, 58; myös Virkkunen 1906, 83.)

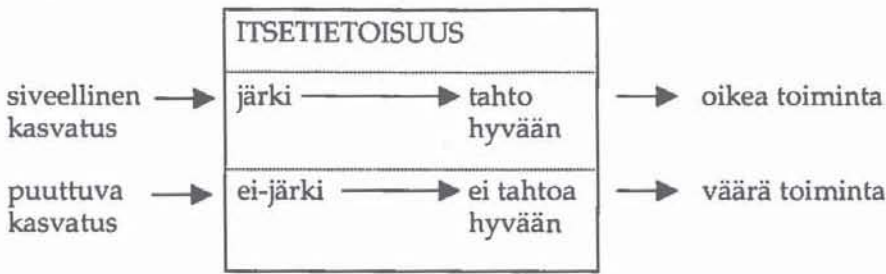
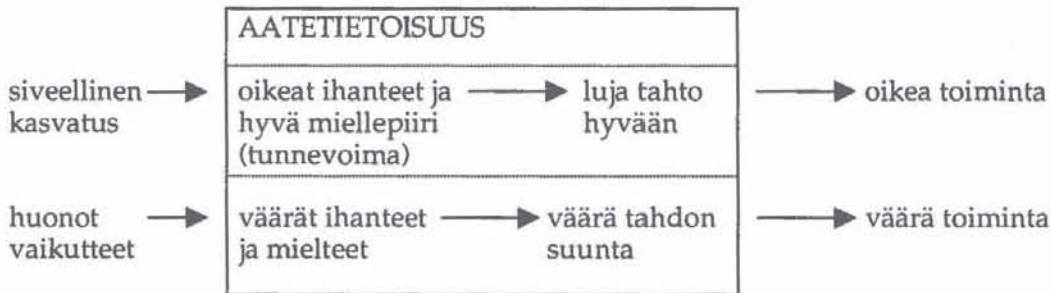
Edellä kuvattu näkökulma merkitsee tärkeää painotuksen muutosta eettisen kasvatuksen taustalla olevassa ihmiskuvassa ja tahtokäsityksessä. Hegeliläisellä kaudella (1863–1895) ihmisen eettinen kehittyminen nähtiin *aristotelis-hegeliläisen mallin* mukaisesti ihmisen rationaalisenä täydellistymisenä: kasvamisena järkeen. Ihmisen eettinen hyvyys tarkoitti hänen toteutumistaan järkipäisenä olentona. Tahto oli läheisesti liittyneenä järkeen, eikä niiden välillä ollut ristiriitaa. Järkitahto oli itsessään suuntautunut ihmisen muuttumattoman olemuksen mukaiseen hyvään päämäärään ja takasi sen, ettei ihminen voinut tahtoa mitään järjetöntä.

Vuosisadan vaihteen eettisessä ajattelussa painopiste siirtyy aristotelisestä tahtokäsityksestä *nominalistiseen tahtokäsitykseen*.<sup>114</sup> Sen mukaan järki ei sanele ihmiselle mitään tiettyä, ihmisolemusta konstituovia päämääriä, vaan sen tekee yksin tahto. Näin tahdosta ja siihen vaikuttavista ihanteista tulee etiikkaa määräävä tekijä. Nominalistisen tahtokäsityksen olennainen ero aikaisempaan aristoteliseen ajatteluun on siinä, ettei ihmisen tahto välttämättä suuntaudu järjen mukaan, koska käsitteellinen yhteys ihmisen järkitahton ja muuttumattoman lajiolemuksen välillä on murrettu. Ihminen alkaa sen sijaan rakentaa moraalista identiteettiään oman tahtonsa avulla eli kuten Soininen (1908, 166) sanoo, ”ihminen on töitensä tulos”.

Ihmisen siveellinen toiminta edellyttää siis hyvää ja lujaa tahtoa. Varsinkin lapsen tahto on kuitenkin itsessään hyvin heikko. Siksi se tarvitsee tunne-elämän voimakasta tukea voidakseen kehittyä jaloksi, suuntautua oikein ja toteuttaa hyvää. Tunne-elämä määrää ”tahtomisen perustuksen” (Virkkunen 1906, 48). Ratkaisevassa asemassa ovat eettisesti oikeat mielteet ja tiedot. Ne aktivoivat tunne-elämää, synnyttävät siveellisiä ihanteita (= harrastusta) sekä antavat näin tahdolle voimaa oikeaan toimintaan. Tavoitteena on pysyvien tottumusten aikaansaaminen. Sen jälkeen hyvä toiminta voi periaatteessa sujua myös ilman erillistä tunteen vaikutusta ja tahdon ponnistusta (esim. Soininen 1908, 164). Painopisteen muutos eettisen ajattelun psykologisessa perustassa merkitsi järjen aseman tietynlaista alisteisuutta ihanteille ja aatteille. Kansalaisen *itsetietoisuudesta* keskeinen huomio siirtyi *aatetietoisuuteen*. Hegeliläisen kauden (aristotelis-hegeliläinen tahtokäsitys) ja herbartilaisen kauden (nominalistinen tahtokäsitys) painotuseroa tahdon ja järjen suhteen voidaan jäsentää kuvion 12 tavoin.

Herbartilainen psykologia toi kuitenkin syviä filosofisia ongelmia erityisesti ihmisen moraalisen toiminnan ja tahdon vapauden selittämiseen. Herbart oli mennyt sielunelämän kausallisessa tulkinnassaan hyvin pitkälle katsoen, että sielua oli mahdollista tarkastella mielteiden suhteita koskevien matemaattisten mallien ja kaavojen avulla ja että psykologia voitiin nähdä kvantitatiivisena tieteenalana. Eettisyyteen aina oleellisesti liittynyt kysymys tahdon vapaudesta muuttui näin psykologisen ihmiskuvan myötä problemaattiseksi. Soinisen (1908, 11–13) käsityksen mukaan sielunelämän lainalaisuuksien löytäminen empiirisen

<sup>114</sup> Aristotelisen ja nominalistisen mallin eroista tarkemmin esim. Kirjavainen 1985, 2–8.

**Hegeliläinen kausi (n. 1863–1895):****Herbartilainen kausi (n. 1895–1920):**

KUVIO 12 Psykologisten lähtökohtien painotusero hegeliläisen ja herbartilaisen kauden eettisessä ajattelussa

tutkimuksen keinoin on kyllä tärkeää, mutta "aivan rajattomasti" siinäkään ei voida edetä. Vaarana on nimittäin psykologisen ihmiskuvan ajautuminen determinismiin, jossa sisäiset mielteet (ajatukset) ja niistä sielunelämän lainalaisuuksien mukaan seuraava käyttäytyminen tulkitaan tulokseksi pelkästään ulkopuolisista vaikutteista:

Tarkasti johdonmukainen pysyminen tässä mielipiteessä viepi näet ehdottomasti ihmisen vapaan tahdon kieltämiseen ja tekee samalla lopun hänen siveellisestä vastuunalaisuudestaan. Sillä jos kerran ihmisen kaikki tahto lähtee hänen tunteistaan, kaikki tunne taas hänen tiedostaan ja kaikki tieto on alkuperäisesti ulkomaailman vaikutuksista - joita hän tietysti ei voi itse määrätä - niin on tässä katkeamaton sarja syitä ja seurauksia, joka ei jätä ihmisen omalle määräysvallalle mitään tilaa. -- Deterministit eivät tunnusta ihmisellä olevan vapaata tahtoa siinä merkityksessä, että hän voisi tehdä toisin kuin tekee. (Soininen 1908, 11–12.)

Soinisen käsityksen mukaan herbartilaisuus ei tunnustanut täyttä tahdon vapautta siinä merkityksessä, että tahto olisi riippumaton ulkoapäin tulevista vaikutteista ja ihminen voisi niistä välittämättä valita vapaasti miten toimii. Tällöin myös siveellisyyden käsite sai herbartilaisuudessa erilaisen merkityksen, olihan siveellisyyden ytimeksi perinteisesti käsitetty ihmisen "vapaa" pyrkiminen. (Soininen 1908, 169–170.)

Eettisessä ajattelussaan Soininen päätyy vastustamaan ehdotonta determinismia. Perusteena on se, että deterministisen psykologian pohjalta ei voida selittää käsitystä ihmisen vastuunalaisuudesta ja syyllisyyden tunteesta. Jos ihminen ei voi itse määrätä vähimmäissäkään määrin tahtoaan ja käytöstään, ei häntä myöskään voi pitää vastuunalaisena. Lisäksi siveellisyyden aate ja sa-

malla "koko ihmisen korkeamman henkisen elämän perustus" järkkyy täydellisesti, jos elämä käsitetään vain ulkoisten vaikutusten välttämättömäksi seurausten sarjaksi ja ajatus siveellisestä vastuunalaisuudesta hylätään. Soininen ei selitä mistä vapaus ja vastuunalaisuus tulee, vaan tunnustaa seisovansa sen suhteen "hämärän psykologisen kysymyksen edessä" (mts. 13). Hän hyväksyy ihmisen sielunelämän ja käyttäytymisen psykologisen lainmukaisuuden, mutta Herbartin ajatuksista poiketen pitää samalla kiinni tietynasteisesta tahdon vapaudesta. Näin Soininen asettuu indeterministiselle kannalle ja olettaa, että "sielussamme on jossakin meille vielä salatussa kohdassa" psykologisen lainmukaisuuden rinnalla myös tietty määrä vapautta. (Mts. 12–13, 170.)

Virkkunen (1906, 9) puolestaan katsoo determinismin ja indeterminismin vastakohtaisuuden luultua pienemmäksi. Hänen mukaansa niiden voidaan ajatella myös täydentävän toisiaan: determinismi käsittää enemmän kasvatuksen alkua ja indeterminismi sen loppuaikaa.

**Ihmisen kaksi luontoa.** Eettinen kasvatuserittely pohjautuu edelleen 1900-luvun alussa ihmiskäsitykseen, joka sisältää selvän ontologisen jännitteen ihmisen "alemman ja ylemmän luonnon" välillä. Ihmisen pitää tulla toisenlaiseksi kuin hän luonnostaan on. Eettisessä kasvussa on sen vuoksi olennaista sisäinen kehitysprosessi hyväksi ihmiseksi. Kasvatuserittely ja psykologinen tieto valjastetaan tämän prosessin palvelukseen.

Boxström (1908) edustaa ihmiskäsityksessään selväpiirteisimmän perinteistä kristillistä dualismia. Hänen mukaansa ihmisen tahdon pääsuunta on joko hyvä tai paha. Tarvitaan mielenmuutos ennen kuin pahan tahdon suunta muuttuu hyväksi. Tämä edellyttää taistelua: "Syntyperäinen luonto ja ympäröivät olosuhteet asettavat jokaisen ihmislapsen kahden vaiheille hyvän ja pahan välille, josta tilasta ihminen ei voi selvitä muutoin kuin taistelun kautta." (Boxström 1908, 155, 178–180.) Vaikka Soininen (1908, 126) ei varsinaisesti tunnusta ihmisen synnynnäistä pahuutta, myös hän puhuu luontoperäisten taipumusten itsekkästä voimasta ja taistelusta niitä vastaan. Myös Virkkusen (1906, 49) mukaan siveellisen tahdon kehitys on taistelua itsekkäiden ja siveellisten tunteiden välillä.

Martig katsoo sekä hyvän että pahan ilmenevän lapsessa jo varhain. Sen vuoksi kasvatukseen tulee kehittää lapsen hyviä taipumuksia ja korkeampia tunteita sekä vastustaa hänen alempia halujaan ja tunteitaan. (Martig 1903, 10; Martig 1912, 137.) Koulun eettinen kasvatuserittely pyrkimykselle auttaa oppilasta pääsemään alemman luontonsa vallasta korkeamman siveellisen luonnon ohjaamaan itsehallintaan.

Tätä prosessia voidaan tarkastella myös Boxströmin (1908) tavoin heikon tahdon kehittymisenä siveellisesti vahvaksi. Boxströmin kuvauksessa heikkoa tahtoa edustaa *aistillisen tahdon aste*, jolla ollessaan lapsi tahtoo kaikkea mikä aistillista luontoa miellyttää. Kun lapsi tulee kouluun, häntä vaaditaan tekemään sellaistaakin, joka ei ole mieluista. Silloin kasvattajan tahto (käskyjen ja kieltojen antaminen) asettuu lapsen aistillista tahtoa vastaan. Kun lapsi oppii ottamaan huomioon hyödylliset päämäärät eikä enää toimi pelkästään aistillisen mielihyvän pohjalta, hän on kasvanut *ymmärryksen ohjaamaan tahtoon*. Sille on ominaista harkinta ja toiminnan tarkoituksenmukaisuuden arviointi. Ylimpänä kehitystasona

on lopulta *järjen ohjaama tahto*, johon vaikuttavat ihmisen omaksumat aatteet ja ihanteet. Järki ei siis vielä itsessään osoita suuntaa hyvälle toiminnalle (kuten aristotelis-hegeliläisen etiikan mallissa), vaan järjellistä tahtoaan ihminen voi käyttää myös väärin ihanteiden palvelukseen. (Boxström 1908, 156–172; myös Martig 1912, 178–218.) Sen vuoksi siveellisessä kasvussa on ennen muuta kysymys tahdon muuttumisesta siveellisten ihanteiden ja aatteiden ohjaamaksi lujaksi tahdoksi.

Foerster (1909) ja Virkkunen (1906) terävöittävät tätä antropologista eroa puhumalla ihmisen *yksilöllisyydestä* ja *persoonallisuudesta* erilaisina yksilön tahtoon liittyvinä arvokäsitteinä. He eivät näe yksilöllisyyttä ihmisen omina erityispiirteinä, vaan samaistavat yksilöllisyyden pitkälti aistillisuuden ja ulkoisten vaikutteiden hallitsemaan rajattomaan käyttäytymiseen. Tässä merkityksessä Foerster puhuu valittaen "yksilöllisyyden rehoituksesta", jolle on ominaista halu poistaa kaikenlaiset rajoitukset mielihalujen tieltä. Yksilöllisyyden väärän viljelyn seurauksena yhteiskuntaan tuli hänen mukaansa yksilöitä, jotka eivät ole kasvaneet muuhun kuin itsensä palveluun. Sen sijaan persoonallisuus tarkoittaa ihmisen henkisesti kehittyntä itsehallintaa, jota luonnehtii vapaus ja siveellinen harkintakyky. Eettisen kasvatuksen tavoitteena onkin nousta "vastustamaan pelkkää yksilöllisyyden rehoitusta" ja kohottaa yksilö omasta "muokkaamattomasta yksilöllisyydestään" jalostetummaksi persoonallisuudeksi. Itsehillinnän pedagogiikka on hyvän koulukasvatuksen ja korkeamman sivistyksen oleellisin tuntomerkki. Eettisen kasvatuksen lähtökohtana on kuvion 13 havainnollistava ontologinen taustajattelu (Foerster 1909, 53–57, 99–105; Virkkunen 1909, 48–51; Boxström 1908; 156–172):

ALEMPI LUONTO		KORKEAMPI LUONTO
yksilöllinen	→	persoonallinen
aistillinen	→	henkinen
ulkoinen	→	sisäinen
mielihyvään perustuva ja aistillisuuden ohjaama tahto	→	siveellisiin ihanteisiin perustuva ja järjen ohjaama tahto

KUVIO 13 Yksilöllisyys ja persoonallisuus herbartilaisen kauden eettisessä ajattelussa

Yleinen suhtautuminen ihmisen alemman luonnon moraalisesti huonoihin ominaisuuksiin ja taipumuksiin on tiukka: "Mikä ihmisen sielussa tukee ja edistää siveellisyyttä, se on viljeltävää, mikä sitä vastustaa, se on kitkettävä pois" (Soininen 1908, 104).

**Yksilöllisyys, itsetunto ja autonomia.** Foerster ja Virkkunen puhuvat yksilöllisyydestä pääasiassa kielteisessä merkityksessä. Sen sijaan Boxströmin Kasvatusopillisessa sieluopissa yksilöllisyyttä käsitellään modernissa merkityksessä piirteinä, jotka erottavat yksityisen ihmisen sielunelämän muista. Kasvatus tulee sovittaa näiden yksilöllisten piirteiden mukaan. Yksilöllisyyden laiminlyöminen, loukkaaminen tai tukahduttaminen on Boxströmin mukaan ri-

kos. Toisaalta yksilöllisyyden huomioon ottaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sen nimissä saisi suvaita oppilaiden heikkouksia ja virheitä. (Boxström 1908, 182–183.) Myös Soininen (1908) näkee yksilöllisyyden erityisinä luonnollisina taipumuksina, joihin sisältyy ihmisen suurin henkinen voima ja tyydytys ja joihin perustuva toiminta sujuu häneltä parhaiten. Kasvatus ei saa hävittää tai heikontaa yksilöllisyyttä, ellei siihen liity epäsiveellisiä aineksia. Toisaalta Soininen ei myöskään salli oppilaan "sulkeutumista oman individualisuutensa ahtaaseen piiriin", vaan pyrkii johtamaan hänet pois tästä yksipuolisuudesta. Tavoitteena on omilla erityistaipumuksillaan varustettu yksilö, joka ei kuitenkaan ole oman individualisuutensa henkisesti rajoittama. (Soininen 1908, 134–136.)

Soininen (1908, 62) suhtautuu myönteisesti lapsen tarpeiden huomioon ottamiseen kasvatuksessa. Boxström (1908, 162–163) puolestaan tekee selvän eron lapsen oikeutettujen halujen ja turmiollisten halujen välille; edellisiä tulee tyydyttää ja jälkimmäisiä ehkäistä. Tähän liittyen rigoristista luonteenkasvatusta rakentanut Foerster (1909, 106) huomauttaa, että "koulun asia ei suinkaan ole juosta lasten yksilöllisten halujen ja taipumusten jäljessä". Suhteessa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin varsinkin Soinisella ja Foersterilla on erilaisia painotuksia, vaikka molemmat pitävät auktoriteettisuhdetta kasvatuksessa perustavan tärkeänä.

Uusi sielutieteellinen tutkimus oli tuonut lapsen *itsetunnon merkityksen* tärkeäksi näkökohdaksi 1900-luvun alussa myös eettisessä kasvatuksessa. Esimerkiksi Foerster (1909, 191), joka suhtautui kriittisesti lapsen tarpeiden liialliseen huomioon ottamiseen, kritisoi toisaalta kuitenkin avoimesti lapsen itsetunnon unohtavaa väärää koulukuria, jossa "on vallalla yhä vielä liiaksi alemmaa sotilaallisuutta, liiaksi töykeätä korpraalihenkeä". Kristillistä kasvatuskäsitystä hän arvostelee samoin jäykästä ja synkistä ankaruudesta, vaikka sen tulisi päinvastoin kristinuskon olemuksen mukaisesti johtaa ihmistä henkiseen vapauteen. Foerster suhtautuu tietyiltä osin myönteisesti amerikkalaiseen pedagogisiin suuntauksiin, joissa korostetaan lapsen itsekunnioituksen ja itsetunnon tärkeää merkitystä aidon siveellisen kasvun lähtökohtana. Kasvatuksen siveellinen vaikutus tulee kytkeä läheisesti oppilaan itsetuntoon, joka voidaan ottaa kouluissa huomioon esimerkiksi sallimalla oppilaiden itsehallintoa. Foersterin mukaan se saattoi tarjota oppilaille hyvän mahdollisuuden sisäistyneen itsekurin oppimiseen. (Mts. 121, 150–161, 178, 186–187.) Luonteenkasvatustutkimuksessaan Foerster (1909) hyväksyy amerikkalaisesta pedagogiikasta lapsen vapauden ja itsetunnon arvostamisen, mutta torjuu liiallisen yksilöllisyyden. Saksalaisesta pedagogiikasta hän ottaa kuuliaisuuden ja kurin, mutta torjuu pelkän ulkopuolisen pakottamisen. Näin Foersterin kasvatuskäsitys kulkee "keskiväliltä sen amerikkalaisuuden, joka epäjumalana palvelee yksilöllistä vapautta ja sen laatuksen saksalaisen koulukurin, joka tuntee vain ulkoa tulevan johdon ja on takertunut poliisimaiseen järjestyksenpitoon" (mts. 141).

Samalla tavalla tasapainoiseen näkemykseen itsetunnon oikeasta huomioon ottamisesta pyrkivät myös Virkkunen (1906), Boxström (1908) ja Martig (1912). *Oikean itsetunnon* merkitystä rohkeuden ja itseluottamuksen lähteenä korostetaan. Samalla kuitenkin varoitetaan itsetunnon kehittymisestä väärään



suuntaan, jolloin se helposti muuttuu ylpeydeksi, pöyhkeäksi itsepäisyydeksi ja itserakkaudeksi. Tällaisen kehityksen seurauksena lapsista tuli viisastelevia, kaikkiin asioihin sekaantuvia pikkuvanhoja olentoja. Sen vuoksi oikean itsetunnon tulee olla yhdistyneenä nöyryyteen ja vaatimattomuuteen (esim. Martig 1912, 158). "Häveliäisyyden ja kainouden tunnon säilyminen, oikean itsetunnon ohessa, on lapsuus- ja nuoruusiän kaunistus." (Virkkunen 1906, 54–55.) Kristillismielinen Boxström (1908, 152–153) puolestaan katsoo paisuneen itsetunnon johtuvan väärästä uskonnollisesta mielentilasta, joka on korjattavissa vain terveeseen uskoon liittyvällä realistisella minäkuvalla.

Eettinen kypsyytys merkitsee sitä, että ihmisellä on kyky hallita luonnonvoimia omassa itsessään. Älyllisen kulttuurin kehittyminen ja luonnontieteen saavutukset edellyttävät välttämättä rinnalleen määrätietoista luonteenkasvatusta. Ilman sitä tieteen ja luonnon hallinnan katsotaan olevan yksipuolisuudessaan vaarallisia ihmiselle (esim. Foerster 1909, 8–23 ja Soininen 1908, 16). Foerster (1909, 107–108) kuitenkin päättelee, että Rousseau'n alulle paneman individualistisen kasvatussuuntauksen seuraukset ovat olleet moraalisen luonteen kehittymiselle vahingollisia: yksilöllisen aikakauden yleisenä tautina on luonteen heikkous, tahdon ponnettomuus ja ympäristön vaikutuksiin mukautuminen. Foerster kuvaa tapahtunutta kehitystä autonomian käsitteeseen liittyvällä sanaleikillä:

Ylistetystä "autonomiasta" (itsenäisyys, itsemäärääminen) on meillä jäljellä itse asiassa ainoastaan "auto", mutta meiltä puuttuu "nomi", meillä on ylvästelevä itse, mutta itsemäärääminen puuttuu. – – Juuri tuo niin sanottu "yksilöllinen" tahto on suurimpia esteitä ihmisen kohoamisessa persoonallisuuteen, koska tämä tahto niin suuressa määrässä on riippuvainen ulkonaisista kiihotteista ja vaikutteista taikka on satunnaisten mielijohteiden määräämä. (Foerster 1909, 109–110.)

Aito eettisyys perustuu aina ihmisen autonomiaan ja vapaaseen valintaan. Pelkkä ulkopuolisen säännön seuraaminen ei ole sanan varsinaisessa mielessä kypsää eettisyyttä:

Siveellisyys edellyttää aina, että oikea teko on syntynyt toimivan henkilön omasta tahdosta ja päätöksestä. Sokea tottelevaisuus, joka ei teon merkitystä tajua, vaan ehdottomasti noudattaa vierasta tahtoa, ei ole kypsyyttä siveellisyyttä. (Soininen 1908, 24.)

Vielä 1900-luvun alussakin ihmisen arvo ja kunnioitettavuus sidotaan 1800-luvun tapaan ulkonaisten tekijöiden sijasta siveelliseen kehitystasoon. Virkkusen (1906, 52) ja Martigin (1912, 175) mukaan kasvatuksen lopullisena päämääränä on luonteen kehittäminen, koska ihmisen arvon viime kädessä määrää hänen luonteensa. Myös Soininen (1908, 16) painottaa sitä, että "siveellisyyden toteuttaminen antaa ihmiselle syvimmän ja pysyvimmän arvon". Yleisenä näkemyksenä on, että ihminen itse rakentaa siveellisellä toiminnallaan itselleen yhteiskunnallisen arvostuksen ja että hyvä kasvatusta antaa hänelle siihen tarvittavat edellytykset.

## 4.6 Kasvatuksen ihanteet

Vanhan kansakoulun pedagogisissa oppikirjoissa määritellään koulukasvatukselle moraalisia ihanteita eri tavoin. Toiset kirjoittajat määrittelevät niitä runsaasti, jotkut vain hyvin vähän. Esimerkiksi Cygnaeus ja Wallin nimeävät yksilöityjä kasvatusihanteita runsaasti, kun taas Cleve ja Foerster eivät niitä juuri teksteissään mainitse. Monet moraalisisista ihanteista liittyvät 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa yksilön harjoittamaan itsekuriin ja luonteen kehitykseen.

Cygnaeus ja Wallin katsovat, että ihmisen siveellisyyden kasvualustana on oltava tiettyjä "perushyveitä", joita ilman muut moraaliset hyveet eivät voi kehittyä. Kansakoulun isä Cygnaeus (1910c) korosti sitä, että elämässä tarvitaan sitkeää ponnistelutahtoa. Jos oppilas ei sitä jo nuorena opi, hän joutuu – "elämä kun ei kuitenkaan tyydytä hänen huvitus- ja mukavuudenhaluaan" – yhä syvempään ristiriitaan itsensä ja maailman kanssa. Niinpä Cygnaeus päätyy korostamaan tietoisien ponnistelun kasvattavaa merkitystä: "Vain ponnistuksista heräävät ja karaistuvat siveelliset voimat ja lopullisen voiton ilolla on siveellinen merkitys" (mts. 193).

Lisäksi Cygnaeus painottaa uskonnon ohella kahta periaatteellisesta lähtökohdasta moraalisten ihanteiden saavuttamisessa: kuuliaisuutta ja työtä. Tärkein ihanteiden kasvualusta on kuuliaisuus. Se ei ole vain yksi hyve muiden joukossa, vaan muiden moraalisten hyveiden edellytys:

Kuuliaisuus on kasvattavan vaikutuksen pääehto. – – Ellei lapsi luottamuksella kuule opettajan sanoja ja paina niitä sydämeensä, niin on kasvatuksen jalostava voima ehkäisty. Kuuliaisuus vahvistaa tahtoa, luo lujan luonteen, synnyttää miehekästä mielialaa, toimintavoimaa – – ja lupaa siten elämälle runsasta siunausta. Cygnaeus 1910c, 197.

Toinen perusedellytys siveelliselle kasvulle on työ.<sup>115</sup> Työn tekemiseen liittyy ihanteellisuutta, jolla on sekä välineellinen että itsetarkoituksellinen merkitys. Oppilaiden tuli juurtua syvästi siihen vakaumukseen, että työ ei ole taakka, vaan ihmisen maallisen elämän kaunistus, kunnia ja siunaus (mts. 193).

Wallin puolestaan näkee muiden moraalisten ihanteiden kasvulle välttämättöminä perushyveinä kuuliaisuuden, jumalanpelon ja totisuuden. Totisuus ei tarkoita vakavuutta, vaan syvää totuuden tahtoa ja rakkautta. Erityisen vahvasti Wallin sitoo siveellisen kehityksen uskontoon. Jumalanpelko on "kaiken siveellisen elämän sisin juuri, sillä ilman jumalanpelkoa ei voi mitään todellista siveellisyyttä olla". (Wallin 1883, 245, 247–248, 250.)

Vuosisadan vaihteen pedagogisissa teksteissä tiedostetaan ristiriitaisuus, joka aiheutuu aikakauden maailmankatsomuksellisesta murroksesta. Kristillissiveellisen kasvatusihanteen katsotaan kuitenkin vastaavan hyvin ajassa liikkuviin tarpeisiin. Virkkunen (1906, 12–13) pyrkii jopa sulattamaan luonnontieteelliseen evoluutioon ja työväenliikkeen sosialismiin liittyvät kasvatustavoitteet

<sup>115</sup> Kantola, Nikkanen, Kari ja Kananoja (1999) käsittelevät työkasvatusta Cygnaeukseen liittyen teoksessaan *Kasvatus työn kautta työhön*.

yhteen kristillisen kasvatuskäsityksen kanssa. Yhteiskunnan aatteellisista eroista huolimatta 1900-luvun alun kasvatustavoissa koulun moraaliset ihanteet määritellään hyvin yhdensuuntaisesti.

Tärkeimpänä eettisen kasvatuksen lähtökohtana on edelleen vuosisadan vaihteessa kuuliaisuus. Muut hyveet rakentuvat sen varaan. Siksi kuuliaisuus, oman tahdon alistaminen vieraan tahdon alaisuuteen, on "tahdon kehityksen välttämätön ehto ja koko kasvatustoiminnan ydin". Kuuliaisuus on aluksi pakonalaista ja sokeaa tottelevaisuutta, mutta sen tulee myöhemmin muuttua omantunnon vapaaehtoiseksi kuuliaisuudeksi, jonka motiivina on rakkaus ja kunnioitus kasvattajaa kohtaan. (Virkkunen 1906, 49–50; myös Foerster 1909, 113.)

Taulukossa 5 on luettelo kansakoulun alkuvaiheen moraalisista ihanteista, jotka ovat peräisin Diesterwegin (1850), Cygnaeuksen (1910), Kehrin (1872) ja Wallinin (1883) teksteistä.<sup>116</sup> Samoja tavoitteita esiintyy myös muissa 1800-luvun kasvatustavoissa. Moraaliset ihanteet on luokiteltu teoriataustassa esitetyn luokitusrunon mukaisesti, jolloin nähdään miten ne sijoittuvat eettisyyden eri tasoille.

TAULUKKO 5 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet 1800-luvulla

USKONNOLLINEN ALUE: uskonnollinen mieli, hurskaus, jumalanpelko, tosikristillisuus, jumalankaltaisuus.
METAFYYSINEN ALUE: siveellinen vapaus, järkitietoisuus, totuuden, hyvyyden ja kauneuden tunnistaminen.
LUONTOON LIITTYVÄ ALUE: (ei selviä mainintoja)
YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE: lainkuuliaisuus, järjestys, yhteistietoisuus, isänmaan rakkaus, kelvollinen valtion kansalaisuus, isänmaan palveleminen, työn kunnioitus ja työhaluisuus, kansallistunto, epäitsekkäis ja uhrautuvainen yleishenki.
INTERPERSONAALINEN ALUE: (ehdoton) kuuliaisuus, häveliäisyys, säädyllisyys, siveys, rehellisyys, luotettavuus, uskollisuus, rakkaus, kohteliaisuus, huomaavaisuus, toisten ihmisten kunnioitus, toisten ihmisten palveleminen.
PERSOONALLINEN ALUE: rauhallisuus, hiljaisuus, vaatimattomuus, säännöllisyys, täsmällisyys, järjestys(mieli), puhtaus <sup>117</sup> , raittius, siisteys, pidättyväisyys sanoissa ja teoissa, itsehillintä, tunnollisuus, ahkeruus, yritteliäisyys, kiitollisuus, siveellinen itsetietoisuus ja itsemäärääminen, epäitsekkäisyys, itsekieltäytyminen, uhrautuvaisuus, hyvä mielenlaatu ja luonne, tahdon ja luonteen lujuus, rohkeus.

Taulukkoon 6 on koottu luettelo niistä ihanteista, jotka 1900-luvun alussa ns. herbartilaisen kauden teksteissä on määritelty koulukasvatuksen tavoitteiksi.

<sup>116</sup> Cleve ei varsinaisesti määrittele kasvatusteksteissään moraalisia ihanteita.

<sup>117</sup> Puhtaus yhdistettiin 1800-luvun etiikassa usein Uno Cygnaeuksen tavoin sekä ulkoiseen siisteyteen että mielen siveellisyteen: "Ken on huoleton vaatteistaan eikä kärsi ulkonaisesta epäsiisteydestä, hän on usein myöskin välinpitämätön sielun likaisuudesta. Liassa ja epäsiisteydessä viihtyvät kaikki pahat henget hyvin. Ulkonaisen puhtauden kanssa on läheisimmässä yhteydessä siveys, lapsellisen viattomuuden suojelusenkeli." Cygnaeus 1910c, 198.

Tavoitteet on poimittu Soinisen (1908), Martigin (1903 ja 1912), Boxströmin (1908) ja Virkkusen (1906) teoksista.<sup>118</sup>

TAULUKKO 6 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet 1900-luvun alussa

<p><b>USKONNOLLINEN ALUE:</b>          luottamus Luojaan siveellisen maailmanjärjestyksen ylläpitäjänä, jumalanpelko, velvollisuuksien täyttäminen ja rakkaus Jumalaa kohtaan.</p>
<p><b>METAFYYSINEN ALUE:</b>          luottamus siveellisen maailmanjärjestyksen olemassaoloon, elämän siveellisten lakien noudattaminen, siveellisen yhteyden ja kokonaisuuden vaaliminen, totuuden rakkaus.</p>
<p><b>LUONTOON LIITTYVÄ ALUE:</b>          (ei selviä mainintoja)</p>
<p><b>YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE:</b>          sosiaalinen harrastus, yhteisen menestyksen hakeminen, yhteiskunnan siveellisesti puhdas henki, isänmaan rakkaus, yleinen inhimillinen myötätuntoisuus, oikeudenmukaisuus.</p>
<p><b>INTERPERSONAALINEN ALUE:</b>          (vapaaehtoinen) kuuliaisuus, itsekkyydestä vapaa lähimmäisen rakastaminen ja kunnioittaminen, toisten palveleminen, eläminen muiden hyväksi, velvollisuuksien täyttäminen lähimmäisiä kohtaan, hyväntekeväisyys, myötätuntoisuus, hyvyys, ystävällisyys, rehellisyys, luottamus, sävyisyys, kohteliaisuus, kainouden ja häveliäisyyden tunto.</p>
<p><b>PERSOONALLINEN ALUE:</b>          oikea itsetunto ja itsensä rakastaminen, rohkea itseluottamus, itsenäisyys, itsehallinta; elämän yksinkertaisuus, itsensä hillitseminen, itsensä kieltäminen, vaatimattomuus, kohtuullisuus, säästäväisyys, kiitollisuus, hiljaisuus, nöyryys, kärsivällisyys, totuudellisuus, ajatuspiirin puhtaana pitäminen, epäsiiveellisen mielikuvituselämän ja nautintoaineiden välttäminen, siveellisesti luja luonne; oman elämän kokonaisuuden huomioon ottaminen, hyvät tavat ja tottumukset, elämäntapojen säännöllisyys, terveyden hoitaminen, täsmällisyys, järjestys, puhtaus, ahkeruus, tunnollisuus, kestäväisyys.</p>

*Persoonallisella alueella* 1800-luvun moraalisisissa ihanteissa korostuu yksilön vaatimattomuus, vahva itsekontrolli ja itsekkyydestä vapaan luonteen kehittyminen. Myös kiitollisuus nähdään moraalisisena ihanteena. Kansalaisen tulee olla pidättyväinen, käyttäytymistään hyvin kontrolloiva ja tunnollinen. Lisäksi hänellä on tahdon voimaa ja moraalista rohkeutta. Kehittyvän psykologiatieteen vaikutus näkyy 1900-luvun alussa erityisesti suhtautumisessa omaan itseen. Voimakkaan itsekontrollin ohelle tulee silloin uutena ihanteena myönteisen itsetunnon vaaliminen. Tärkeää ei enää ole ainoastaan itsensä hillitseminen ja kurissa pitäminen, vaan myös oikea itsensä rakastaminen. Kasvatusajattelussa ollaan kuitenkin tarkkana siitä, ettei itsetunto pääse paisumaan ja vääristymään pöyhkeydeksi. Sen vuoksi suhdetta itseen luonnehtii toisaalta rohkea itseluottamus, itsensä rakastaminen ja itsenäisyys, mutta toisaalta myös nöyryys, häveliäisyys ja toisten kunnioittaminen. Persoonallisella alueella painottuvat edelleen 1900-luvun alussa elämän yksinkertaisuuteen ja vaatimattomuuteen liittyvät tavoitteet. Lisäksi elämän siveellinen kokonaishallinta ja siihen liittyvät hyödylliset elämäntavat nähdään tärkeinä ihanteina.

Ihmisten kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen liittyvällä *interpersonaalisella alueella* nähdään tärkeänä kyky alistua ehdottomaan kuuliaisuuteen. Häveliäisyys ja säädyllyisyys viittaavat herkkyyteen yhteisön moraalisisia normeja kohtaan. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa painottuu luotettavuus sekä

<sup>118</sup> Foerster (1909) ei määrittele teoksessaan yksilöityjä kasvatustavoitteita.

toiset huomioonottava, itsekkyydestä vapaa mielenlaatu. Siveellinen asenne merkitsee palvelemista ja hyväntekemistä.

*Yhteiskuntaeettisen alueen* tavoitteet heijastavat 1800-luvulla säätyajan yhteiskuntaa. Sen moraalisen ihanteena on kansalaisten alistuminen voimassa olevaan yhteiskuntajärjestykseen. Velvollisuuksiin kuuluu lisäksi halu tehdä uhrautuvasti työtä isänmaan hyväksi ja vaalia kansallistuntoa. Vaikka säädyillä oli hyvin erilaiset oikeudet ja kansalaisten elämä muutenkin epätasa-arvoista, demokraattisia pyrkimyksiä ei koulukasvatuksen moraalisisissa ihanteissa esiinny. Kansakunnan yhteiseen hyvään pyritään pikemminkin yksilön moraalisen asenteen ja mielenlaadun kautta kuin yhteiskuntaeettisten periaatteiden tai rakenteellisten muutosten kautta. Lainkuuliaisuus ja uhrautuva isänmaan rakkaus on yhteiskunnallisessa kasvatuksessa demokratiaa tärkeämpi ihanne.

Sääty-yhteiskunnan lakiin ja järjestykseen alistumisen sijasta 1900-luvun alussa painotetaan sosiaalista ajattelua ja yhteisen menestyksen hakemista. Myös yhteiskunnan siveellisesti puhtaasta ilmapiiristä huolehtiminen on kasvatuksen kannalta tärkeää. Tämä edellyttää ryhtiä myös yhteiskuntamoraalilta.

Vaikka 1800-luvun lopussa liberalismi ja sosialismi korostivat voimakkaasti yhteiskunnallisen tasa-arvon ja demokratian ihanteita, on merkille pantavaa, että noita tavoitteita ei 1900-luvun alun teksteissä vielä käsitteinä mainita. Eettinen kasvatusta painottuu edelleenkin enemmän yksilön luonteen kehittämiseen kuin yhteiskuntaeettisiin periaatteisiin. On kuitenkin tärkeää huomata ihanteiden joukossa yksi uusi sana: oikeudenmukaisuus. Vaikka tekstiyhteys osoittaa sen liittyvän usein yksilön subjektiiviseen oikeudentuntoon, sitä voidaan pitää myös merkinä yhteiskuntaeettisen kehityksen suunnasta. Kokonaisuutena eettisen kasvatuksen yhteiskunnallinen alue painottuu rationaalisten periaatteiden sijasta kansalaisten hyvään tahtoon ja luonteeseen. Tässä mielessä koulukasvatuksen painopiste on yksilöpedagoginen.

*Luontoon liittyviä* kasvatustavoitteita ei varsinaisesti ole, ellei sellaiseksi tulkita siisteyden ja puhtauden vaatimusta, jotka tässä on katsottu persoonalliselle alueelle kuuluviksi. Tämän luokittelun perusteena on myös se tosiasia, että 1800-luvulla henkilökohtaisen hygienian parantaminen oli tärkeä kansanterveydellinen tavoite.

*Metafyysiselle alueelle* voidaan sijoittaa monia 1800-luvun moraalisia käsitteitä ja ihanteita. Hegeliläinen tapa puhua vapaudesta, järjestä ja totuudesta viittaa usein metafyysiseen maailmaan. Vaikka moraalit liittyvät konkreettisella tavalla ihmisten käytännöllisen elämän ja yhteiskunnan tarpeisiin, sen eettinen perusta nojaa viime kädessä siveelliseen maailmanjärjestykseen. Järjen (hengen itsetietoisuuden) tulkitseminen luonteeltaan ylikäytännölliseksi ja ikuisiksi entiteetiksi on metafyysistä kielenkäyttöä, joka tulee vastaan useimmilla kasvatustieteiden sivuilla. Eettisen ajattelun taustalla oleva metafyysinen rakenne antaa näkemyksiin yleisyyttä, pysyvyyttä ja varmuutta. Tätä lähtökohtaa 1800-luvun pedagogisissa teksteissä ei aseteta kyseenalaiseksi huolimatta aikakauden materialistisista aatevirtauksista. Vapautta ja järkeä painottavat hegeliläiset ilmaisu-tavat ovat vähentyneet 1900-luvun alussa, mutta luottamus objektiiviseen siveelliseen maailmanjärjestykseen on pysynyt edelleen vahvana. Tavoitteissa

voidaan havaita eettisyyden kokonaisvaltainen kokemuksellinen luonne, joka liittyy vahvasti koko ihmisen eksistenssiin. Etiikassa ei ole kysymys ainoastaan sosiaalisen elämän pelisäännöistä, vaan ihmisen persoonallisesta kasvusta, metafyyssiseen olemassaoloon liittyvistä merkityksistä ja oman elämän tarkoituksen näkemisestä osana laajempaa kokonaisuutta.

*Uskonnollinen alue* on 1800-luvulla eettisen ajattelun tärkein pohja. Metafyyssinen arvotodellisuus osoittautuu viime kädessä uskontoon liittyväksi. Moraali nojaa kristilliseen uskoon, Jumalan ylläpitämään maailmanjärjestykseen ja sen objektiiviseen siveelliseen lakiin. Kasvu hyväksi kansalaiseksi ja kristityksi tarkoittaa siveellisenä prosessina pitkälti samaa asiaa. Uskonnollisella alueella yksilön hurskautta korostavat ilmaisut ovat 1900-luvun alussa vähentyneet. Aikakauden uskontoon kriittisesti suhtautuvista aatevirtauksista huolimatta siveellistä maailmanjärjestystä ja koulun eettistä kasvatustajattelua pitää pystyssä kaiken Luoja.

Pedagogisia tekstejä luonnehtii 1900-luvun alussa vahva tunneperäinen ihanteellisuus ja aatteellisuus. Kasvatuksen tulee välittää oikeita ihanteita, jotka koskettavat nuoren sielua ja johtavat hänet tavoittelemaan elämän ideaaleja päämääriä. Tästä näkökulmasta kehitysoppi näyttäytyi ihmistä ajallisuuteen ja aineellisuuteen sitovana voimana, joka ehkäisi jalojen aatteiden syntyä (esim. Boxström 1908, 118–120; Soininen 1908, 127–130). Kaikkein voimakkaimmin eettisen ajattelun ideaalisuutta edustaa Foerster (1909). Hänen mukaansa jokaisessa ihmisessä on syvälle kätkeytyneenä kaipaus kohottaa henkinen ihmisensä vallitsemaan ruumista ja aisteja. Sen sijaan että yhteiskuntakehitys saisi määrätä luonteen muotoutumista, luonteen perustana olevien ikuisten ihanteiden tulee vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen ja vapauttaa se aineellisuuden mekaanisesta vallasta noudattamaan hengen lakeja. (Mts. 8, 115.) Sen vuoksi Foerster tavoittelee koulukasvatuksessa suuria ja kannattavia ihanteita, jotka herättävät ihmisessä eloon kaiken sankarillisen:

Olen aina uudelleen hämmästynyt nähdessäni, kuinka helposti ohjattaviksi ja kuuliaisiksi lapset tulevat, niin pian kuin heille määrätty tehtävät tai heidän vapauttansa rajoittavat määräykset osataan saattaa kosketukseen sen kanssa, mikä heidän sielussaan on sankarillista. (Foerster 1909, 119.)

Herbartilaisessa pedagogiikassa ihanteellisuus liittyy ennen muuta harrastuksen käsitteeseen, jota käsitellään myöhemmin.

## 4.7 Kasvatuksen keinot

### 4.7.1 Koulukuri kuin kellokone

Moraalisten ihanteiden lisäksi kasvatuksen keinot ovat vanhan kansakoulun pedagogisissa teksteissä runsaan pohdinnan kohteena. Koulun siveellisen vaikutuksen kannalta opettajan persoonalla nähdään yleisesti olevan ratkaiseva merkitys, sillä se luo kasvatuksessa tarvittavan hengen. Opettaja on koulun

sielu, ja hänen siveelliset ominaisuutensa tärkein kasvatuksen väline. Opettaja vaikuttaa oppilaisiin kehittyneen luonteensa, siveellisen käytöstapansa sekä älyllisen ja moraalisen auktoriteettinsa välityksellä. Kun opettajan vilpittön rakkaus herättää oppilaassa aitoa kunnioitusta, siitä muodostuu pedagoginen ja moraalinen voima. Sen vuoksi "ilman rakkautta ei kelvollisinkaan opettaja ole koskaan kasvattaja" (Kehr 1872, 15). (Curtman 1855, 21; Kehr 1872, 14–16; Anjou ym. 1880, 58–63; Wallin 1883, 295–301; Cygnaeus 1910c, 197.)

**Koulukuri.** Pedagogit ovat yksimielisiä siitä, että hyvä kasvatusta edellyttää opettajalta paitsi rakkautta, myös ehdotonta auktoriteettia ja järjestyksenpito-kykyä. Cygnaeus (1910c) kirjoittaa kansakoulun perustamista koskevissa ehdotuksissaan: "Koulu vaatikoon ankarinta kuuliaisuutta ilman vastaansanomista." Hän perustelee vaatimusta 1800-luvulle tyypillisellä tavalla vetoamalla esimerkiksi siihen, että ulkoinen järjestys luo ihmiseen sisäistä järjestystä. (Mts. 197–198.)

Myös Cleve (1886, 290) katsoo, että "ankara järjestys on koulun menestyksen ja hedelmällisen toiminnan ensimmäinen ja viimeinen ehto". Tähän luonnollisena pidettyyn lähtökohtaan viitataan 1800-luvun pedagogisessa kirjallisuudessa *koulukurin* käsitteellä. Hyvä kuri on koulun normaali olotila. Opettajan tulee vain valvoa, että se säilyy. "Kaikki pitää koulussa käydä kuin kellokone", kirjoitti Cleve (1886, 66) kasvatustieteensä tarkoituksena hyvin toimivaa koulukuria.

Koulukurin ja sen keinojen perusteellinen käsittely nähtiin vanhan kansakoulun pedagogiikassa tärkeäksi. Esimerkiksi Cleve (1886) ja Wallin (1883) käsittelevät molemmat kasvatustieteensä kurin käytännöllistä toteuttamista noin 40 sivun verran! Myös Anjou ym. (1880), Kehr (1872) ja Rüegg (1866) tarkastelevat koulukuria varsin yksityiskohtaisesti.

Koulukurista puhutaan kahdessa eri merkityksessä. Rajoitetussa merkityksessä sillä viitataan konkreettiseen järjestyksenpitoon opetustilanteessa. Laajemmassa mielessä kurilla tarkoitetaan lapsen tahdon herättämistä, johtamista ja taivuttamista hyvään. (Anjou ym. 1880, 79; Diesterweg 1850, 99–100.) Viime kädessä koulukuri käsittää kaiken koulukasvatuksen vaikutuksen: "Kurilla käsitämme kaikkia niitä kasvatustoimia yleensä, jotka tarkottavat kasvatin totuttamista siveelliseen s. o. oikeaan, järjelliseen elämään" (Wallin 1883, 243).

Tiukka kuri ei ole 1800-luvun kasvatustieteessä kuitenkaan itsetarkoitus, vaan siihen sisältyy tietty kasvatustieteellinen perustelu. Auktoriteettia tarvitaan tukemaan lapsen pääsyä pois luonnon vallan alaisuudesta kohti järjellistä itsemääräämistä eli siveellistä vapautta. Lapsessa tämä vapaus on olemassa ainoastaan mahdollisuutena, luotuna kykynä. Kasvatusta merkitsee täysi-ikäisten ihmisten tietoista vaikuttamista alaikäisiin siten, että nämä alkavat pyrkiä itseenäisesti siveelliseen vapauteen ja myöhemmin (muodollisen kasvatustieteen päätyttyä) itsekasvatukseen:

Niin kauan kuin kasvatti vielä ei voi määrätä itseänsä järjelliseen toimintaan, täytyy hengen voiman ulkoapäin taivuttaa häntä siihen. Kasvatustieteen järki astuu kasvatin vielä puuttuvan järjen sijaan, aluksi pakolla totuttaen häntä semmoiseen elämään, johon hänen tulee täysi-ikäisenä vapaasti itseänsä määrätä. (Wallin 1883, 95.)

Wallinin (mts. 1–4) mukaan kasvatusopin tehtävänä on näyttää miten tätä kasvuprosessia voidaan tietoisesti edistää.

Niin kauan kuin lapselta puuttuu voimaa hillitä luonnosta nousevia vaatimuksia eli hänen tahtonsa on epävapaa, hän tarvitsee auktoriteettia. Kuuliaisuudessa on riippuvuuden tunnetta, jota lapsi tarvitsee tapoihin totumisessa ja itsenäisyyteen kasvussa. Ilman *kykyä alistua* ei todellista autonomiaa ole mahdollista saavuttaa. Lapsen itsekkyyks onkin murrettava määrätietoisesti: "Kasvattajan toisin-tahtomisen tulee lapselle ilmestyä lujana järkähtämättömänä valtana, jota vastaan sen omapäisyys on peräti voimaton" (Wallin 1883, 121). Auktoriteetin kohtaaminen nähdään 1800-luvun kasvatusajattelussa lapsen kasvun kannalta terveellisenä ja myönteisenä kokemuksena. Se auttaa voittamaan luonnollisen (pelkästään omista tarpeista syntyvän) tahdon, opettaa ymmärtämään siveyslakia ja johtaa lopulta itsekasvatuksen kautta vapauteen. (Curtman 1855, 138–141; Wallin 1883, 98; Cygnaeus 1910c, 197–198.)

**Tapoihin totuttaminen.** Tärkeä kasvatuskeino 1800-luvun koulussa on hyviin tottumuksiin ja tapoihin ohjaaminen. Tottumuksista oppilaalle muodostuu vähitellen pysyvä tahdon suunta, mielenlaatu. Reinin (1884) sieluopin mukaan jokainen toistettu tapaan perustuva teko jättää jäljen sieluun. "Semmoinen sielussa vahvistettu jälki on tottumus. Tottumus on ikään kuin toinen saavutettu sielun luonto, joka vähitellen muodostaa sen alkuperäisen luonnon" (mts. 35).<sup>119</sup> Sen vuoksi koulussa on "komennettava ja äkseerattava" kunnes lapsi tottuu oikeisiin tapoihin (Cleve 1886, 294). (Ks. myös Kehr 1881, 42; Rüegg 1871, 216.)

Cleve katsoo, että virallisilla ohjesäännöillä on oman merkityksensä koulun eettisessä kasvatuksessa, mutta niitä enemmän siveelliseen kehitykseen vaikuttivat yhteisesti omaksutut tavat. Koulussa vakiintuneet tavat antavat opettajan kasvatustyölle tärkeän tuen: "Että koululla on peritty ja tunnustettu tapa on siis tärkeämpi kuin että sillä on kirjoitettu laki. Ei lain pykälä, vaan elävä ja edistyvä tapa se antaa koulun järjestykselle voimaa nuorison itsepäisyyden lannistamiseen ja sen vallattomuuden hillitsemiseen" (Cleve 1886, 65). Koulun tuli kasvatuslaitoksena vaikuttaa yleisemminkin kansalaisten tapoihin ja koko yhteiskunnan henkiseen kehitykseen. Koulu edusti kansalaisille Totuutta, ei ainoastaan opillisessa mielessä, vaan myös eettisen elämän alalla. (Cleve 1886, 13, 48; Kehr 1872, 13.)

Eettinen kasvatusta ei tähännyntä 1800-luvulla ainoastaan muodollisen auktoriteetin ja ulkoisten sääntöjen seuraamiseen, vaan syvällisempään siveelliseen kasvuun. Cleven (1886) mukaan opettajan auktoriteetti pystyy vaikuttamaan nuorisoon kasvatuksellisesti vain silloin, kun se ilmenee hyväntahtoisuutena ja virittää oppilaissa aidosta rakkaudesta nousevan tottelevaisuuden. Pelkkä auktoriteettia kohtaan tunnettu pelko voi parhaimmillaan auttaa nuorisoa voittamaan luonnollista vallattomuuttaan, mutta se ei pysty kehittämään ihmistä siveellisesti: "Mutta jospa pakko voisi aikaansaattaa tottumusta ja siten muuttaa luontoa, niin sellainen parannus ei olisi siveellistä laatua" (mts. 309). Siksi kasvatukseen auktoriteetin ja tottelevaisuuden lisäksi tulee aina sisältyä

<sup>119</sup> Vertaa sananlasku: "Tottumus on toinen luonto."



myös hyvántahtoisuus ja rakkaus. Oikea tottelevaisuus syntyy rakkaudesta. (Cleve 1886, 355–359.)

Viime kädessä hyvántahtoisuuden ja rakkauden täytyy perustua inhimillisen (tunneperäisen) mieltymyksen sijasta *siveelliseen oikeuteen ja totuuteen*. Koulukasvatuksen tarkoituksena ei ole vain inhimillisten tunnesuhteiden virittäminen, vaan "kasvavan sukupolven siveellinen sivistäminen totuuden avulla" (Cleve 1886, 359). Opettajan arvovalta ei perimmältään nojaa hänen ulkoisiin ominaisuuksiinsa, vaan siihen, että oppilaat pitävät opettajan sanaa oikeuden ja totuuden ilmaisuna: "Opettaja edustaa totuutta ja oppilaan tulee alistua sen alle" (mts. 356).

**Kasvatuskeinot.** Jos oppilaan "paha tahto ei parane paljaan sanan avulla" tai jos väärinteko on niin suuri, ettei sitä voi hoitaa pelkällä keskustelulla, tarvitaan rangaistuksia. Rangaistusten käyttö perustuu siihen, että *rangaistus on oikeuden ilmaus*. Jos ei ole oikeutta, ei ole rangaistustakaan. Rangaistuksilla on koulussa kuitenkin subjektiivinen luonne, koska ne perustuvat johtajan ja opettajien harkintaan. Sen sijaan yhteiskunnassa rangaistuksilla on objektiivinen luonne, koska ne perustuvat yleiseen oikeudentuntoon. Rangaistus on tärkeää sovittaa rikkomuksen mukaan. Lopullisena tarkoituksena rangaistuksessa on sovitus, entiselleen asettaminen. (Cleve 1886, 315, 329–333.)

Suhde häpeään on 1800-luvun eettisessä ajattelussa tärkeä kasvatuksellinen tekijä. Wallinin (1883, 103) mukaan lapsen tulee istuttaa mahdollisimman varhain häpeän tunne ja sen jälkeen sitä tulee tietoisesti viljellä, koska häpeällä on lasta siveellisesti varjeleva vaikutus.

Suosittelavat kasvatustoimenpiteet ovat pedagogeilla hyvin yhdensuuntaisia, vaikka yksityiskohdissa löytyy myös painotuseroja. Kuvaan seuraavassa kokoavasti niitä opettajan toimenpiteitä, jotka 1800-luvun pedagogisessa ajattelussa nähdään yleisesti *koulun keskeisinä kasvatuskeinoina* (esim. Curtman 1855, 113–133; Anjou, Kastman & Kastman 1880, 78–93; Wallin 1883, 243–272; Cleve 1886, 289–373; Rüegg 1866, 235–271; Kehr 1872, 13–47; Cygnaeus 1910c, 316–318):

- Opettajan oma persoonallinen esimerkki (siveelliset ominaisuudet, rakkaus ja hyvántahtoisuus) luo kasvatuksessa vaikuttavan hengen.
- Oppilaan siveellisyyteen kiinnitetään paljon tietoista huomiota: häneltä odotetaan ja vaaditaan hyvää.
- Koulun auktoriteettiin perustuvalla ulkoisella järjestyksellä hillitään luonnollista vallattomuutta, pidetään yllä yhteisiä tapoja ja luodaan oppilaisiin sisäistä moraalista järjestystä. Ulkoisesta kontrollista pyritään siirtymään pedagogisen tunnesuhteen kautta totuuden ja oikeuden kunnioitukseen, jolloin oppilas alkaa toimia oikein rakkaudesta siveyslakia kohtaan.
- Ennaltaehkäisevän kasvatuksen (kurin) paras välikappale on opettajan tarkka valvova silmä, joka voi jo etukäteen estää paheen syntymisen.
- Tapoihin totuttaminen ja yhteisen tapakulttuurin ylläpitäminen on koulukasvatuksen perusta.
- Kouluelämästä on pyrittävä tekemään sydämellistä yhteiselämää, jonka välitön vuorovaikutus (henki) vaikuttaa siveellisesti.

- Oppilas johdatetaan tuntemaan myös häpeää, joka on siveellisesti varjele-va voima.
- Oppilaan käyttäytymistä ohjataan huomautuksilla, neuvomisella ja rangaistuksilla. Lisäksi kasvatukseen voidaan käyttää palkintoja ja oppi-laalle myönteisiä "sallimuksia" (Wallin).
- Sanallisen ohjauksen keinoja ovat: ohje, neuvo, käsky, kielto ja varoitus.
- Rankaisevia toimenpiteitä ovat:
  - a) nuhtelu, paheksunta, uhkaus ja muistutus.
  - b) oppilaan eristäminen muista, erikoisasemaan laittaminen, vapausran-gaistus (karsseri, jälki-istunto, koulun jälkeen pitäminen), häpeärangaistus, lievä ruumiillinen rangaistus<sup>120</sup> (vain äärimmäisessä tilanteessa).
  - c) koulusta erottaminen.
- Kasvatuksessa vedotaan järkeen, koska järjenmukainen tahtominen johtaa siveellisyyteen.

Cygnaeus ja Wallin ovat eri mieltä kahdesta asiasta: palkintojen ja häpeärangaistusten käytöstä kasvatuksessa. Wallin hyväksyy varovaisen palkintojen ja kunnianosoitusten käytön. Cygnaeuksen mielestä taas niitä ei koulussa pidä käyttää, koska ne saattavat aiheuttaa oppilaissa turhamaisuutta ja kunnianhi-moa. Lisäksi Wallin hyväksyy sellaiset häpeärangaistukset, jotka eivät loukkaa oppilaan kunniantuntoa tai saata häntä muiden häväistyksen alaiseksi. Asiallinen häpeärangaistus oli Wallinin mukaan sellainen, joka saattoi "kasvatin hä-peämään vikaansa". Cygnaeuksen kanta häpeärangaistuksiin on puolestaan ehdottoman kielteinen. Opettaja ei saanut käyttää mitään "häpäiseviä rangaistus-ia, jotka voivat tukahduttaa lapsen kunniantunnon ja useimmiten enem-män paaduttaa kuin parantaa sitä". (Cygnaeus 1910c, 337–338; Wallin 1883, 261–262, 268.)

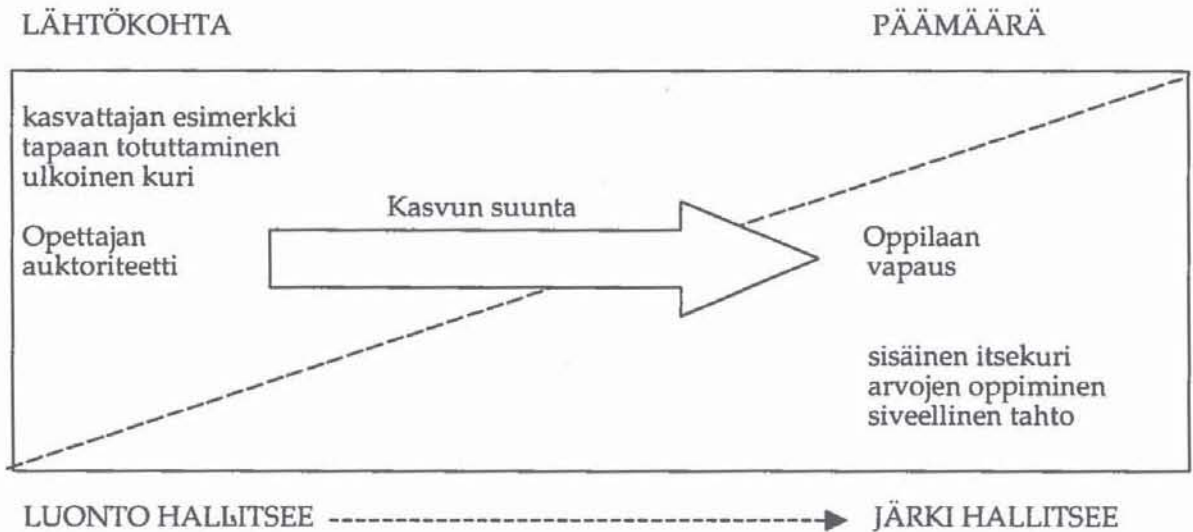
Cleven (1886) mukaan rangaistukseen kuuluu välttämättä häpeää ja syyllisyyttä, koska *rangaistuksessa yksilön mieltä kukistetaan siveellisen oikeuden no-jalla*. Kun rangaistus sovittaa pahanteon oikealla tavalla, se kohottaa yksilön syyllisyyttä, mutta luo samalla hänen itsetuntoonsa uutta siveellisyyttä vastaa-va sisältöä. Häpeä ja syyllisyys on siis kohdattava, mutta häpeää ei saa tehdä rangaistuksen perustaksi. Jos rangaistus pohjautuu pelkkään häpeään, se ku-kistaa yksilön tahdon ja itsetunnon, katkoo siveelliset siteet ja tekee pysyvän parantumisen mahdottomaksi. Cleven mukaan häpeärangaistuksen vastakoh-tana on "tyhjä kunnianosoitus", joka kasvatukseen on yhtä hylättävä. (Mts. 325.) Suhtautuessaan kriittisesti häpeärangaistuksiin ja kunnianosoituksiin, Cleve liittyy läheisemmin Cygnaeuksen näkemyksiin kuin Wallinin kantaan.

Kasvatuksen alkuvaiheessa lapsen täytyy totella ymmärtämättä varsinaisesti muuta syytä kuin kasvattajan vaatimusta. Tässä vaiheessa luodaan kuitenkin arvokas tottumus, joka on perustuksena seuraavalle kehitysvaiheelle. Siinä lapsi voi jo itsekin ymmärtää "järjellisyysvaatimusta". Tavoitteena on lo-pulta vapautua kokonaan kasvattajan ulkoisesta pakosta ja toimia oikein oman

<sup>120</sup> Ruumiillinen rangaistus poistettiin useissa Euroopan maissa koululainsäädännöstä 1800-luvulla eikä sitä mainita Suomessakaan vuoden 1872 jälkeen maan ylemmille kouluille säädetyssä rangaistusluettelossa. Cygnaeuksen mukaan järjestys koulussa tuli pitää yllä silmällä eikä vitsalla ja pampulla. Cygnaeus 1910d, 63.

vakaumuksen pohjalta. Tähän kehitykseen liittyen koulussa tulee antaa oppilaiden omalle tahdolle jo varhaisessa vaiheessa "tarpeellista liikkumatilaa", jota vähitellen laajennetaan. Vapautta on annettava oikeassa suhteessa oppilaiden siveelliseen kehitystasoon, sillä "vapauden taakka kysyy vahvoja hartioita" (Cleve 1886, 298). Itsenäisen vastuun antaminen on joka tapauksessa välttämätöntä, sillä "nuoriso, joka ei saa koskaan omin päin koettaa siveellistä voimaansa ei myöskään koskaan saavuta siveellistä lujuuutta ja vakavuutta" (Cleve 1886, 298). (Myös Wallin 1883, 95-100, 118, 246.)

Kasvatussuhteen dynamiikkaa ja sen painopisteen muutosta kouluaihana voidaan hahmottaa kuvion 14 osoittamalla tavalla.



KUVIO 14 Kasvatussuhteen dynamiikka 1800-luvulla

#### 4.7.2 Miten luja luonne syntyy?

Vaikka koulukasvatuksen keinot olivat vielä 1900-luvun alussa pääosin samoja kuin 1800-luvulla, toi herbartilainen kasvatustieteen omia painotuksiaan myös opettajaseminaarin pedagogisiin teksteihin. Tarkastelen seuraavassa kasvatuksen keinoja 1800- ja 1900-lukujen vaihteen tekstien pohjalta, joissa heijastuu herbartilainen ajattelutapa.

**Hallinta.** Herbartilainen kasvatustieteen jakaa opettajan toiminnan kolmeen pääosaan: *hallintaan, opetukseen ja ohjaukseen*. Näillä kaikilla on tärkeä tehtävä koulukasvatuksessa. Käsitelmä kasvattajan roolista on 1900-luvun alussa vielä pitkälti samanlainen kuin 1800-luvun pedagogeillakin: opettaja on auktoriteettiä käyttävä täysivaltainen aikuinen, joka on kaikin tavoin lasta taitavampi ja jonka tulee olla myös järkähtämätön toiminnassaan. Opettajan auktoriteetti perustuu fyysiseen, tiedolliseen ja siveelliseen ylivoimaisuuteen suhteessa lapseen. Toisaalta opettajan on myös omalla persoonallaan saavutettava aito kiintymys ja arvonnanto lapsen silmissä. (Virkkunen 1906, 78-79; Martig 1903, 79-80.)

Lapsen jättäminen kehittymään oman itsensä varaan olisi hänen luovuttamista "satunnaisten ja usein pahentavaisten vaikutusten temmellyspaikak-

si" (Virkkunen 1906, 68). Sen vuoksi hänet tulee väliaikaisesti alistaa "kasvattajan kypsyneen ja valistuneen tahdon alaiseksi, kunnes hänen oma tahtonsa saavuttaa tarpeellisen kehityksen" (Soininen 1908, 23; myös Martig 1903, 36). Järkeen vetoava ja syitä selittävä kasvatustieteellinen menetelmä on tarpeetonta siinä vaiheessa, kun lapsella ei vielä ole edellytyksiä omaan eettiseen harkintaan. Kasvatustilanteessa "lapsen heikko, epäitsenäinen ja horjuva pyrkimys nojautuu kasvattajan varmaan, selvään tahtoon" (Virkkunen 1906, 49). Hallinnan tarkoituksena on synnyttää kuuliaisuutta, suojella lasta vahingollisilta vaikutteilta ja ohjata häntä hyödyllisiin tottumuksiin:

Hallinnan eli kurinpidon tehtäväksi on asetettu kasvatettavan johtaminen, niin kauan kuin hänellä itsellään ei vielä ole riittävää käsitystä oikean käytöksen vaatimuksista. Tällä aikaa hän luonnollisesti on toisen tahdon alaiseksi alistettava, muuten voi hänen ymmärtämättömyydestään johtua monenlaista haittaa. Hän voi häiritä ja vahingoittaa ympäristöään ja tehdä vahinkoa itselleen, ei ainoastaan ruumiillisesti, vaan myös henkisesti. Hän näet voi joutua haitallisten vaikutusten alaiseksi, jotka saattaisivat johtaa hänen kehityksensä väärään suuntaan. (Soininen 1908, 33.)

Hallinnan tarkoituksena on "painaa syvään lapsen sieluun kasvattajan elämäntapa- ja kasvatustieteiden leima" (Soininen 1908, 60–61). Tämä ei tarkoita tunteetonta ankaruutta, vaan auktoriteetti saadaan parhaiten rakkauteen ja kunnioitukseen perustuvan myönteisen tunnesuhteen kautta. Persoonallisen kiintymyksen saavuttamiseksi opettajan on Soinisen (1908) mukaan palveltava lasta tyydyttämällä hänen tarpeitaan ja toiveitaan niin paljon kuin se kasvatuksen kokonaispäämäärän kannalta on tarkoituksenmukaista. Samoin Virkkunen (1906) katsoo myönteisen tunnesuhteen kehittyvän, jos kasvattaja antautuu altoon elämänyhteyteen lapsen kanssa. Näin hänessä saadaan syntymään kiitollisuuden, kiintymisen ja riippuvuuden tunne opettajaa kohtaan. Se on opettajalle "verraton talutusnuora, joka itse näkymättömänä kuitenkin lujasti sitoo kasvatinkäytöksen hänen tahtoaan noudattamaan" (Soininen 1908, 59–60; myös Martig 1903, 37, 42). Parhaimmillaan auktoriteetti näkyy siten, että opettajan miелensuunta hallitsee lapsen käyttäytymistä myös silloin, kun opettaja itse ei ole läsnä. (Soininen 1908, 59–62; Virkkunen 1906, 78–79; myös Foerster 1909, 198.)

Hallinta, joka tarkoittaa herbartilaisuudessa lapsen käyttäytymisen johtamista ja opetuksen edellytyksenä olevaa koulukuria, jakautuu keinojensa puolesta kahteen ryhmään. Ensimmäisessä on kysymys *hallinnasta lempeillä keinoilla*, jolloin pyritään (1) suojaamaan oppilaan ajatusmaailmaa vaarallisista aineksista, (2) pitämään hänet sitä varten hyödyllisessä toiminnassa, (3) vaihtamaan tarvittaessa kasvuympäristöä siveellisesti turvallisemmaksi ja (4) vetoamaan oppilaan kunnioituksen ja kiintymyksen tunteeseen. Toiseen ryhmään kuuluvat *ankarat hallintakeinot*, jolloin oppilaan mieleen on jo päässyt siveellisen kasvun kannalta vaarallisia aineksia, mutta niitä estetään pääsemästä hänessä hallitsevaan asemaan. Näitä hallintakeinoja ovat (5) ankara käsky tai kielto, (6) oppilaan toiminnan fyysinen valvonta ja (7) rangaistus. (Soininen 1908, 39–45.)

Hallinnan toteuttamistavoista pedagogisissa teksteissä esitetään hyvin käytännöllisiä ja yksityiskohtaisia kuvauksia (esim. Martig 1903, 45–77 ja Virkkunen 1906, 72–76). Virkkunen (1906) esittää hienojakoisen asteikon siitä, miten kasvat-

taja voi säädellä erilaisten tahdonilmaisujensa painavuutta (esim. pyyntö, toivomus, neuvo ja määräys). Rankaiseminen on kasvattajan vastaus lapsen tottelemattomuuteen. Rangaistuksen tarkoituksena on teon sovittaminen ja yleinen ennaltaehkäisevä pelottaminen, mutta ennen kaikkea kasvatettavan parantaminen.<sup>121</sup> Rangaistuksen päämuotoja on viisi:

- 1) luonnollinen rangaistus, joka antaa lapsen tuntea väärästä teosta itsestään johtuvan seurauksen,
- 2) vapausrangaistus, joka rajoittaa lapsen vapautta,
- 3) häpeärangaistus, joka tekee väärän teon ilmeiseksi ja hävettäväksi sekä asettaa lapsen häpeänalaiseen tilaan,
- 4) nuhde, joka sanoilla ilmaisee kasvattajan pahan mielen ja tuottaa lapselle sisäistä tuskaa ja
- 5) ruumiillinen rangaistus, jota käytetään lapsuusiällä äärimmäisenä hätäkeinona.

Rangaistuksen on oltava myös oikeudenmukainen, tyyneellä vakavuudella toimitettu ja rankaisijan mielenlaadun ilmaiseva. Rankaiseminen hoidetaan yleensä kahden kesken ja sen jälkeen väärä teko unohdetaan. (Martig 1903, 66–77; Virkkunen 1906, 72–76; Soininen 1908, 72–78.)

Lapsen heikkoa tahtoa hallitaan myös positiivisesti palkitsemalla. Se ei tarkoita palkkaa, jota lapsi vaatii itselleen, vaan kasvattajan mielisuosion osoitusta, joka ilmenee odottamattoma lahjana. Palkitseminen liittyy tunnustuksen antamiseen lapsen ponnistukselle ja vaivannäölle. Aineelliset lahjat ovat kuitenkin vähäarvoisia ja sen vuoksi lasta on "aina enemmän johdettava käsittämään työnteon ja velvollisuuden täyttämisen siveellinen arvo, joka on palkinto itsessään". (Virkkunen 1906, 76–77; myös Martig 1903, 63–64.)

Koska eettisen kasvun katsotaan alkavan sisäisistä mielteistä, ajatuksista, on hallinnan tehtävänä suojata oppilasta ja pitää hänen ajatusmaailmansa siveellisesti puhtaana. Vahingollisia vaikutuksia ehkäisee tiukka kontrolli: "Lapsia tulee sentähden huolellisesti varjella näkemästä ja kuulemasta sellaista, mikä voi heitä turmella. – – Kasvatuksen kannalta tulee huolellisesti valvoa, että lapsen mieleen kokoontuu ainoastaan oikeita, tosia ja hyviä mielikuvia." (Boxström 1908, 57–58, 73–74; myös Soininen 1908, 39.) Siveellisesti suojelevan kasvatuksen tueksi halutaan saada koko yhteiskunnan yleinen asenne. Tähän liittyen Soininen huomauttaa, ettei oppilaiden ajatusmaailman varjeleminen ole mahdollista niin kauan kuin aikuiset sallivat itselleen "epäpuhdasta mielikuvituksen viihdykettä". Puhdas henki yhteiskunnassa on nuorison kasvatukselle yhtä välttämätöntä kuin kasvattajan persoonallinen siveellisyys. (Soininen 1908, 48–49.)

Kun hallinnan ja rangaistuksen muotoja verrataan kansakoulun alkuaikojen kasvatukseen, havaitaan niiden olevan pääosin samoja. Yksi tärkeä ero kuitenkin löytyy: herbartilaisessa kasvatustajatteluissa kiinnitetään erityisen paljon huomiota *lapsen mielen kontrollointiin*. Lapsen ajatuselämää tuli suojella

<sup>121</sup> Tässä rangaistusajattelu seuraa kolmea perinteistä rangaistusteoriaa: Retribuutioteorian mukaan rangaistus tähtää rikoksen sovittamiseen, preventioteorian mukaan yhteiskunnan suojelemiseen ja reformiteorian mukaan rikoksentekijän parantamiseen. Ks. esim. Kirjavainen 1996, 140.

vahingollisilta aineksilta ja estää siten moraalien kannalta vaarallisten ihanteiden ja aatteiden leviäminen.

Hallinta varjelee lasta siveellisesti ja tähtää lähinnä ulkonaisten hyveiden (järjestys, tarkkaavaisuus yms.) luomiseen. Lapsen hallinta ei saa päätyä liian aikaisin, koska heikolla tahtomisella tulee olla noja tarpeeksi kauan. (Virkkunen 1906, 66–68.)

**Kasvattava opetus.** Koulun eettisen ajattelun avainkäsite on 1900-luvun alussa kasvattava opetus. Se tähtää sisäistettyjen hyveiden aikaansaamiseen ja siveelliseen itsekasvatukseen (Virkkunen 1906, 66). Lopullisena tavoitteena on oppilaan tahdon ja luonteen saaminen siveellisesti lujaksi. Koulun tärkeimpänä tehtävänä on taas sellaisen tiedon jakaminen, joka kehittää oppilaassa siveellisiä tunteita, käsitteitä ja ihanteita sekä muodostaa niistä sielunelämää hallitsevan miellepiirin. Vain riittävä tunnevoima vaikuttaa siveellisen tahdon ja luonteen kehittymiseen: "Opetuksen, joka tahtoo olla kasvattavaa, luonnetta kehittävää laatua, tulee välttämättömästi löytää tie tunteeseen, muuten se ei tarkoitustaan vastaa" (Soininen 1908, 80). Eettisessä kasvatuksessa keskeistä onkin opetuksen avulla tapahtuva siveellisten tunteiden herättäminen ja vaaliminen. Opettajan toimenpiteet vaikuttavat lapseen sitä syvemmin, mitä elävämpi siveellinen tunne opettajaa itseään hallitsee. (Virkkunen 1906, 40–41; Boxström 1908, 150; Martig 1912, 148.)

Opettajan toiminnan ja kasvattavan opetuksen varsinaisena päämääränä on *harrastuksen* virittäminen oppilaassa. Harrastuksen käsite viittaa psykologiseen tunnesisältöön. Se tarkoittaa herbartilaisessa pedagogiikassa *elävän ja innostavan tunteen* synnyttämää motivaatiota, jonka seurauksena oppilas pyrkii omaaloitteisesti toimimaan jonkun asian hyväksi. Harrastuksen synnyttämisessä ei saa kuitenkaan tyytyä opettamaan pelkästään sellaista, minkä oppilas luonnostaan kokee miellyttäväksi, vaan myös sitä, mikä elämässä yleensä on tarpeellista ja arvokasta.<sup>122</sup> Opettajan tehtävänä on pedagogisin keinoin saada oppilas innostumaan sekä "löytämään tyydytyksensä ja ilonsa" hyvien asioiden harrastamisesta. Opetuksen arvoa ei ratkaise tiedon määrä, vaan sen vaikutus tunteisiin, harrastuksen heräämiseen ja tahtomiseen. Harrastuksen idut, jotka oppilaan kasvatusaikana pääsevät alulle, tulevat määräämään hänen koko jatkuvaan kehityssuuntaansa. Harrastus on saatava elämään lapsen sielussa, jotta hän "voisi elää arvokasta ja hyödyllistä inhimillistä elämää". (Soininen 1908, 103, 138, 146; myös Boxström 1908, 45; Virkkunen 1906, 84–85.)

Harrastuksessa yleensä tulee pyrkiä monipuolisuuteen. Siveellisyyden harrastaminen asetetaan harrastuksen pääsuuntien<sup>123</sup> joukossa kaikkein tärkeimmälle sijalle:

Se harrastus, joka siis ennen kaikkea muuta on kasvatettavan sieluun istutettava, on siveellisyyden harrastus, halu ja voima ja sisällinen tarve ottaa elämänsä ohjeeksi sen vaatimukset: itsensä hillitsemisen ja lähimmäisen palvelemisen. Kasvatista on ennen

<sup>122</sup> Tässä mielessä harrastuksen käsite on sisällöltään huomattavasti laajempi kuin mitä nykyisin harrastuksella ymmärretään.

<sup>123</sup> Harrastuksen pääsuuntia olivat Soinisen mukaan tiedon, kauneuden, siveellisyyden ja uskonnollisuuden harrastus. Ks. Soininen 1908, 102–108.

kaikkea tuleva hyvä ihminen. Se on opettajan tehtävässä oleva a ja o, sen kanssa hänen työnsä seisoo tai kaatuu. (Soininen 1908,103.)

Kasvattava opetus tähtää sellaisen siveellisen harrastuksen syntymiseen, jonka näkyvänä osoituksena on kyky itsekieltäytykseen ja toisten palvelemiseen, toisin sanoen altruistiseen mielenlaatuun. Tällöin ihminen pystyy unohtamaan omat luonnolliset halunsa ja toimimaan eettisen motiivin pohjalta:

Päinvastoin totutettakoon lapsia itsensäkieltämiseen, että he mielellään luopuvat luvallisistakin nautinnoista, varsinkin jos sen kautta voivat ilahuttaa, palvella tai auttaa omaisiaan, köyhiä ja sairaita. Sellainen itsensäkieltäminen vaikuttaa jalostuttavasti ja vapauttaa ihmisen aistillisten viettien orjuudesta ja kahleista. (Boxström 1908, 159.)

Harrastuksen kehittäminen tukee samalla hyvän tottumuksen syntymistä. Harrastuneisuuden seurauksena tulee olla "toiminnan saattaminen aste asteelta tottumuksen muotoon", jolloin hyvä ja ystävällinen käytös ja muut eettiset ominaisuudet muodostuvat arkisen elämän tottumuksiksi. Eettisessä kasvussa on kysymys *mielle-tunne-tahto -prosessin* kautta luoduista sielunelämän urista, joiden kautta rakennetaan vähitellen koko elämälle suuntaa antavat pysyvät tottumukset. Toistuvasti tehdyt oikeat valinnat vahvistavat siveellistä tottumusta ja tahtoa: "Joka kerran kun teko uudistuu, kulkee se yhä helpommin entistä latuaan, kunnes tunteen vaikutus ja tahdon ponnistus katoavat huomamattomiin. Silloin on syntynyt tottumus." (Soininen 1908, 164–166.)

Martig (1903) näkee tottumuksen ihmisessä valtavana voimana, koska monissa tapauksissa ihminen seuraa enemmän sitä kuin tietoista päätöstään. Kasvatuksen varsinainen mahti onkin totuttamisessa, ei vakuuttamisessa. (Martig 1903, 36, 38.)

Erityisesti Foerster (1909, 53–57) korostaa paljon sitä, että siveellinen tahdon kasvatus on paras lähtökohta erillisten kasvatuksen osa-alueiden kuten sukupuoli- ja raittiusvalistuksen hoitamiseen. Oikea vapaus saavutetaan lujan tahdon ja itsekieltäytyksen kautta. Lujatahtoisella oppilaalla on itsenäisyyttä vastustaa joukon väärää mielipidettä.

Siveellisen harrastuksen syntymiseen oppilaassa vaikuttaa ennen muuta kaksi asiaa: historialliseen aineryhmään kuuluvat *ns. mieluununtaa kehittävät oppiaineet* historia, kirjallisuus<sup>124</sup> ja uskonto sekä *opettajan persoonallinen esimerkki*. Mieluununtaa kehittävien aineiden kautta on helpointa osoittaa oppilaille maailmassa vaikuttavat siveelliset lainalaisuudet ja vaikuttaa siten heidän tunne- ja tahtoelämäänsä. Siksi tämä aineryhmä on kasvattavan opetuksen näkökulmasta kaikkein tärkein. Soinisen mukaan sekä kansakunnan historiasta että yksittäisten ihmisten elämänhistoriasta on mahdollista löytää siveellisiä

<sup>124</sup> Kansakoulujen oppi- ja lukukirjat olivat erityisen huomion kohteena vuosisadan vaihteessa. Vuoden 1899 komiteanmietinnössä pohdittiin niille asetettavia vaatimuksia. Komitean mukaan kansakoulun lukukirjan tuli sisällyksellään vaikuttaa jalostuttavasti oppilaan tahtoon ja olla välikappaleena siveellisen luonteen kehittämisessä. Erityisesti komitea painotti kristillishenkistä kirjallisuutta ja "niiden hyveiden kehittymistä, jotka uskosta lähtevät". (Komiteanmietintö 1899:10, 22, 33, 36, 65.) Myöhemmin kansakoulun alkuopetusta pohtinut komitea (1906) katsoi myös kotiseutuopin eettisen kasvatuksen kannalta tärkeäksi oppiaineeksi. Kotiseutuopin oli mahdollista yhdistää luontevasti lapsen mielikuviin, tunne-elämän tarpeet, lähiseudun tuntemus ja koulun eettiset tavoitteet. (Komiteanmietintö 1906:9a, 23, 34–38.)

välttämättömyyden lakeja, jotka oikein sovellettuina ovat hyödyllisiä oppilaiden eettiselle kasvulle. (Soininen 1923a, 41–43, 45; myös Boxström 1908, 150 ja Virkkunen 1906, 95–96.) Oppilaiden on tärkeä havaita, että esimerkiksi "eripuraisuus, velttous ja kansalaisten kykenemättömyys asettaa yleinen etu yksityisen hyötynsä edelle viepi kansan turmioon ja että päinvastaiset ominaisuudet saattavat pelastaa tukalistakin oloista" (Soininen 1923b, 116). Tähän liittyen Soininen (1923a ja 1923b) ja Martig (1903, 120–122) tarkastelevat oppiaineiden sisällöistä nousevia siveellisiä lainalaisuuksia, joilla on tärkeä merkitys sekä yksilön eettiselle kasvulle että koko yhteiskunnan menestymiselle. Eettisiä kysymyksiä ei nähdä ainoastaan yksilöpedagogisesta näkökulmasta, vaan oppilaan eettinen kasvu liitetään kiinteäksi osaksi laajempaa yhteiskuntafilosofista perusnäkemystä.

Herbartilainen ajattelu ilmenee kasvattavassa opetuksessa *opetusopillisina periaatteina*. Se tarkoittaa ennen muuta oppiaineiden rinnastamisen eli opetuksen keskityksen periaatetta. Oppiaineet (niiden siveelliset sisällöt) on saatava kosketuksiin keskenään siten, että ne valaisevat ja tukevat toisiaan. Näin oikealla tavalla rinnastettu oppiaines voi vaikuttaa ehyen miellepiirin ja elävän harrastuksen kehittymiseen. Sen vuoksi Soinisen (1923a, 80) mukaan "ei mikään opetus, joka tarkoittaa – – luonteen kasvattamista, voi olla välinpitämätön pyynnöstä aikaansaada opetusainesten järjestämisessä suurinta mahdollista rinnastusta".

Foersterin (1909) mukaan oppilaita tulee ohjata tekemään havaintoja myös omasta elämästään ja keskustelemaan siveellisistä kysymyksistä oman kokemuksensa pohjalta. Jokapäiväisten asioiden pohjalta käyty keskustelu on vastapainoa abstraktille sivistykselle, joka helposti totuttaa ihmiset pelkkään mietiskelyyn ilman yhteyttä todellisen elämän kokemuksiin ja ihmislukuun. Foersterin mielestä kaikkien oppiaineiden käsittelyyn on mahdollista tuoda siveellinen näkökulma ja kaikki opetus tulee tavalla tai toisella saada palvelemaan luonteenkasvatuksen tarpeita. Jopa voimistelua ("ruumis tulee kuuliaisesti hengelle") pitää Foersterin mielestä käyttää enemmän siveyskasvatuksen edistämiseen. (Foerster 1909, 66–67, 205–212.)

Oppiaineiden ja opetusmenetelmien ohella painotetaan pedagogisissa teksteissä vähintään saman verran opettajan siveellisen persoonallisuuden kasvattavaa vaikutusta. Opettaja siirtää siveellisyyden kipinän itsestään oppilaisiin:

Harrastus siirtyy hänestä oppilaisiin noita välittömiä teitä, joita tunne ja mieliala virtaa sielusta toiseen. Katseen ja äänen lämpö ja vilpittömyys sekä ennen kaikkea esimerkin äänetön vakuuttamisvoima koskettavat erittäinkin nuorten sielussa herkkätuntoisia kieliä. Kasvattavassa opetuksessa on sen vuoksi opettajan persoonallisuudella merkitys, mikä lopultakin on korvaamaton. Tätä asianlaitaa ei voi opetusoppi liiaksi teroittaa eikä siis opettajan siveellisen itsekasvatukseen liiaksi suurta painoa panna. (Soininen 1923b, 11.)

Martig painottaa sitä, että opettaja ei saa harjoittaa hyvää ainoastaan ulkonaisen näön vuoksi eikä suorittaa hyviä tekoja ilman niitä vastaavaa sisäistä mielenlaatua. Hänen tulee sen sijaan *aidosti ihmisenä* olla hyvän esikuva lapselle. Se suuri vaikutus, joka koululle on uskottu nousevan sukupolven kasvattamisessa,



riippuu suurelta osin opettajan persoonallisuudesta. (Martig 1903, 49–50, 165–170.) Opettajan tulee muistaa, että siveellinen kasvatustehtävä on jatkuvasti läsnä hänen opetuksessaan:

Ruvetessaan itseänsä kuhunkin opetustuntiin valmistamaan, tulisi hänen itsellensä asettaa kysymyksen: miten voin tällä tunnilla herättää – – rakkautta siihen mikä on kaunista ja hyvää, miten luottamusta siihen, että on elämässä ja maailmassa siveellinen järjestys ja sen persoonallinen, askeleitamme johtava ylläpitäjä, miten elävää käsitystä siitä, että meillä kullakin on velvollisuus ja tehtävä tämän järjestyksen palveluksessa – – . (Soininen 1908, 115.)

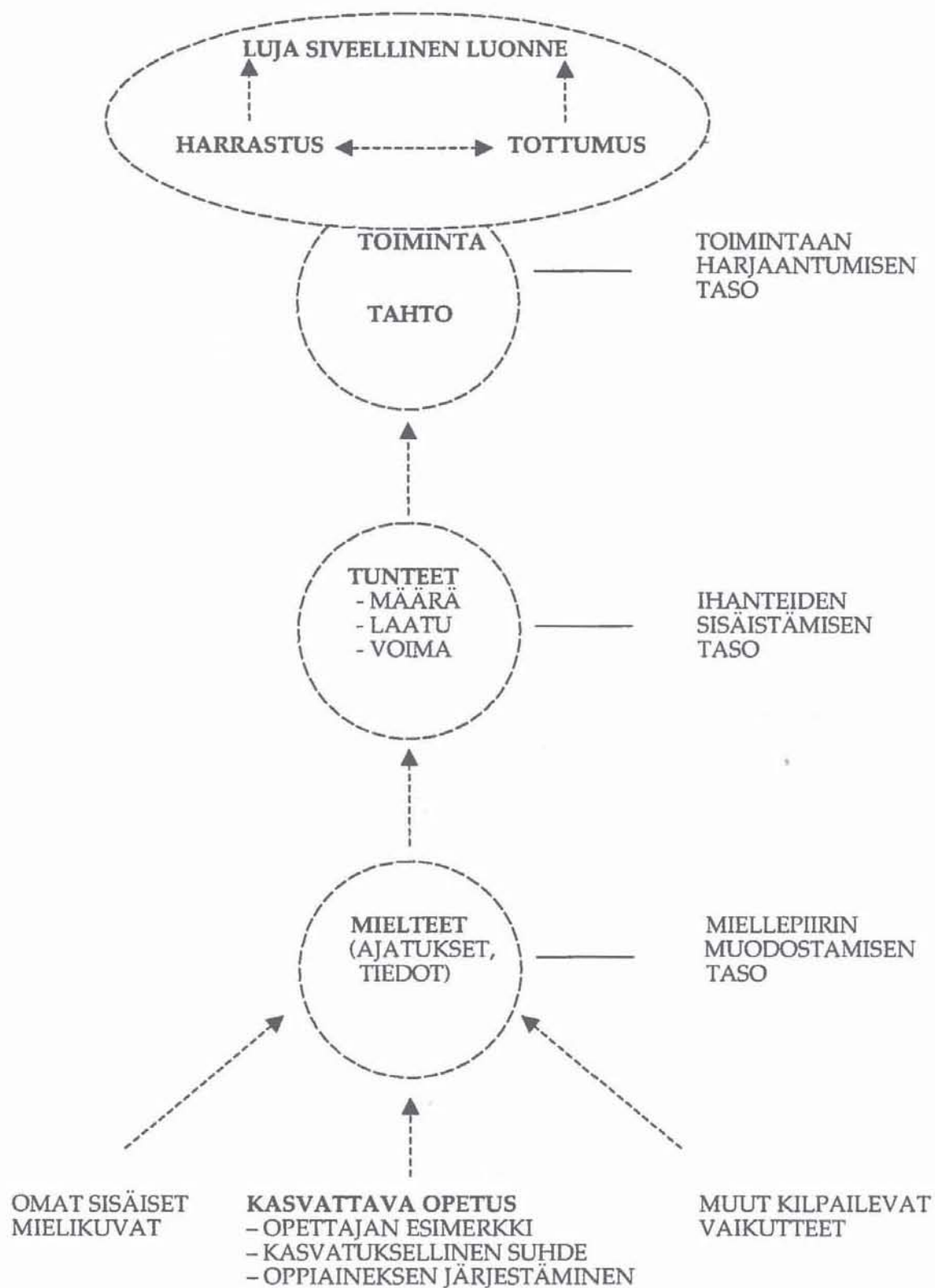
Foersterin mukaan vanhojen kurinpitokeinojen suurin heikkous on siinä, että niiden vaikutus jää pintapuoliseksi eikä kosketa oppilaan sisintä. Sen vuoksi ”opettajan tulee oppia liittoutumaan lapsen henkisen olennon kanssa aistiolentoa vastaan”. Jos opettaja ulkoisen kurinpidon sijasta osaa liittoutua lapsen syvemmän vapauden kaipuun ja pyrkimyksen kanssa, hän saavuttaa luonteenkasvatuksessa hyvän perustan. (Foerster 1909, 71, 140–141.)

*Kasvattava opetus* sisältää opettajan esimerkin, myönteisen tunnesuhteen ja oppiaineksen taitavan järjestämisen. Opettaja toimii tavallaan oppilaan luontaitaisten mielikuvien ja ulkopuolisten vahingollisten (kilpailevien) vaikutteiden kanssa samalla kentällä. Kasvattava opetus pyrkii vaikuttamaan ennen kaikkea oppilaan ajatusmaailman, miellepiirin muodostumiseen. Tästä prosessi etenee ihanteiden sisäistämiseen, virittää oppilaan tahdon ja johtaa hänet sellaiseen toimintaan, jossa hän harjaantuu hyviin tottumuksiin. Hyvän harrastaminen ja vakiintuneet tottumukset muodostavat lopulta yksilön siveellisen luonteen. Olen jäsentänyt kuviossa 15 kasvattavan opetuksen vaikutusprosessin sellaisena kuin se nähdään 1900-luvun alun kasvatusepeissa ja herbartilaisessa moraalipedagogiikassa.

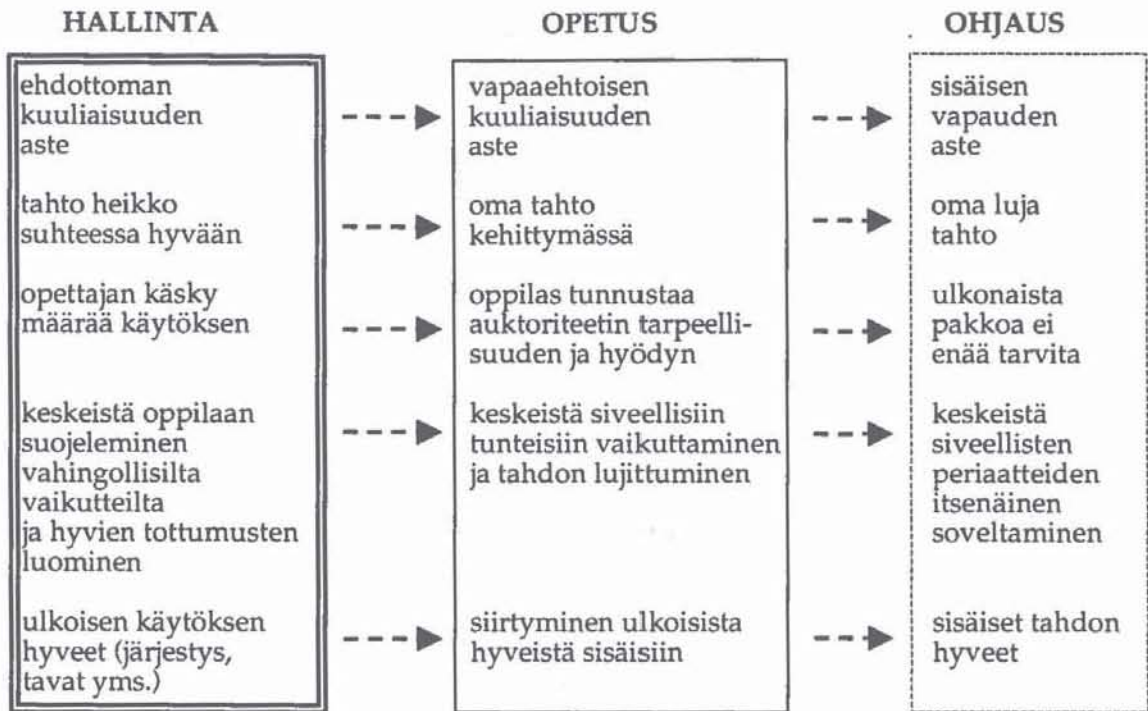
**Ohjaus.** Hallintaan perustuva kasvatuserittely on autoritatiivista, mutta kasvattajan suuri vaikutusvalta nähdään vain pakollisena välivaiheena. Pelkästään auktoriteettiin nojaava käyttäytyminen ei voi saavuttaa kypsää eettisyyden tasoa. Kasvattajan tuleekin lopulta ohjata kasvatettava itsenäisyyteen, omaehtoiseen elämänhallintaan ja itsekasvatukseen. Tästä kasvatusepeistä käytetään nimitystä ohjaus. Siinä on keskeistä oppilaan johdattaminen opittujen asioiden itsenäiseen soveltamiseen ja omaehtoiseen hyvän tavoitteluun (Virkunen 1906, 80–81).

Ohjausvaiheessa pyritään siihen, että oppilas sisäistää oppimansa periaatteet, irrottautuu kasvattajasta ja jää ”oman vahvistuneen siveellisen luonteensa nojaan” (Soininen 1923a, 13). Tämä merkitsee omaa moraalista vakaumusta, tietoisuutta sen pysyvistä perusteista ja kykyä arvioida toimintaansa oikean ja väärän suhteen. (Martig 1903, 38.)

Koulun kasvatustoiminnan kannalta *hallinta, opetus ja ohjaus* merkitsevät kolmea erilaista suhtautumistapaa oppilaan vapautteen ja itsenäiseen tahtoon. Kasvatuksen vaiheita voidaan herbartilaisessa pedagogiikassa kuvata kokoaikaisesti kuvion 16 tapaan.



KUVIO 15 Kasvattava opetus herbartilaisessa pedagogiikassa



KUVIO 16 Kasvatuksen toiminnalliset vaiheet herbartilaisessa pedagogiikassa (esim. Soininen 1923a, 76; Virkkunen 1906, 66–68; Martig 1903, 34–38)

Kasvatus johtaa parhaimmillaan hyvän ja lujan luonteen kehittymiseen. Boxströmin (1908) mukaan luonne ei ole synnynnäinen ominaisuus ihmisessä, vaan kehittyy ihmisen omien päätösten ja tekojen vaikutuksesta: ”Päämäärä, jonka ihminen itselleen valitsee, aatteet ja ihanteet, jotka hän itselleen omistaa, ja ennen kaikkea usko, joka häntä hallitsee, vaikuttavat syvimmästi hänen luonteensa muodostumiseen” (Boxström 1908, 174). Virkkusen (1906, 51–52) mukaan vasta siveellisenä luontena ihminen on persoonallisuus, ja sen vuoksi luonteen kehittäminen on ihmisen parhaimpien voimien ja oman arvon toteuttamista.

#### 4.8 Kokoava tarkastelu

Kansakoulun alkuvuosikymmeninä eettinen kasvatusajattelu rakentui *hegeliläis-snellmanilaiselle sivistyskäsitykselle*. Sen keskeisenä ajatuksena oli ihmisen luontoon sidotun hengen vapautuminen itsekeskeisyydestään, rationaalisen perustan löytäminen ja liittyminen yhteiskunnan eettiseen normiyhteisöön (valtioon). Vaikka Hegelin filosofia perustuukin metatasolla kulttuurirelativismiin,<sup>125</sup> hegeliläisyys tuki käytännössä aatteellisena ja yhteiskunnallisena viitekehyksenä eettistä objektivismia. Siinä oli keskeistä liittyminen yliyksilölliseen sivistys- ja moraalitraditioon.

<sup>125</sup> Hegeliläis-snellmanilaisen käsityksen mukaan moraalit riippuu yhteiskunnasta ja sen historiallisesta kehityksestä.

Hegeliläisen filosofian vaikutusta eettisessä kasvatustajattelussa oli ennen muuta itsetietoisuuden, tarkoituksenmukaisuuden ja kokonaisvaltaisuuden korostaminen. Myös yksilön etiikka johdettiin teleologisesta kokonaiskäsityksestä, jossa valtio nähtiin eettistä tahtoa ilmaisevana arvoyhteisönä. Ajatus yhteiskunnan tavoissa vaikuttavasta objektiivisesta hengestä ja moraalista sopi hyvin 1800-luvun yhtenäiskulttuurin aatemaailmaan. Hegeliläinen filosofia ja kirkollinen oikeaoppisuus, joilla tosiasiaassa oli myös maailmankatsomuksellisia eroja, asettuivat molemmat tukemaan kollektiivista moraalikäsitystä ja järjen merkitystä.<sup>126</sup> Siinä ne tarjosivat koulukasvatukselle yhteisen lähtökohdan<sup>127</sup>, jossa teleologinen tarkoituksenmukaisuus yhdisti yksilön ja yhteiskunnan hyvän.

Eettisen kasvatustajattelun kannalta oli merkittävää se tapa, jolla Snellman hahmotti ihmisen persoonallisen itsetietoisuuden, sivistyksen ja etiikan välistä yhteyttä. Yksilön itsetietoisuuden herättäminen oli jo kansakoulun tehtävä. Kansalaisten siveellisillä tavoilla oli ensisijainen merkitys suhteessa politiikkaan ja lainsäädäntöön. Siveellinen vapaus oli poliittista, yhteiskunnallista ja taloudellista vapautta tärkeämpää. Pedagogisissa teksteissä valtio ymmärrettiin eettisesti objektiivisena yhteisönä kuten myös Snellman oli ajatellut. Sen vuoksi koulukasvatusta tarkasteltiin kiinteänä osana järkevästi ja eettisesti toimivaa valtiota.

Eettisessä ajattelussa heijastui varsinkin 1800-luvulla fennomaanien konservatiivinen arvomaailmaa. Siinä yhteiskunnan hyvään ei pyritty sääty-yhteiskunnan rakenteita muuttamalla, vaan kansalaisten sivistystä, mielenlaadua ja moraalialueita kehittämällä. Yhteiskunnallisen uudistuksen tuli alkaa ihmisen sisältä. Moraalisissa ihanteissa korostuivat yksilölliseen itsekuriin ja kansakunnan yhteiselämään liittyvät hyveet. Ihmisen eettinen arvo (henkisyys) oli suurelta osin hänen omassa varassaan: hän itse vaikutti siveellisen tahdon muotoutumiseen, tottumuksiin ja luonteeseen enemmän kuin perintötekijät tai ympäristö. Luonne oli ihmisen oma teko!

Vaikka kasvatustoppi tieteenalana oli irtautunut teologiasta jo ennen kansakoululaitoksen syntyä, pedagogisissa teksteissä kasvatustoppi käsitettiin vielä 1800-luvulla usein teologian haaraksi. Hegelin spekulatiivinen filosofia ja kristillinen teologia sulautuivat yhteen koulun eettisessä kasvatustajattelussa. Vaikka taustalla oli yleisesti kristillinen ihmiskäsitys, kasvatustajattelussa ei enää seurattu 1700-luvun vanhaluterilaista näkemystä ihmisen raadollisuudesta ja perisynnistä. Anjoun ja Kastmannien (1880) sekä Boxströmin (1908) teoksia lukuunottamatta pedagogien kristillinen kasvatuskäsitys heijasteli yleensä Cygnaeuksen neologista ja humanistista linjaa.

<sup>126</sup> Kirjavainen (1996, 204) on kiinnittänyt huomiota siihen, että luterilainen etiikka on muuta protestanttista etiikkaa enemmän korostanut järjen kykyä löytää oikeita eettisiä ratkaisuja. Kun "oikean järjen" moraalit ja kristilliseen uskoon perustuva moraalit lankeavat sisällöllisesti yhteen, voidaan luterilaista etiikan tulkintaa pitää eräänlaisena eettisenä intuitionismina. Järjen yhteinen korostaminen selittää myös osaltaan hegeliläisyyden ja luterilaisuuden sopusointua 1800-luvun eettisessä kasvatustajattelussa.

<sup>127</sup> Todellisuudessa oli olemassa myös näkemuseroja hegeliläisen ja kristillisen kasvatuskäsityksen välillä, mutta nämä erot eivät tulleet voimakkaina esiin opettajaseminaarin pedagogisissa teoksissa.

Huolimatta vuosisadan vaihteen maailmankatsomuksellisesta murroksesta eettinen kasvatustajattelu perustui vielä 1900-luvun alussakin vanhalle pohjalle: konservatiiviseen ja kristillis-isänmaalliseen lähtökohtaan. Koulukasvatukselle oli ominaista *durkheimilaisen kasvatustradition* mukainen käsitys korkean yhteiskuntamoraalin ja kansalaisen hyvän elämän läheisestä yhteydestä. Sen mukaan kunnan kansalaisuuteen kasvetaan ehdottoman kurin ja ryhmään sitoutumisen kautta. Liberalismi ja individualismi olivat vielä koulukasvatuksessa vieraita aatteita. Erityisesti Soininen näki etiikan koko ihmiskuntaa ja kaikkia sukupolvia koskevana "siveellisenä yhteytenä", johon jokaisen ihmisen elämä liittyi. Näin pedagogisen ajattelun taustalla heijastui vielä 1900-luvun alussakin pyrkimys hegeliläiseen totaliteettiin: fennomaaniseen ja kristillis-siveelliseen yhteiskuntaan. Eettistä ajattelua hallitsi yleisesti ottaen *teleologinen etiikka* (siveellinen maailmanjärjestys), mutta moraalia perusteltiin erityisesti herbartilaisella kaudella myös sen hyödyllisillä seurauksilla (konsekventiaalinen etiikka). Samoin kaikki kasvatustajien kirjoittajat rakensivat vanhassa kansakoulussa siveelliset käsityksensä uskonnolliselle pohjalle, vaikka heidän näkemyksissään moraalin ja uskonnon keskinäisestä riippuvuudesta olikin painotuseroja ja vaikka uskonnollinen pateettisuus kasvatuksen moraalisisissa ihanteissa 1900-luvun alussa (Boxströmiä lukuunottamatta) yleisesti väheni.

Vanhassa kansakoulussa (1863–1920) siveellinen maailmanjärjestys nähtiin metafyyssisenä kokonaisuutena, joka vaikutti lainalaisuuden tavoin yksilöiden ja kansakuntien elämässä. Ihmiselämän – samoin kuin kansakuntien – menestys riippui eettisten arvojen toteuttamisesta. Kasvattajien arvomaailma edellytettiin yhdenmukaiseksi, ja aatteellisesta murroksesta huolimatta arvovirtiriitoja ei yhteiskuntafilosofisesti problematisoitu. Seminaarihengelle ominaiseen tapaan arvoerimielisyyksiä katsottiin kyllä esiintyvän ulkopuolisessa yhteiskunnassa, mutta ei siveellisesti valistuneiden opettajien keskuudessa.

Työväenliike, liberalismi ja valtiollista itsenäisyyttä ajavat tahot korostivat jo vuosisadan vaihteessa voimakkaasti yhteiskunnallisen tasa-arvon eettisiä näkökohtia, mutta koulukasvatuksen etiikassa painotettiin enemmän *yksilön moraalista luonnetta*. Perusajatukseksi oli, että yhteiskunnankin menestys rakentuu ihmisten hyvän luonteenlaadun ja kansalaismoraalin varaan. Valtiollinen vapaus ja yhteiskunnan myönteinen kehitys oli turvattu, jos kansalaiset kykenivät syrjäyttämään omat etunsa yhteisen hyvän saavuttamiseksi. Lujan siveellisen luonteen kasvatusta nähtiin koulun pedagogisena vastauksena myös moniin ajankohtaisiin kehitystarpeisiin, joita yhteiskunnassa esiintyi (vrt. aatteelliset ja yhteiskunnalliset reformiliikkeet).

Yhteiskunnallisen liberalismin, lapsikeskeisten aatteiden ja individualismin sijasta koulun eettistä kasvatustajattelu hallitsi vielä 1900-luvun alussa voimakas yhdenmukaisuuden vaatimus. Tätä yhdenmukaisuutta korosti osaltaan herbartilaisen opetusopin kaavamainen ajattelu. Toisaalta lapsikeskeisyyden nousua oli jo näkyvissä esimerkiksi siinä, että psykologian taholta *lapsen itsetunnon kehittymiseen* alettiin kiinnittää vuosisadan alussa enemmän tietoista huomiota. Itse asiassa keskustelu "oikean itsetunnon" merkityksestä ja siihen suhtautumisesta oli lapsipsykologian alkuvaiheessa hyvin runsasta. Suhtautu-

minen itsetuntoon määriteltiin hyvin huolellisesti, koska kasvatuksessa haluttiin tehdä eettisin perustein selvä ero lapsen terveen itseluottamuksen ja omahyväisen itsekeskeisyyden välille. Moraalisissa ihanteissa selvin muutos tapahtui 1900-luvun alussa juuri persoonallisen kasvun alueella: vahvan itsekontrollin rinnalle tuli silloin itsetunnon vaaliminen.

Kansainvälisen eettisen liikkeen ja Westermarckin vaikutuksesta sosiologinen etiikka oli 1900-luvun alussa näkyvästi esillä. Se ei kuitenkaan saanut sijaa koulukasvatuksessa, joka edelleen nojasi kristilliseen etiikkaan ja objektiiviseen arvokäsitykseen. Koulun eettisessä kasvatuserittelyssä ei rajoitettu käsittelemään moraalista vain sosiaalisena ilmiönä, vaan uskonnollisesta kytkenästä johtuen sillä oli syvä metafyyssinen luonne. Kansainväliselle eettiselle liikkeelle ja suomalaiselle koulukasvatukselle yhteistä oli kuitenkin yksilön siveellisen tahdon ja yhteiskuntamoraalin kehittämistä innostunut henki. Tämä heijastui 1900-luvun alussa erityisesti Soinisen ja Foersterin moraalipedagogiikassa, jossa kaikki muut tavoitteet nähtiin alisteisina siveellisen luonteen kasvattamiselle. Luonteen kehitys oli heidän mukaansa välttämätön vastapaino lisääntyvälle yhteiskunnalliselle vapaudelle, tieteelliselle kehitykselle ja luonnon hallinnalle.

Myöskään naturalistinen psykologia ei saanut sijaa koulun eettisessä ajattelussa. Kirjoittajien oma maailmankatsomus kontrolloi mitä psykologisesta tiedosta hyväksyttiin kasvatuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi. Kuten pikkulasten kasvatuskirjallisuudessa, myös koulun pedagogiikassa lapsikeskeisyyteen liittyvät psykologiset näkökohdat alkoivat nousta esille 1900-luvun alussa. Tämä näkyy esimerkiksi Foersterin vuonna 1909 suomennetussa teoksessa *Koulu ja luonteenkasvatus*, jossa Foerster pohtii paljon lapsikeskeisyyden ja itsetunnon kysymyksiä. Ajatus ihmisen alemmasta ja korkeammasta luonnosta säilyi kuitenkin koko tarkastelujakson (1863–1920) ajan moraalisenä viitekehystenä ja vaikutti eettis-psykologiseen näkemykseen oppilaan yksilöllisyydestä ja persoonallisesta kasvusta.

Kasvatustoiminnan psykologisessa perusnäkemyksessä tapahtui herbartilaisuuden vaikutuksesta painopisteen muutos 1900-luvun alussa. Järjen ei enää nähty niin itsestään selvästi johtavan lasta hyvään tahtoon ja käyttäytymiseen, vaan siihen vaikuttivat ratkaisevasti järkeä ohjaavat vaikutteet. Sen vuoksi mielikuviin perustuvien ihanteiden ja tunneperäisen harrastuneisuuden kytkeminen eettisiin päämääriin oli välttämätöntä oikean "mielensuunnan" kehittymiselle. Koulun kasvatuserittelyssä korostui näkyvästi mielteiden tietoinen kontrollointi ja lapsen suojaaminen siveellisestä turmelevilta vaikutteilta. Kuten Naumasan (1990) tutkimissa opettajalehdissä, myöskään pedagogisissa oppikirjoissa pelkää tietoa ja valistus itsessään ei enää riittänyt 1900-luvun alussa kasvun ohjaamiseksi. Ratkaisevaa oli vaikuttaa oppilaan emotionaaliseen puoleen, aatteisiin ja ihanteisiin, jotka ohjasivat järkeä.<sup>128</sup> Murroksellisen aikakau-

<sup>128</sup> Juho Hollon julkaisema kaksiosainen teos *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen (1917–1918)* sisältää eettiseen kasvuun liittyviä näkemyksiä, joissa korostetaan tunne-elämän tärkeää vaikutusta. Eettisyys sisäistettiin Hollon mielestä paremmin, jos se perustui mielikuvituksen kehittämiseen, tunteista kumpuaviin virikkeisiin ja sai yksilöllisesti eletyn luonteen. Hollo 1918, 233–239, 245–248.

den eettiselle ajattelulle olikin tyypillistä tietoinen pyrkimys tehdä oppilaista "oikeiden" aatteiden ja ihanteiden valtaamia kansalaisia.

Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet olivat hyvin yhdensuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa ja vahvistavat niiden luomaa kansalaiskuvaa. Ihanteellista isänmaallista kansalaista hallitsi vanhassa kansakoulussa kuuliaisuus, itsekontrolli, elämän perusasioihin tyytyvä kohtuullisuus, ahkeruus, itsekkyydestä vapaa lähimmäisenrakkaus, yhteisen hyvän (yhteiskunnan) asettaminen oman edun edelle ja luottamus siveelliseen maailmanjärjestykseen. Kristillisen maailmankatsomuksen mukaisesti uskonnolla oli olennainen merkitys ihmisen kasvussa inhimillisyyteen ja hyvyyteen.

Opettajan asema auktoriteettina säilyi koko tarkastelujakson ajan vahvana, mutta 1900-luvun alussa kasvatuksessa korostui entistä selvemmin myönteisen tunnesuhteen ja kiintymyksen tärkeä arvo.

Vanhan kansakoulun (1863–1920) *ihmiskäsitys oli luonteeltaan essentialistinen*. Moraalin perustavat tekijät johdettiin kaikille ihmisille yhteisestä olemuksesta. Jumalan kuvana ja myös hegeliläisen filosofian mukaisena luonnon olentona ihmisellä oli tietynlainen olemus (vrt. myös sielunkykyoppi), jonka perusteella kasvatuksen tavoitteet ja keinot oli mahdollista määritellä. Ihmiskäsitykseen sisältyi huomattavan paljon *aristotelisen etiikan piirteitä*: hyvä liittyi ihmisen olemuksen ja tarpeiden oikeaan intentionaaliseen toteutumiseen, kun taas paha toi tähän harmoniaan ristiriitoja. Siveellisyys merkitsi tarpeiden tarkoituksenmukaista ja järkevää toteutumista kokonaisuuden näkökulmasta. Tässä (metafyysisessä) mielessä etiikka liittyi läheisesti myös kysymykseen elämän tarkoituksesta. Etiikan teleologisuutta luonnehti jumalallinen säätämys, ajatus yksilön henkisestä täydellistymisestä sekä yhteisöllisesti jaetut hyveet. Lisäksi elämän tarkoituksen pohdinta oli tyypillistä teleologiselle suuntautumiselle.

Yhteiskuntafilosofisesti eettinen ajattelu heijasti tietynlaista totalitarismia (Hegel) ja kommunitarismia (Aristoteles). *Totalitaarinen ajattelu* liittyi esimerkiksi opettajan ehdottomaan auktoriteettiin, valmiiksi annettuun hyvän elämän käsitykseen ja yhteiskunnan suvereenisuuteen suhteessa yksilöön. Aristotelista *kommunitarismia* puolestaan ilmensivät yhteisölliset hyveet ja hyvän luonteen kehittäminen eettisessä normiyhteisössä.

Kokonaisuutena vanhan kansakoulun (1863–1920) eettinen ajattelu edusti selvästi *eettistä objektivismia*. Arvoista ei tarvinnut neuvotella tai sopia. Ne tuli käsittää järjellä. Eettisessä kasvatuksessa ei ollut kysymys oppilaiden subjektiivisista arvovalinnoista tai demokraattisen kansalaisyhteiskunnan sopimuksista, vaan pätevän eettisen totuuden tunnetuksi tekemisestä. Eettinen kasvatusta rakentui yleispäteville arvoille, joista oli mahdollista saada tietoa (kognitivismi) ja joita koulu pyrki siirtämään oppilaille. Opettaja edusti oppilaalle siveellistä totuutta, ja sen vuoksi hänen auktoriteettiinsa alistuminen ei merkinnyt vain ihmisen eteen nöyryytymistä, vaan siveyslain kunnioittamista. Pyrkinessään luomaan kansalaisten moraalikäsitteisiin objektiivista totuutta koulu toimi pysyvän arvomaailman siirtäjänä.

Vanhan kansakoulun pedagogiset tekstit voidaan sijoittaa eettisen kasvatustajattelun arvokartalle kuvion 17 osoittamalla tavalla.



KUVIO 17 Kansakoulun eettisen kasvatustajattelun arvokartta 1863–1920

**Eettisen ajattelun merkityshorisontit.** Tekstejä analysoitaessa pyrittiin selvittämään löytyykö vanhan kansakoulun eettiselle kasvatustajattelulle yhteisiä merkityshorisontteja, kirjoittajien itsestäänselvinä pitämiä ymmärtämisyhteyksiä ja ajattelutapoja. Kriteerinä pidettiin sitä, että ajatukset liittyvät oleellisesti koulun eettiseen kasvatustehtävään ja jokainen kirjoittaja noudattaa ajattelussaan yhdenmukaista merkitysrakennetta. Tällaisia eettistä ajattelua hallitsevia merkityshorisontteja tunnistettiin kolme.

Ensimmäinen ymmärtämisyhteyttä luova merkityshorisontti oli *uskonnollis-eettinen*: uskonto ja moraalit, Jumala ja Järki, kristillinen ja siveellinen liittyivät siinä erottamattomasti toisiinsa. Ihmisen siveellistä kehitystä ei yksinkertaisesti voitu ymmärtää ilman uskonnollista perustaa.<sup>129</sup> Tämä merkityshorisontti oli niin ilmeinen, ettei se vaadi tuekseen muuta argumentaatiota kuin mikä tekstissä edellä on jo esitetty.

Toinen merkityshorisontti liittyy järkeen. Erityisesti hegeliläisellä kaudella (n. 1863–1895) moraalisen kasvun ytimessä oli ihmisen "kasvu järkeen".<sup>130</sup> Koko siveellisen kasvatuksen jännite rakentui luonnon ja järjen (hengen) hallintavallan väliseen taisteluun. Moraalisena ihanteena pidettiin järjen hallitsemaa siveellistä elämää, jolloin kansalainen toteutti objektiivista oikeudenmukaisuutta ja siveellistä maailmanjärjestystä. Järjen ja luonnon hallinnan seurauksia on kuvattu kokoavasti taulukossa 7.

<sup>129</sup> Uskonnon ja moraalien käsitteellisestä ja loogisesta riippuvuussuhteesta ks. tarkemmin Kirjavainen 1996, 26–59.

<sup>130</sup> Naskalin ja Rönkön (1982, 61) mukaan kasvatustajattelun aikakauskirjan kirjoituksissa hegeliläisen järjettä korostavan näkemyksen rinnalle tuli jo 1800-luvulla kaksi ajattelusuuntausta, joista toinen korosti tahtoa ja toinen tunnetta. Molemmille suuntauksille oli hegeliläisyydestä poiketen yhteistä se, ettei kasvattaminen voinut niiden mukaan tapahtua tietämisen kautta. Kasvatustajattelun eettisessä ajattelussa nämä kilpailevat suuntauksit eivät vielä näkyneet kansakoulun alkuvaiheessa.



TAULUKKO 7 Luonnon ja järjen suhde 1800-luvun eettisessä ajattelussa

LUONTO HALLITSEE	JÄRKI HALLITSEE
Kehittymätön itsetietoisuus	Kehittynyt itsetietoisuus
Ihminen epävapaa => tarvitsee auktoriteettia	Ihminen vapaa => itseohjautuvuus
Halut, tarpeet ja vietit määräävät tahtoa: ihmisellä luonnollinen (biologis-sosiaalinen vietti) tahto.	Tahto vapaa ja eettisesti kehittynyt: ihmisellä siveellinen (arvo)tahto.
Egoismi	Altruismi
Raaka luonne: itsehillinnän puute ja vallattomuus	Siveellinen luonne: itsehillintä ja moraaliset hyveet
Omaan minuuteen rajoittuvat pyrkimykset; ei mielekästä elämän tarkoitusta	Liittyminen yhteiskuntaan ja laajempaan elämän tarkoitukseen (metafyysisyys, Jumala)
Sivistymättömyys, henkinen pimeys	Sivistyneisyys, totuuden tunteminen

Tämä eettisen ajattelun merkitysrakenne liittyi ihmisen itsetiedostamiseen ja rationaalisuuteen. Kutsun sitä *absoluuttiseen järkeen kasvamisen* horisontiksi. Tämä merkityshorisontti oli erityisen leimaa antava 1800-luvun hegeliläiselle kaudelle.<sup>131</sup>

Hegeliläisen kauden etiikassa järki pystyi tunnistamaan hyvän ja oikean objektiiviset arvot. Järki tavoitti moraalien ehdottomat ja ylimmät perusteet, joiden lisäksi ei muuta perustelua enää tarvittu. Järki valaisi myös ihmisen vapaata tahtoa ja ohjasi sen valintoja. Eettinen kasvuprosessi tarkoitti ennen muuta ihmisen itsetiedostusta, jonka kautta hän ymmärsi elämän tarkoituksenmukaisuuden ja saavutti autonomisen siveellisen vapauden. Uskonnon kielellä ilmaisten hegeliläinen Järki merkitsi pitkälti samaa kuin Jumalan tahto. Järkeen kasvaessaan ihminen nousi yliyksilöllisen tiedostamisen tasolle, liittyi yhteisölliseen traditioon ja löysi elämän tarkoituksen. Järkeen kasvamisen merkityshorisonttia on kuvattu kuviossa 18. Tekstissä olevan argumentaation lisäksi järkeen kasvamisen horisontille on esitetty perusteita myös liitteen 1 näytteissä.

<sup>131</sup> Kysymys on ns. aristotelis-hegeliläisen mallin mukaisesta peruskäsityksestä. Aristoteles, Kant ja Hegel katsoivat, että järjen, hyvän tahdon ja etiikan välillä on läheinen yhteys. Aristoteleksen mukaan moraalisuus merkitsi ihmisen oman järjellisen olemuksen toteuttamista. Kantille moraalista oli vain hyvä autonominen tahto. Hegel ajatteli, että järjelliseen itsetietoisuuteen kasvu merkitsi samalla kasvua siveellisyyteen: se mikä oli järjellistä oli myös siveellistä. Moraalisen tiedon käsityksessään Hegel oli selvästi aristotelinen. Hegelille jokaisen yksilön velvollisuudet, se mikä on oikeaa ja väärää, on kiinnitetty objektiivisesti rationaaliseen perustaan. Näin Aristotelesta Kantin kautta Hegeliin kulkee ajattelutapa, joka korostaa moraalien rationaalista luonnetta. Ks. esim. Wood 1984, 38, 40.



KUVIO 18 Absoluuttiseen Järkeen kasvamisen horisontti vanhan kansakoulun eettisessä ajattelussa

Kolmas koulun eettistä kasvatusta luonnehtiva ajattelutapa rakentui auktoriteetin ympärille. Kutsun sitä *siveellisen hallinnan* horisontiksi. Tälle ajattelutavalle oli ominaista moraalisiin liittyvä hierarkkinen rakenne, joka ilmeni muodoltaan samanlaisena eri suhteissa ja useilla eri tasoilla. Kaikille niille oli ominaista alistuminen yläpuolella olevaan tahtoon, jonka valta palautui viime kädessä siveelliseen maailmanjärjestykseen.

Koko maailmanjärjestys sisältää ajatuksen siveellisestä hallinnasta: Jumala pitää yllä moraalisia lakeja, joihin ihmisen ja yhteiskunnan on sopeuduttava. Opettaja on kasvattajana esimerkki hyvästä kansalaisesta ja sen vuoksi hänen on hallittava hyvin oma käyttäytymisensä. Auktoriteetillaan hän voi myös hallita luokkaa ja oppilaan tahtoa. Erittäin paljon eettisessä ajattelussa korostetaan oman aistillisen eli alemman luonnon hallintaa. Siveellinen kasvu merkitsee kykyä itsehallintaan, jolloin omat halut, tarpeet ja vietit tottelevat lujaa tahtoa. Keskeinen osa kasvatuksessa ilmenevää hallintaa on myös oppilaan varjeleminen epäsiiveellisiltä vaikutteilta. Mielsuuntaa kehittävän aineksen opetusopillinen hallinta tarkoittaa puolestaan sitä, että keskityksen periaatetta noudattaen oppilaalle tarjotaan siveellistä elämää kehittäviä mielteitä ja vaikutetaan siten siveellisen harrastuksen syntymiseen. Lisäksi varsinkin Foerster ja Soininen painottavat koko yhteiskuntakehityksen moraalista hallintaa. Näihin kaikkiin hallinnan näkökohtiin on viitattu jo edellä olevassa tutkimustekstissä. Lisäksi suoriin tekstisitaatteihin pohjautuva argumentaatio on esitetty liitteessä 2. Kuvio 19 kuvaa siveellisen hallinnan horisonttia ja sen keskeisiä merkitysyhteyksiä.



KUVIO 19 Siveellisen hallinnan horisontti vanhan kansakoulun eettisessä ajattelussa

Vanhan kansakoulun (1863–1920) kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kaikki kolme horisonttia esiintyivät rinnakkain. *Uskonnollis-eettinen horisontti* loi keskeisen ymmärtämysyhteyden eettiselle ajattelulle. Uskonnolla nähtiin olevan jopa suora kausaalinen vaikutussuhde yksilön ja kansakunnan moraaliseen tasoon. *Järkeen kasvamisen horisontti* oli voimakkaasti esillä erityisesti kansakoulun alkuvuosikymmeninä, jolloin kasvatustieteellistä ajattelua ohjasi hegeliläinen filosofia. Järkeen kasvamisen ajatus säilyi taustalla vielä herbartilaisella kaudellakin (n. 1895–1920), vaikka silloin sitä näkyvämmiin esiin nousi ihanteiden ja aatteiden vaikutus tahtoon. *Siveellisen hallinnan horisontti* loi leimansa koko vanhan kansakoulun eettiseen ajatteluun. Erityisesti herbartilaisessa pedagogiikassa se liittyi yritykseen hallita oppilaan mielen sisältöä.

Vanhan kansakoulun eettistä kasvatustieteellistä ajattelua voidaan kokonaisuutena luonnehtia pyrkimykseksi kasvattaa oppilaita uskon ja järjen siveelliseen hallintaan. Tämä ajattelutapa alkoi muuttua maailmansotien välillä, siirtymäkaudella, jota tarkastelemme seuraavaksi.

## 5 KASVATUS VALKOISEN SUOMEN IHANTEISIIN (kansakoulun eettinen kasvatusajattelu 1920–1944)

Tässä luvussa tarkastellaan oppivelvollisuuden alkuaajan pedagogisia tekstejä sekä niiden yhteiskunnallista ja aatteellista taustaa 1920-luvun alusta 1940-luvulle. Tarkastelu painottuu 1920- ja 30-lukuihin, mutta mukana on myös joi-takin 1940-luvulla julkaistuja tekstejä. Aikajakso tulkitaan siirtymä kautena "vanhasta" kansakoulusta "uuteen" kansakouluun. Tässä kokonaisajattelussa Uno Cygnaeuksen ja Mikael Soinisen eettisen kasvatuksen traditio heijastaa vanhaa kansakoulua. Uuden koulun pedagogista ajattelua nousi toisen maail-mansodan jälkeen edustamaan Matti Koskenniemi. Hänet valittiin vuonna 1944 kasvatusopin professoriksi ja samana vuonna hän julkaisi myös teoksensa Kan-sakoulun opetusoppi. Koskenniemi oli keskeisesti vaikuttamassa varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman syntyyn sotien jälkeen sekä eettisen kasva-tusajattelun muutokseen "uudessa" kansakoulussa. Tässä tutkimuksessa katso-taan, että 1940-luvulla tapahtui koulukasvatuksen eettisessä ajattelussa merki-tyshorisontin muutos, johon käsiteltävä aikajakso (1920–1944) siirtymä kautena oli johtamassa.

### 5.1 Valkoisen Suomen aatteet esillä

Maailmansotien välinen aika merkitsi Suomelle yhteiskunnallista muutosta monilla eri elämänaloilla. Kansalaissodan (1918) jälkeisinä vuosikymmeninä maareformi, teknologinen kehitys ja teollistuminen muuttivat koko yhteiskun-tarakennetta. Kehittyvä teollisuus ja liberalistinen talouspolitiikka johtivat työl-lisyyden paranemiseen. Keskeiseksi käsitteeksi tuli jo maailmansotien välillä kansainvälinen kilpailukyky. Kun muuttoliike kaupunkiin kiihtyi, maatalo-usväestön määrä kääntyi laskuun. Vuosien 1929–33 yleisestä lamakaudesta sel-vittyään Suomi vaurastui talvisotaan saakka varsin nopeasti. Maamme talou-delliselle kehitykselle olikin ominaista 1920- ja 1930-luvuilla teollisen tuotannon ja yleisen elintason huomattava kasvu. Maailmansotien välillä tapahtui yhteis-kunnan keskiluokkaistumista, johon liittyi läheisesti koulutuksen laajentumi-

nen. Akateemisesti koulutetut alkoivat sulautua keskiluokkaan. Työväen ja pikkutilallisten enemmistö teki edelleen raskasta työtä huonolla palkalla ja eli huomattavasti muuta kansaa vaatimattomammin. Toisen maailmansodan aikaan Suomen yhteiskunnallisen rakenteen yleisilme oli vielä selvästi agraarinen, mutta toisaalta teollistuminen ja keskiluokkaistuminen oli päässyt jo hyvään vauhtiin. (Alapuro 1980, 78–83, 86–87, 92–94, 97; Virrankoski 1982a, 54–58; Karisto, Takala & Haapola 1988, 31.)

Talonpoikainen elämä, joka oli ollut kunniassa aina kansallisromantiikan ajoista lähtien, tuli vasta 1920-luvulla Suomessa vallitsevaksi elämäntapaihanteeksi. Santeri Alkion tavoin monet näkivät maahengen juurevassa talonpoikaisuudessa vastavaikutuksen turmiolliselle rikkaudenhimolle, kevytmieliselle elämälle, turhille tarpeille ja laiskuudelle. Kansalaissota antoi uutta pontta ajattelulle, jossa repiviä äärimmäisyyksiä karttava talonpoikainen elämänmuoto ja sen lujittaminen katsottiin kansallisen yhtenäisyyden takeeksi. Talonpoikaiskulttuuri eli 1920- ja 1930-luvulla korkeimman kukoistuksensa aikaa. Yhteiskunnalliset tosiasiat olivat kuitenkin jo ajaneet tämän ihanteen ohitse. Talouselämän yllättäessä 1930-luvun alussa koko talonpoikainen elämänmuoto joutui uhatuksi. Maaseudun sosiaalinen ja henkinen perinne alkoi vähitellen heikentyä ja sulautua moderniin yleiskulttuuriin. Maamme myönteiseen taloudelliseen kehitykseen ennen sotia vaikutti kuitenkin suomalaisen työnteon ja säästäväisyyden perinne. (Karisto ym. 1988, 31–32; Virrankoski 1982a, 54; Virrankoski 1982b, 549.)

Kansalaissota aiheutti katkeran pettymyksen osalle sivistyneistöä, joka oli perinteisesti uskonut kansan solidaarisuuteen. Jo aikaisemmin säröillyt kansalaiskuva murskaantui sodassa täydellisesti. Vuosisadan alun sisäpoliittinen kamppailu ja sitä seurannut kansalaissota merkitsi valkoiselle Suomelle ideologista voittoa. Porvarilliset ihanteet vaikuttivat paljon 1920- ja 1930-lukujen aatteelliseen ilmastoon. Vuoden 1918 tragediaa pyrittiin välttämään kasvattamalla nousevaa sukupolvea valkoisen Suomen solidaarisuuteen ja identiteettiin. (Kalio 1982, 11–12.)

Eräänä syynä kansalaissotaan monet näkivät auktoriteettien kaatamisen sekä rajattoman uskon kansanvallan ja ihmisen mahdollisuuksiin. Kansalaissodan jälkeen erityisesti sivistyneistön ja papiston keskuudessa korostettiin uudelleen kirkon merkitystä itsenäistyneen isänmaan moraalisenä selkärankana. Myös uskonnonopetuksen säilyminen kouluissa tuki kirkon kulttuurista asemaa. Toisaalta uskonnonvapauslaissa (1923) valtio asettui puolueettomaksi suhteessa kansalaisten uskonnollisiin oikeuksiin. Kirkkoon ja talonpoikaisuuteen läheisesti liittyvä kansallisuusajattelu merkitsi yhteistä voimaa, uskoa tulevaisuuteen sekä toimintaa kokonaisuuden puolesta. Aatteelliselle kehitykselle oli tunnusomaista sisäpoliittinen siirtymä oikealle, mikä tarkoitti kommunismin ja materialismin vastustamista sekä perinteisten kansallisten arvojen painottamista sivistys- ja kulttuuripolitiikassa. Porvarillinen valta leimasi Suomen poliittista järjestelmää aina 1930-luvun loppuvuosiin saakka (Alapuro 1980, 97). Koululaitoksella oli oma tärkeä tehtävänsä kansallisen identiteetin vahvistajana ja yhteisen arvojärjestelmän rakentajana. Halilan (1950, 399) mukaan erityisesti kansakoulu kykeni 1920- ja 1930-luvuilla ehdyttämään kansaamme. Toisaalta

valtiovallan johtama kulttuuripolitiikka aiheutti myös aatteellista tyytymättömyyttä. Vasemmisto suhtautui kriittisesti valkoisen Suomen arvojen soluttamiseen työväestön keskuuteen. Oikeiston puolella taas radikaali ylioppilasnuoriso kritisoi valtiovaltaa siitä, ettei sen politiikka edistänyt riittävästi voimakkaan suomalais-kansallisen kulttuurivaltion luomista. Siksi ylioppilasmaailman keskeisin järjestö, vuonna 1922 perustettu Akateeminen Karjala-Seura, pyrki vaikuttamaan myös kouluihin ideologisessa kasvatustyössään. Suomalainen nationalismi puhkesi maailmansotien välisenä aikana isänmaallisuutta ja kansallishenkeä korostaneissa kansanliikkeissä, jotka vastustivat erityisesti kommunismia. Oikeistoradikalismiin liittyvässä liikehdinnässä oli ideologisena huolenaiheena myös yhteiskunnan maallistuminen ja entisen arvojärjestelmän muuttuminen. (Alapuro 1980, 85; Kallio 1982, 12–13, 16–17, 26; Kortekangas 1982, 526, 531; Rinne 1984, 125; Hentilä 1995, 121–122, 133.)

Kansakoulu ja kirkko olivat monissa asioissa lähellä toisiaan. Etenkin 1920- ja 30-lukujen vaihteessa ne hakivat tukea toisistaan taisteltaessa yhteistä vihollista, "voimistuvaa jumalattomuutta ja vallattomuutta sekä yleensä kaikkia ajan heikkouksia" vastaan. Kuvaavaa tälle kehitykselle oli Helsingissä 1931 pidetty pappien ja opettajien yhteinen kokous "antikristillisen maailmanliikkeen vastustamiseksi". Kouluopetus oli 1930-luvulla puheenaiheena myös eduskunnassa, jossa opetusministeri Paavo Virkkunen teki aloitteen uskontotuntien lukumäärän lisäämiseksi ja jossa samanaikaisesti herätettiin kysymys ruumiillisen rangaistuksen palauttamisesta kouluihin. (Halila 1950, 382–383.)

Yleisen käsityksen mukaan Venäjää vastaan käyty talvisota (1939–40) on vaikuttanut suomalaiseen historiatietoisuuteen ja kansalliseen identiteettiin voimakkaammin kuin mikään muu lähihistorian murrosvaihe. Talvisodan henki syntyi kaikkien kansalaispiirien yhteisestä voimanponnistuksesta ja peräänantamattomuudesta. Yksimielisyys merkitsi kansallista eheytymistä ja vuoden 1918 sisällissodan haavojen umpeutumista. Suomalaisen yhteiskunnan eheytymistä oli edistänyt muutenkin jo 1930-luvun lopulla ns. punamultapolitiikka, laillisuuden ja demokratian lujittuminen sekä 30-luvun alun lamaa seurannut elintason kohoaminen. (Hentilä 1995, 147–157, 172.)

Sodan aikana kansallisuuden ja itsenäisen valtion historian esille tuomisella oli tärkeä merkitys. Se näkyi tiedotusvälineiden ohella myös koululaitoksessa aatteellisena propagandana, jonka levittämisessä erityisesti historian opettajilla oli tärkeä rooli. Kun sota heijastui koululaitokseen materiaalien resurssien heikkenemisenä, opetuksessa pyrittiin uudella tavalla tuomaan esille käytännöllisyys, toiminnallisuus ja käyttökelpoiset kansalaistaidot. Sisällöllisesti kouluopetus pohjautui 30-lukua hallinneeseen kansallis-isänmaalliseen näkemykseen, jolla ajateltiin sota-aikana olevan yleinen periaatteellinen oikeutuksensa. Talvisodan jälkeen valtiovalta pyrki sodanaikaisen yksimielisyyden säilyttämiseen ja tuki aatteellista järjestötoimintaa, joka tähtäsi kansalliseen eheytymiseen ja yhteisvastuuseen. Myös yhtenäiskouluperiaate nostettiin yhteiskunnan sosiaaliin tavoitteisiin liittyvässä keskustelussa näkyvästi esille. (Kallio 1982, 32–34.)

Neuvostoliitossa Anton Makarenko oli kehitellyt 1900-luvun alkupuolella kollektiivisen kasvatuksen periaatteita. Yhteiskunnallinen ideologia ja moraali-

kasvatus kietoutuivat kuitenkin erityisellä tavalla toisiinsa 1930-luvun Saksassa, jossa kollektiivinen kansallissosialistinen pedagogiikka pääsi vallalle. Jo Hitlerin valtaantulon aikoihin 1933 ilmestyi ensimmäinen painos kasvatusopillisesta teoksesta *Nationalsozialistische Erziehung*,<sup>132</sup> jossa hahmoteltiin totalitaarisen kasvatusajattelun perusteita. Natsipedagogiikka rakentui biologisen metafysiikan ja kansallisromantiikan varaan. Kansallissosialismiin liittyvä oppi valtion ehdottomasta suvereniteetista ja kansakunnan maailmanhistoriallisesta kehityksestä oli peräisin Hegeliltä. Nietzscheä kansallissosialismi puolestaan omaksui "herramoraalin" ja filosofisen naturalismin. Kasvatusajattelu oli kollektiivista: yksilöllä ei ollut oikeutta eikä velvollisuutta olla olemassa. Kaikkien oli alistuttava "kansan yhteisen edun" hyväksi. (Bruhn 1968, 184–186, 195.)

Vaikka Suomessa oltiin samoihin aikoihin kiinnostuneita sosiaalisen kasvatuksen kysymyksistä (esim. Koskenniemi), monet pedagogit ottivat teoksissaan kriittistä etäisyyttä totalitaariseen kasvatusoppiin. Sosiaalinen kasvatus nähtiin kyllä tärkeäksi, mutta sen ohella korostettiin myös yksilön oikeuksien ja autonomian merkitystä.

## 5.2 Erilaisia käsityksiä arvoista, etiikasta ja koulukasvatuksesta

Maailmansotien välistä kasvatusajattelua on tarkasteltava suhteessa paitsi yleiseen yhteiskuntakehitykseen, myös niihin vaikutteisiin, joita 1900-luvun alkupuolella esiintyi psykologiassa, filosofiassa ja pedagogiikassa. Viittaan seuraavassa suuntauksiin, jotka vaikuttivat oleellisesti eettisen kasvatusajattelun kehitykseen 1900-luvulla.

**Freudilainen ihmiskäsitys.** Psykoanalyysin perustaja *Sigmund Freud* (1856–1939) omaksui deterministisen ja luonnontieteellisen ajattelutavan moraalintulkintaan. Hän loi uutta pohjaa moraalipsykologialle pyrkiessään osoittamaan viettien ja alitajuisen sielunelämän vaikutuksen ihmisen käyttäytymiseen. Freudin perusväittämän mukaan psyykkisiä toimintoja ohjailevat järjen sijasta vietit, jotka ovat myös olemuksemme varsinainen perusta. Psykoanalyttisen teorian mukaan ihminen on energiasysteemi: hänen biologinen organismsinsa etsii maksimaalista tarpeen tyydytystä. Ihmisen olemukseen kuuluu luontaisesti myös epäsosiaalisuus ja aggressiivisuus. Yhteiskunnan, kulttuurin ja erityisesti omien vanhempien asettamat normit kehittävät lapsessa henkisen kerrostuman, yliminän, joka tukahduttaa mielihyvää tavoittelevaa aktiivisuutta. Ympäristön moraalisäännöt ja yksilön luonnolliset halut joutuvat väistämättä konfliktiin. Erityisen kriittisesti Freud suhtautui uskontoon, jota hän piti syvänä ja vahingollisena illuusiona ja josta sen vuoksi tuli pyrkiä vapautumaan. Freudilaisuuden mukaan kasvatuksessa on vältettävä kaikkea sellaista toimintaa,

<sup>132</sup> Teoksen kirjoittaja Ernst Kriek oli Heidelbergin yliopiston professori ja johtava natsipedagogiikan teoreetikko. Myöhemmin Saksan tappion häämöttäessä hän sanoutui irti natsipedagogiikasta. Bruhn 1968, 184–185.

mikä voi edistää liian tiukan moraalisen minän (superegon) kehittymistä. (Crittenden 1990, 14–18, 48–60; myös Hirsjärvi 1985, 174–183.)

Freud julkaisi lukuisia teoksia ja tutkimuksia 1900-luvun alusta aina 1930-luvulle saakka ja siten hänen moraalia koskevat näkemyksensä tulivat tarkasteltavalla aikakaudella hyvin tunnetuiksi. Vaikka monet Freudin väitteet ja teoreettiset lähtökohdat (mm. seksuaalisuuden korostaminen) on myöhemmin asetettu kyseenalaisiksi, hän on vaikuttanut kasvatuksen kentällä merkittävästi käsitykseen lapsesta ja ihmisen moraalikehityksestä. (Esim. Hirsjärvi 1985, 182.)

**Pragmatismi.** 1900-luvun alussa virisi eri maissa pedagogisia suuntauksia, joiden yhteisenä tavoitteena oli saada aikaan entistä vapaampi ja oppilaskeskeisempi koulu. Uuden kasvatusajattelun lähtökohtana oli kunnioitus lasta kohtaan. Siinä nähtiin tärkeänä lapsen vapaus, omatoimisuus, aktiivisuus, käden työn merkitys ja sosiaalisuus (esim. Hirsjärvi 1991, 71). Oppilaskeskeistä koulua tavoittelevan progressiivisen pedagogiikan keskushahmona oli vuosisadan alussa amerikkalainen *John Dewey (1859–1952)*. Kirjoituksillaan Dewey<sup>133</sup> on vaikuttanut koko 1900-luvun lapsikeskeiseen teorianmuodostukseen enemmän kuin kukaan muu lapsikeskeisen suunnan pedagogi (Hytönen 1992, 20).

Samaan aikaan kun Dewey hahmotteli progressiivisen pedagogiikkansa perusteita Yhdysvalloissa, esiintyi myös Euroopassa vastaavanlaisia uudistuspyrkimyksiä. Suomeen uuden virtauksen vaikutukset tulivat aluksi lähinnä saksalaisen *Georg Kerschensteinerin* työskoulun muodossa 1910-luvun alussa. Työkouluinnostuksesta sai alkunsa aktiivisuuden periaatteen jatkuvasti kasvava arvostus. Uusi koulu - niin kuin uutta pedagogista ajattelua meillä nimitettiin - korosti opetuksessa ympäristötekijöitä, eläviä kokonaisuuksia, lapsen vapaata työskentelyä ja sitä, että ihmisen sisimpään päästiin muutenkin kuin "tiedon kultaportin" kautta.

Koulukasvatuksen kannalta Deweyn näkemyksissä oli merkittävää opettajan roolin muutos auktoriteetista toimintojen ohjaajaksi, lapsen henkilökohtaisen vapauden ja kokemuksen painottaminen, kaiken inhimillisen kokemuksen näkeminen luonteeltaan sosiaalisena sekä pyrkimys sitoa koulu ja yhteiskunta läheiseen kanssakäymiseen (ks. esim. Hytönen 1991, 20–25). Eettiseen kasvatusajatteluun vaikutti teorioillaan myös Deweyn työtoverina 1900-luvun alkupuolella toiminut *George Herbert Mead (1863–1931)*, jonka näkemyksellä sosiaalisen minän muotoutumisen ja kasvatuksen välisestä yhteydestä oli tärkeä merkitys. Meadin kehittämässä symbolisessa interaktionismissa kasvatusta nähdään keskeisesti kielellisten merkitysten välittämisenä ja muodostamisena kommunikatiivisessa toiminnassa.<sup>134</sup> Kasvatussuhteessa on tärkeää symbolinen kommunikaatio ja toisen rooliin asettuminen ehtona toisen ymmärtämiselle. Lisäksi kasvatuksessa on keskeistä yhteisöllisten merkitysten heijastuminen yksilön kasvuun. (Ks. esim. Törmä 1996, 23–24; myös Sutinen 1997, 97–99.)

<sup>133</sup> Deweyn lukuisista teoksista tunnetuimpia ovat *The school and society (1899, suomennettu 1957 Koulu ja yhteiskunta)*, *The child and curriculum (1903)*, *How we think (1916)*, *Democracy and education (1916)* ja *Experience and education (1938)*.

<sup>134</sup> Sutinen (1997) on tarkastellut kirjoituksessaan monipuolisesti G. H. Meadin symbolisen interaktionismin, sosiaalisaation ja kasvatuksen välisiä yhteyksiä.



Sekä Deweyn että Meadin ajattelun taustalla vaikutti vuosisadan vaihteessa syntynyt *pragmatismi*, jossa ajattelu nähdään riippuvaisena organismin biologisesta, sosiaalisesta ja päämäärähakuisesta toiminnasta. Teoksessaan *Pragmatismi* William James (1913) asetti sosiaalisen kokemuksen todellisuuden kriteeriksi. Jamesin (1913) mukaan aate on "tosi" niin kauan kuin usko siihen on hyödyllinen elämällemme. Hyväksyttävää totuutta on vain se, mikä vaikuttaa parhaiten käytännössä ja soveltuu parhaiten kuhunkin elämän tilanteeseen. Pragmaattisen ajattelun mukaan sana "tarkoitus" on itsessään abstraktinen tyhjä kaava, jolla ei ole mitään seurauksia ja joka ei vaikuta mitään. Näin ollen totuuden omistaminen ei ole asia, joka liittyy metafyyssiseen tarkoitukseen, vaan se on jonkun käytännöllisen elämäntarpeen tyydyttämisen väline. Totuus on todeksi näyttämisen nimi: totuus tehdään, se on kokemuksen pohjalta aikaansaatu tuote. Tämän vuoksi totuuden käsite on muuttuvainen ja suhteellinen, eikä suinkaan ehdoton. (James 1913, 53–78, 135–156.) Filosofisena ajatussuuntana pragmatismilla on näin selviä liittymäkohtia nominalismiin ja utilitarismiin (ks. esim. James 1913, 38).

Kun rationalismissa totuus on jotain ikuisuudesta asti valmista ja täydellistä, se on pragmatismissa vasta jotain tekeillä olevaa. Pragmatismissa totuuden täydellistyminen on vasta tulevaisuuden varassa. Myös suhdetta uskonnolliseen totuuteen James (1913, 201) arvioi pelkästään elämälle hyödyllisten seurausten perusteella.

Eettisen ajattelun kehittymiseen 1900-luvulla pragmatismilla on ollut merkittäviä vaikutuksia, kuten tuleva tarkastelu osoittaa. Kun aikaisemmin koulukasvatuksessa käytiin ideologista taistelua kristinuskoon pohjautuvan transsendentaalisen ja naturalismiin pohjautuvan materialistisen totuuskäsityksen välillä, toi William Jamesin ja John Deweyn muotoilema kasvatustilasto pedagogiikkaan uuden välittävän suuntauksen, jossa totuus perustuu pragmaattisuuteen. Yksilön ja yhteisön ajattelun katsotaan edustavan erilaisia merkitysverkostoja ja siitä johtuen ajattelun avulla ei pragmatismilla ole mahdollista päätyä absoluuttiseen totuuteen. Arvofilosofiassa pragmatismi tarkoittaa yritystä ylittää aikaisempi objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välinen filosofinen kiista.

Sirpa Törmä (1996) tarkastelee väitöskirjassaan Deweyn ja Meadin ajattelua erityisesti eettisen kasvatuksen näkökulmasta. Törmän mukaan uuden pedagogisen ajattelun taustalla näkyy selvästi myös ihmiskuvan murros, joka tapahtui 1800-luvulla evoluutioteorian myötä. Evoluutioteoria loi pohjaa käsitykselle ihmisestä aktiivisena toimijana, joka pystyi toiminnallaan itse säätelemään elinehtojaan. Koska kasvatuksen päämäärä nähtiin sitoutuneena tiettyyn historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, kasvatukselle ei voitu asettaa absoluuttista päämäärää. Kasvatuksen eettinen merkitys suhteutettiin sosiaalisen elämän edellytyksiin. (Törmä 1996, 30.)

Olen tiivistänyt Törmän tutkimuksen pohjalta kokoavasti Deweyn ja Meadin keskeiset eettiset näkemykset, joilla on mielestäni merkittävä vaikutus koulun kasvatustilaston myöhempään kehitykseen 1900-luvulla:

- Eettisen arvon käsite voidaan ymmärtää vain toiminnan teorian viitekehyksessä, joka kieltää sekä objektiivisen että subjektiivisen etiikan. Arvot eivät ole pelkästään objektiivisesti annettuja tai subjektiivisia käsityksiä. Moraalinen toiminta on ymmärrettävä nimenomaan sosiaalisena toimintana.

- Moraalisen päätöksenteon lähtökohtana on epävarmuus ja toiminnallinen konflikti, jossa yksilö joutuu pohtimaan moraalisen valintansa oikeutusta.
- Eettinen teoria voidaan rakentaa vain sosiaaliselle perustalle, jonka keskeisen käsitteistön muodostaa minän kehittymisen teoria.
- Mitään absoluuttista etiikan perustaa ei ole olemassa. Arvot ovat sen sijaan dynaamisia ja inhimillisessä toiminnassa rakentuvia. Koska arvot todellistuvat toiminnassa, muodostuu tilannesidonnainen käytännön toiminta myös arvojen pätevyyden kriteeriksi. Eettiset kriteerit muuttuvat tilannetekijöiden muuttuessa.
- Arvot ilmenevät merkityksinä. Ne muodostuvat sosiaalisen kokemuksen, intersubjektiiivisen vuorovaikutuksen ja reflektiivisen ajattelun kautta.
- Yksilön ajattelun rationaalinen ja reflektiivinen kehitys liittyy eettisen vastuun kehittymiseen. Minä muotoutuu valinnoissa ja kaikissa valinnoissa on kysymys siitä, millaiseksi persoonaksi yksilö haluaa tulla.
- Kasvatuksen kannalta olennaista on se, että eettinen kasvu nähdään tapahtuvan yksilön valinnoissa eikä esimerkiksi moraalisääntöjen opettamisen kautta.
- Hyvän kasvatuspäämäärän tulee perustua kasvatustilanteen todellisiin ehtoihin. Sen vuoksi päämäärä ei voi olla tiukasti määritelty, vaan sen tulee joustaa olosuhteiden mukaan.
- Kasvattajan toiminnan tulee edesauttaa lapsen vapautta eikä rajoittaa sitä tai ohjata sitä tiettyyn kapea-alaiseen suuntaan. Kasvatuksessa korostuu lapsen mahdollisuus autonomiaan oman kasvunsa säätelijänä.
- Kasvatus ei voi perustua tiedon jakamiseen, vaan vuorovaikutukseen ja dialogiin. Pyrkimys ymmärtää toisen ihmisen merkityksiä ja luoda yhteistä merkitysten maailmaa on eettisesti hyvän kasvatuksen kriteeri. Etiikka ei anna arvojen hierarkiaa, vaan perustan reflektoida tiettyyn ongelmaan sisältyvien arvojen välisiä suhteita. Näin arvot ovat tilanteeseen liittyviä työvälineitä. (Törmä 1996, 30–55, 67–68, 79–83.)

Tämä Deweyn ja Meadin näkemyksiin perustuva eettinen kasvatuseroeroa lähtökohdiltaan vanhan kansakoulun käsityksistä. Oleellista siinä on uusi sosiaalipsykologinen tapa ymmärtää ihmisen moraalinen kehitys ja toiminta. Tästä lähtökohdasta käsin Deweyn ja Meadin kritiikin kohteena olivat perinteiset eettiset teoriat.

Koulun kasvatuseroeroon antoi 1930-luvulta alkaen paljon vaikutteita myös sveitsiläinen *Jean Piaget (1896–1980)*. Vaikka hänen pääasiallinen tutkimustyönsä kohdistui lapsen ajattelun kehitykseen (esim. Piaget 1959), hän loi tutkimuksillaan perustan myös kognitiivisen moraalikehityksen teorialle. Tutkimustuloksensa Piaget julkaisi 1932 teoksessa *The moral judgement of the child*, jossa hän tarkasteli moraaliarvostelmien sisällön sijasta niiden perusteluja. Piagetin (1932) moraaliteorian ydin oli havainnossa, että lapsen moraalijattelun kehityksessä on kaksi erilaista vaihetta: heteronomisen ja autonomisen moraalivaihe. *Heteronominen moraal* perustuu auktoriteettiin, valtaan, velvollisuuteen ja usein myös pelkoon. Se on moraaliseen realismiin perustuvaa pakkomoraalia. *Autonominen moraal* on taas yhteistoiminnan moraalina, jonka ainoa sääntö on vastavuoroisuuden periaate. Se perustuu yhdenvertaisuuteen ja keskinäiseen kunnioituk-

seen. Tämän moraalitason saavuttaminen edellyttää lapselta älyllistä kypsymistä ja siirtymistä korkeampaan ajattelunkehityksen vaiheeseen. Silloin hän kykenee tarkastelemaan moraalisaantöjä metatasolla ja ymmärtää, että ne ovat vain sosiaalisia ja muutettavissa olevia konstruktioita. (Piaget 1932, 383–394; myös Maccoby 1980, 302–303; Kitwood 1990, 127–131.)

Myös Piagetin moraalitarkastelun lähtökohtana oli ihmisen näkeminen biologisena ja sosiaalisena olentona ilman moraaliarvojen metafyyysisiä kytkentöjä. Yhdessä Deweyn ja Meadin kanssa hänen tutkimuksensa vahvistivat länsimaisen koulukasvatuksen suuntausta, jossa eettiset kysymykset liitetään sosiaaliseen ja rationaaliseen ajatteluun. Myöhemmin 1950-luvulla *Lawrence Kohlberg* jatkoi edelleen rationaalisuuteen painottuvan moraalitutkimuksen perinnettä ja vahvisti kognitiivisuuden asemaa koulun eettisessä kasvatuksessa.

**Moraalifilosofian kehitys.** Edvard Westermarckin sosiologinen etiikka ei Suomessa noussut elinvoimaiseksi, vaikka se säilyttikin muodollisen asemansa yhtenä suomalaisen etiikan suuntauksena 1950-luvulle saakka. Salmelan (1998a) väitöskirjan mukaan suomalaisessa moraalifilosofiassa voidaan sen sijaan erottaa kaksi hallitsevaa pääsuuntausta: *fenomenologinen arvoetiikka* ja loogis-analyyttiseen filosofiaan pohjautuva *analyyttinen etiikka*. Fenomenologista arvoetiikkaa edustavat J. E. Salomaa (1891–1960), Erik Ahlman (1892–1952) ja Sven Krohn (1903–). Analyyttisen etiikan pääedustajana maailmansotien välisenä aikana oli Eino Kaila (1890–1958) ja myöhemmin G. H. von Wright (1916–). Viitataan näihin suuntauksiin seuraavassa alkuperäistekstien lisäksi myös Salmelan (1998a) väitöskirjan pohjalta, joka käsittelee 1900-luvun suomalaista moraalifilosofiaa.<sup>135</sup>

Salomaa (1926) katsoo teoksessaan *Totuus ja arvo*, että arvokäsitteen looginen analyysi johtaa välttämättä arvojen objektiivisuuteen. Objektiivinen arvo merkitsee sitä, että arvolla itsellään on omassa luonteessaan määrätty ominaisuus, mikä voi herättää ihmisessä vastaavat arvotunteet. Näin objektiivinen arvostaminen perustuu arvon omaan olemukseen, jota ihmisen tulee arvoelämyksessä tavoitella. Salomaa käsittää arvot ylihistoriallisiksi ja ikuisiksi. Samalla hän asettuu absoluuttisen etiikan kannattajaksi: ilman moraalisten arvojen ehdottomuutta kaikki puhe moraalista on hänen mukaansa mieletöntä. (Salomaa 1926, 327–331; myös Salomaa 1941, 223.)

Myös Krohn<sup>135</sup> (1967, 201) väittää, että arvotieto on eräs laji aitoa tietoa. Hän asettuu vastustamaan evoluutioetiikkaa ja arvosubjektivismia. Totuuden, hyvyyden ja kauneuden arvoissa tiedostettu ajattomuus ja äärettömyys edellyttävät näitä ominaisuuksia arvoja tajuavassa minässä eli ydinihmisessä. Salomalle ja Krohnille yhteistä on myös fenomenologinen käsitys etiikan tutkimusmenetelmästä. *Fenomenologinen analyysi* paljastaa ideaaliset ja muuttumattomat arvo-olemukset sekä näiden preferenssisuhteet. Tähän liittyen on olemassa yksi oikea arvojen järjestys, vaikka eri yksilöt ja aikakaudet asettavat niitä erilaisiin paremmuusjärjestyksiin. Salomaa ja Krohn uskovat, että intentionaalisista arvokokemuksista on mahdollista siirtyä arvoja ja normeja koske-

<sup>135</sup> Vaikka tässä on viitattu Sven Krohnin vuonna 1967 julkaistuun teokseen *Totuus, arvo ja ihminen*, hän kehittäi arvoajatteluaan jo 1930-luvun julkaisuissaan.

vaan yleispätevään tietoon. Heidän mukaansa fenomenologisen menetelmän avulla voidaan rakentaa tieteellinen etiikka, jonka yleispätevyys on yhtä varma ja ilmeinen kuin logiikan ja matematiikan. Näin moraaliarvostelmat ovat tosia tai epätosia väitteitä, jotka kohdistuvat arvostelijasta riippumattomiin moraaliin tosiasioihin. (Krohn 1967, 177–193; Salmela 1998b, 27, 29.)

Fenomenologista arvoetiikkaa edustava Ahlman<sup>136</sup> eroaa Salomaasta ja Krohnista siinä, että hänen käsityksensä arvojen luonteesta on erilainen: "Logiikka ei suoranaisesti koskaan voi ratkaista arvokysymyksiä. Arvoja ei milloinkaan voida todistaa oikeiksi, sillä arvojen alalta puuttuu sellainen objektiivinen mittapuu, jota voitaisiin soveltaa erilaisiin arvoihin." (Ahlman 1967, 139.)

Ahlman jakaa tahdon sitä määräävien vaikuttimien perusteella "arvotahtoon" ja "vitaaliseen viettitahtoon". Vitaalinen viettitahto on biologis-sosiaalisen motiivirakenteen määräämä. Arvotahto on puolestaan luonnon ja sosiaalisen ympäristön kausaliteetista vapaata tahtomista, jolle on ominaista minäkeskeisistä vaikuttimista vapautuminen, moraalitajun yliyksilöllisyys ja pyrkimys toteuttaa arvoja niiden itsensä vuoksi. Käsitys olemuksellisia arvoja kannattavasta tahdosta johti myös Ahlmanin eettisesti perusteltuun metafysiikkaan. Hän otaksuu arvotahdon kannattajaksi persoonallisen olemusytimen, "varsinaisen minän". Aitoon arvotietoon liittyy siten intuitiivinen varmuus, emotionaalinen evidenssi. Ahlmanin mielestä ihmisen metafyyssinen tarve edellyttää uskoa ehdottomien arvojen olemassaoloon. Koska intuitiivinen varmuus ei kuitenkaan kykene oikeuttamaan arvoja, jokainen joutuu vastuuseen omasta moraalistaan. Intuitio tarjoaa kokemuksia arvojen olemuksista, mutta näkemys niiden pätevyydestä jää uskonvaraiseksi. (Ahlman 1967, 17–56; Salmela 1998b, 29–32.)

Kokonaan toisenlaista suhtautumista etiikkaan edusti tieteenfilosofisena suuntauksena 1920- ja 1930-luvuilla *looginen empirismi eli positivismi*, jonka ajatuksia ns. Wienin piiri tuolloin kehitteli. Tämä uuspositivistinen suuntaus pyrki yhteiseen lähestymistapaan kaikessa tieteellisessä työskentelyssä (ns. metodisen monismin vaatimus). Se ihaili luonnontieteellistä metodia, piti tiedettä arvopaana ja pyrki siitä johtuen siirtämään filosofiseen reflektioon perustuvan etiikan, estetiikan ja uskonnon kokonaan tieteen ulkopuolelle (ks. esim. Follesdal 1985, 44; Iisalo 1980, 19).

Suomalainen Eino Kaila oli uuspositivistisen tiedekäsityksen merkittävin kannattaja Suomessa. Kaila edusti loogis-analyyttistä etiikkaa ja piti eettisiä kysymyksiä elämänkatsomuksellisina kysymyksinä, joille ei ole sijaa tieteellisessä filosofiassa. Pääteoksessaan *Persoonallisuus* Kaila (1938) toteaa ihmisten pyrkivän varmistamaan syvähenkisiä arvoja tukeutumalla metafysiikkaan ja nimittää uskontoja henkisiksi vakuutuslaitoksiksi. Hänen mukaansa "kuitenkaan ei syvähenkisten arvojen varmistaminen siveellisen maailmanjärjestyksen tai muun metafyyssillisen pönkityksen kautta ole ainoastaan syvähenkisen elämän omalta kannalta katsoen epäoleellinen lisä, vaan jopa sille vaarallista". (Kaila 1938, 325–327; myös Iisalo 1980, 19.) Teoksessaan *Inhimillinen tieto* Kaila (1938, 199) aset-

<sup>136</sup> Ahlmanin teos *Arvojen ja välineiden maailma* ilmestyi 1920. Tässä on käytetty teoksen toista vuotta 1967 julkaistua painosta.

taa varman tiedon tavoittelulle säännön, jonka mukaan ainoastaan kokemuslauseita on käytettävä reaalityiedon totuuden ja epätotuuden ratkaisijoina. Arvoista hänellä on emotivistinen näkemys. Kailan mukaan kaikkia kehittyneimpiä moraalijärjestelmiä yhdistää kuitenkin vastavuoroisuuden periaate, jonka kristinuskoko tuntee "kultaisen säännön" nimellä. Tälle moraalitajunnan rationaalille perustukselle ei kuitenkaan ole mahdollista rakentaa yleispätevää normatiivista etiikkaa. Kaila yhtyy siten Westermarckin käsitykseen siinä, että mitään moraalialia ei voida teoreettisesti, objektiivisesti ja tieteellisesti osoittaa oikeaksi. (Salmela 1998b, 32–35.)

Tässä luvussa tarkasteltavalla aikajaksolla (1920–1944) suomalaisessa moraalifilosofiassa vaikutti siis rinnakkain kaksi pääsuuntausta: fenomenologinen etiikka (Ahlman, Salomaa, Krohn) ja analyttinen etiikka (Kaila). Niiden käsitys arvojen ontologiasta ja suhteesta tieteeseen poikkesi selvästi toisistaan. Molemmilla suuntauksilla oli liittymäkohtia myös eettisen kasvatustieteen kehittämiseen. Salmela (1998, 38) tulee suomalaisen moraalifilosofian analyysissaan siihen johtopäätökseen, että yleispätevän moraalin mahdollisuutta kannattavan ajattelun perinne on ollut Suomessa poikkeuksellisen vahva aiemmin maallistuneisiin länsieurooppalaisiin yhteiskuntiin verrattuna.

**Kasvatustieteen kehitys.** Suomalaisessa kasvatustieteessä maailmansotien välinen aika merkitsi irtautumista herbartilaisesta pedagogiikasta sekä psykologian aseman ja kokeellisen empiirisen tutkimuksen vahvistumista. Kasvatustieteen professoreina toimivat tarkasteltavalla jaksolla mm. Albert Lilius (1920–40), Juho Hollo (1934–54), Kaarlo Oksala (1934–40) ja J. E. Salomaa (1932–55). Heillä kaikilla oli vaikutusta myös koulun eettisen ajattelun kehittämiseen Suomessa.

Tarkastellessaan 1900-luvun alkupuolella vallinnutta kasvatustieteen tiedekäsitystä Iisalo (1980) päätyy kolmeen näkökohtaan, jotka olivat kasvatustieteen edustajille yhteisiä: (1) tietoinen irtautuminen spekulatiivisesta kasvatustieteen traditiosta, (2) päämäärä- ja tavoitekysymysten sisällyttäminen kasvatustieteen tehtävään ja (3) pyrkimys asettaa kasvatustiede palvelemaan käytännön kasvatustoimintaa ja opetusta (normatiivinen kasvatustieteen oppi). Vaikka kasvatustiede olikin empiiristä kasvatustodellisuuden kuvailua, se oli samalla pedagogis-filosofista kasvatustieteen ideaalisen päämäärän reflektointia. Iisaloon (1980) mukaan Husserlin fenomenologinen filosofia vaikutti syvästi 1900-luvun alkupuolen suomalaiseen pedagogiikkaan, jonka piirissä kehiteltiin fenomenologisiin lähtökohtiin perustuva kasvatustieteen tiedekäsitys. Siinä korostettiin keskeisinä asioina kasvatustieteen autonomisuutta, empiirisen tutkimuksen tarpeellisuutta ja *kasvatustieteen ilmiön perusolemusta* tavoitettavaa filosofista reflektiota. Edellä mainittujen Salomaa ja Ahlmanin lisäksi esimerkiksi Matti Koskenniemen 1930-luvun varhaistuotannossa sekä Juho Hollon kirjoituksissa oli fenomenologisia korostuksia. Koskenniemi liikkui fenomenologisen suuntauksen positivismia lähellä olevalla laidalla ja Hollo puolestaan hengentieteellistä ajattelua lähellä olevalla laidalla. Suomalaisessa kasvatustieteessä säilyi fenomenologistyyppinen perusvire aina 1950-luvulle saakka. Vaikka kasvatustieteen empiirisyyden ajatus hyväksyttiin jo 1920-luvulta alkaen, uuspositivismiin

perustuva tiedekäsitys ja tutkimuskäytäntö yleistyivät vasta vuosisadan puolivälissä. (Iisalo 1979, 270; Iisalo 1980, 15–20.)

Opettajaseminaarien kasvatustieteiden opetuksessa sielutiede oli esiintynyt 1800-luvulla kasvatustieteen irrallisena ja siveysoppi taas osana uskonnon-opetusta. Vuoden 1922 seminaarikomitean mietintö selkiinnytti jäsentelyä siten, että kasvatustieteen ja opetustieteen tarkasteltiin siinä yhtenä kokonaisuutena, johon luettiin sekä aikaisemmin irrallisena esiintynyt sielutiede että uskonnon piiriin kuulunut siveysoppi. Seminaarikomitean mietinnössä kasvatustieteen ja opetustieteen opiskelu jaettiin viiteen osa-alueeseen: sielunoppiin, siveysoppiin, yleiseen kasvatustieteen ja opetusoppiin, pedagogiikan historiaan ja kansakouluasetuksen opettamiseen. Seminaarikomitea korosti voimakkaasti psykologian – ja aivan erityisesti lapsipsykologian – tuntemista pedagogiikan lähtökohtana. Psykologian muodosti perustan, jolle kasvatustieteen ja opetusoppiin tuli rakentaa. Seminaarikomitean mietinnössä (1922) psykologia saavuttikin vahvan aseman opettajan kasvatustieteen ja opetustieteen määrittäjänä ja perustavana elementtinä. (Simola 1997, 221–224.)

### 5.3 Kohti uutta koulua

Uuden koulun kasvatustieteen filosofia nousi herbartilaisuuteen nähden hyvin erilaiselta perustalta ja johti kritikoimaan vanhoja kasvatustieteen käytäntöjä. Soinisen koulu oli jäänyt vieraaksi uusille pedagogisille virtauksille. Yhtenäinen, kaavamainen koulutyöskentely oli kuitenkin väistymässä ja koulukasvatuksessa kiinnitettiin uudella tavalla huomiota oppilaiden toimintaan.

Oppivelvollisuuslain (1921) mukaan kansakoulussa oli kuusi vuosiluokkaa, joista kaksi alinta muodosti alakansakoulun ja neljä ylempää yläkansakoulun. Tähän jakoon vaikutti myös 1900-luvun alussa virinnyt lapsipsykologia ja -pedagogiikka, joka korosti lapsen omien erityispiirteiden huomioon ottamista opetuksessa. Alkuopetusta varten tarvittiin myös oma opetussuunnitelma ja opettajien kouluttamiseksi perustettiin erityisiä alakansakouluseminaareja.<sup>137</sup> Alku- ja jatko-opetus niveltäytyivät kiinteästi varsinaisen kansakoulun työskentelyyn vuoden 1923 lain perusteella. (Isosaari 1973, 41, 67–69.)

Välittömästi oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen Suomessa käytiin kiihkeä taistelu, joka koski *siveysopin asemaa* kansakoulussa. Pedagogien keskuudessa oli jonkin verran jo vuosisadan alussa keskusteltu kokonaan erillisestä siveysopin opetuksesta. Haagin moraalikasvatustieteiden konferenssin (1912) ja Foersterin<sup>138</sup> moraalikasvatustieteiden innoittamana Mikael Soinisessa kypsyi vähitellen ajatus siveysopin saamisesta kansakouluun kaikille pakolliseksi op-

<sup>137</sup> Uusia seminaareja olivat Suistamon (1918), Hämeenlinnan (1919) ja Tornion (1921) alakouluseminaarit sekä myöhemmin 1950-luvulla perustetut Kemijärven (1950) ja Savonlinnan (1952) naisseminaarit.

<sup>138</sup> Halilan (1950, 358) mukaan moraalipedagogi Foerster syrjäytti vanhenevassa Soinisessa Herbartin.

piaineeksi uskonnon rinnalle. Soininen teki tätä koskevan esityksen 1921 puhtaasti pedagogiselta kannalta, koska koulun suurin vika oli hänen mukaansa luonteenkasvatuksen laiminlyöminen. Asiasta muodostui kuitenkin tiukka uskonnollinen, maailmankatsomuksellinen ja poliittinen kiistakysymys. Keskusteluun osallistuivat aktiivisesti mm. kirkkokansa, opettajisto ja poliittiset puolueet. Soininen puolusti voimakkaasti itsenäisen siveysopin tarpeellisuutta koulun eettisen kasvatuksen kannalta ja sai tukea lähinnä sosiaalidemokraateilta. Kommunistit eivät halunneet uskonnon tilalle siveysopin opetusta, koska se olisi heidän näkemyksensä mukaan ollut ilmeisesti ns. porvarillista moraalialia ja maailmankatsomusta (Halila 1950, 154). Opettajien enemmistö ja kirkkokansa vastustivat uskonnon rinnalla erillistä siveysoppia. Kiista ratkesi heidän kantansa mukaisesti. Kansakoulun järjestysmuodon perusteita koskevassa laissa (1923) uskonto jäi kansakoulun opetussuunnitelmaan oppilaiden enemmistön tunnustuksen mukaisena ja vain tästä opetuksesta vapautetuille oppilaille opetettiin siveysoppia ja uskonnonhistoriaa. Soinisen ajamasta siveysopista ei tullut kaikille yhteistä oppiainetta. (Tamminen 1967, 121–140; Autio 1986, 62–63; myös Voipio 1944, 583–618.) Ratkaisu merkitsi uskonnon opetuksen aseman vahvistumista ja siihen liittyvä kritiikki vaimeni vähitellen. Eettisellä liikkeellä oli kuitenkin vaikutuksia suomalaiseen kasvatustajatteluun. Sainion (1960) mukaan se vaikutti humanistisesti ja teologisesti orientoituneen kasvatustajatteluun muunemiseen ja suuntasi huomion kasvatuksessa empiiriseen todellisuuteen. Painottaessaan sosiaalisuutta ja auktoriteettien hylkäämistä eettinen liike muokkasi osaltaan myös maaperää William Jamesin ja John Deweyn pragmatismille, joka tuli olemaan 1900-luvun koulunuudistuksen tärkeä filosofinen lähtökohta.

**Maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelma.** Tarkasteltavalla jaksolla syntyi kaksi tärkeää opetussuunnitelmaa: maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1925 (tässä myöhemmin lyhennys MKO) ja Aukusti Salon laatima Alakansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1935.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman syntyyn vaikutti viimeisenä tärkeänä elämäntyönään keskeisesti Mikael Soininen, joka toimi opetussuunnitelmakomitean puheenjohtajana. Kansakoulun opetussuunnitelmaa valmistellut komitea työskenteli Soinisen johdolla aktiivisesti jo vuosina 1912–1915.<sup>139</sup> Toimeksiannon mukaisesti opetussuunnitelman tuli koskea kansakoulun molempia asteita sekä maalaiskansakoulun jatko-opetusta. Uusien pedagogisten virtausten seurauksena Soininen luopui opetussuunnitelmaopissaan olennaisissa kohdin herbart-zilleriläisyydestä. Sen vuoksi maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa onnistuttiinkin hyvin ”käytännön elämän vaatimusten” huomioon ottamisessa. Opetussuunnitelma valmistui lopullisesti vasta Soinisen kuoleman jälkeen. Vaikka maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa ei vahvis-

<sup>139</sup> Komitean mietintöluonnos julkaistiin ensimmäisen kerran 1916 nimellä ”Suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi” ja lähetettiin lausuntokierrokselle. Tämän jälkeen komitean jatkotyö kuitenkin viivästyi mm. venäläistämiskauden, Soinisen monien tehtävien ja uuden kansakoululain valmistelun vuoksi.

tettukaan virallisesti noudatettavaksi,<sup>140</sup> komitean ehdotus standardoi huomattavalla tavalla maamme kansakoululaitosta, erityisesti maalaiskansakoulujamme, jotka olivat vielä pitkään "Soinisen kouluja". Nurmen (1972, 41) mukaan maalaiskansakoulun opetussuunnitelma loi pedagogista pohjaa koulujen opetukselle aina 1950-luvulle asti. (Ks. MKO 1925, 4–6; Halila 1950, 130–132, 152–153; Päivänsalo 1971, 118; Lahdes 1975, 23.)

Itsenäisyyden saavuttamisen jälkeen erityisesti alakansakoulun opetukseen liittyvä pedagoginen ajattelu kehittyi merkittävästi. Alakansakoulun kasvatustyötä suunniteltiin entistä paremmin lasta koskevan tieteellisen tutkimuksen pohjalle. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman (1925) alkuopetusta koskevan osuuden laati Jyväskylän seminaarin lehtori Kaarlo Oksala, joka pyrki uudistamaan alkuopetusta lapsikeskeisten periaatteiden ja kokonaisopetuksen mukaisesti. Suomalaisen alakansakoulun kehittämisessä Oksalaakin tärkeämpi rooli oli Hämeenlinnan seminaarin johtajalla *Aukusti Salolla* (1887–1951). Hän toteutti ulkomailta saatujen virikkeiden sekä oman perusteellisen kokeilu- ja tutkimustyönsä pohjalta suomalaisen alakansakoulun kokonaisuudistuksen, jossa otettiin oppilaiden tarpeet huomioon ja noudatettiin kokonaisopetussuunnitelmaa. Salon laajan alakansakoulun parissa tehdyn elämäntyön merkittävänä dokumenttina on hänen 1935 julkaisemansa teos *Alakansakoulun opetussuunnitelma*. Tarkastellessaan opetussuunnitelmaa sosiaalisesta näkökulmasta Salo lähti siitä, että opetusaineksen tuli olla kotiseudullista, kokonaisvaltaisesti eheytyvää ja sen oli johdatettava lapsia omatoimisuuteen. (Halila 1950, 56–61, 153–155; Päivänsalo 1971, 153–154; Lahdes 1975, 23; Iisalo 1987, 235.)

Sekä maalaiskansakoulun että alakansakoulun opetussuunnitelmat heijastivat uuden pedagogisen näkemyksen vähittäistä esiintuloa. Sillä oli vaikutusta myös koulun eettisen kasvatustajattelun kehittymiseen.

## 5.4 Katsaus pedagogisiin teksteihin

### 5.4.1 Aikaisempi tutkimus

Tarkasteltava jakso 1920-luvulta 1940-luvulle näkyy aikaisemmissä tutkimuksissa pedagogisena muutokautena. Rinne (1984) tarkasteli väitöskirjatutkimuksessaan Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmia vuosina 1916–1970. Hänen mukaansa kukin opetussuunnitelma heijastaa ihmiskäsityksen murrosta. Opetussuunnitelmissa on havaittavissa vähittäistä persoonallisuuden tahto-elementtien syrjäytymistä ja rationaalisen opetussuunnitelmakoodin vahvistumista. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa oikea ja väärä sekä totuus ovat vielä pohdin-

<sup>140</sup> Opetussuunnitelmakomitean laatima Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) jäi kansakouluväen oman harkinnan mukaan toteutettavaksi. Johtajaopettaja laati edelleen yhdessä toisten opettajien kanssa kouluopetukselle suunnitelman, joka alistettiin johtokunnan ja kansakouluntarkastajan hyväksyttäväksi. Käytännössä suunnitelmat eivät kuitenkaan poikenneet paljon toisistaan, koska kansakouluopetus oli jo huomattavasti yhtenäistynyt. Halila 1950, 152.



nan ulkopuolelta annettuja moraalis-siveellisiä momentteja, jotka nähdään itsensä selvinä opetussuunnitelman lähtökohtina. Toisen maailmansodan jälkeen käsitys totuudesta ja moraalista muuttuu. Rinne katsoo, että opetussuunnitelma heijastaa 1900-luvun alkupuolella moraalista koodia, joka vaihtuu 1940-luvulla kansalaiskoodiin. Toiseen maailmansotaan saakka koulun moraalikasvatuksessa oppilaat pyrittiin kyselemättä siirtämään osallisiksi vallitsevasta uskonnollisesta ja talonpoikaisesta ajattelu- ja toimintatavasta. Sodan jälkeistä aikakautta luonnehtii sen sijaan kansalaiskoodi, jossa tärkeimmäksi muodostui kasvatusta kansanvaltaan. (Rinne 1984, 326–329; Rinne 1987, 122–123.)

Myös Kasvatusopillisen aikakauskirjan artikkeleissa on määräävimpänä piirteenä 1920–40-luvuilla yhteiskuntakeskeisyys. Koulukasvatuksen luonteeseen vaikuttivat Naskalin ja Rönkön (1982) mukaan jakson alkuvaiheessa poliittiset olot ja toisen maailmansodan jälkeen taloudellisen kasvun pyrkimykset. Ihminen alettiin ymmärtää luonnonolentona, jonka olemuksessa määräävimpinä tekijöinä pidettiin tarpeita. Kasvatuksessa pyrittiin vaikuttamaan suoraan oppilaan tahtolämyyn ja kasvatuksen tarkoituksena otettiin kasvatettavan ulkopuolelta. Koulun tehtäväksi asetettiin kasvatusopillisen aikakauskirjan artikkeleissa kansalaiskasvatus ja päämääräksi kunnan kansalainen. Kun koulu asetettiin kansalaiskasvatukseen, se menetti ideaalisen luonteensa ja sen tehtävästä tuli käytännölliseen hyötyyn tähtävä. Samalla koulu menetti myös itsenäisen asemansa tavoitteiden asettelussa, ja tavoitteet alettiin määrittellä yhteiskunnan tarpeista käsin. (Naskali & Rönkkö 1982, 147–148.)

Naumasan (1990) mukaan opettajien lehdissä korostettiin kansalaisuuden jälkeen voimakkaasti kansakunnan sisäistä eheyttä ja ihmisten odotettiin olevan yhdenmukaisia. Sen vuoksi esimerkiksi sosialismi ja liberalismi tuotiin lehdissä esiin yhteiskuntakokonaisuutta järkyttävänä uhkina. Toisen maailmansodan lähestyessä muuttuivat kansalaisilta vaadittavat ominaisuudet sen mukaisiksi. Varsinkin 1930-luvun jälkeen korostettiin kurin ja järjestyksen ohella entistä voimakkaammin kansalaisten isänmaanrakkautta, maanpuolustustahtoa,<sup>141</sup> uhrivalmiutta, rohkeutta ja päättäväisyyttä. Oppilaiden tuli sisäistää kieltämyksen, ponnistelun, sitkeyden ja kestävyys hyveet. Opettajien lehdissä heijastuukin käsitys, että kansan yhtenäisyyden löytyminen "talvisodan hengessä" oli pitkälti juuri opettajien kasvatustyön tulosta. (Naumanen 1990, 119, 123–128.)

Kasvatukseen – ja aivan erityisesti eettiseen kasvatukseen – liittyy läheisesti kysymys vallasta. Nuutinen (1994) tutki väitöskirjassaan tästä näkökulmasta Albert Liliuksen, Juho Hollon, J. E. Salomaan, Aukusti Salon ja Matti Koskeniemen teoksia, joita käytettiin opettajankoulutuksen oppikirjoina. Tekstien analyysi osoitti, että pedagogeista ainoastaan Juho Hollo haluaa sulkea alistavan vallan kokonaan kasvatuksen ulkopuolelle. Muissa teoksissa vallankäyttöä pidetään kasvatukseen väistämättömästi kuuluvana ja pedagogisesti tarkoituksenmukaisena asiana. Ylin subjekti, jonka mukaisesti vallan ongelmat kasvatuksessa jäsennetään vaihtelevat kirjoittajilla liittyen valtioon, Jumalaan, itseyyteen ja tilannekohtaisesti laskelmoivaan subjektiin. Myös lapsen subjekiksi kasvattamisen

<sup>141</sup> Myös kouluhallitus ryhtyi tuomaan kouluihin 1920- ja 1930-luvuilla heimo-opetusta ja maanpuolustuskasvatusta. Ks. esim. Halila 1950, 382–383.

ydinalue hahmotetaan teoksissa eri tavoin. *Eettiseen kasvatukseen* nojautuvaa tyyppiä edustavat Lilius ja Hollo. Lilius korostaa objektiivista moraalialia ja yhteiskunnan parempien aineksien moraalikäyttäytymisen malleja. Hollo puolestaan painottaa itseyyttä sekä jatkuvaa eettistä etsimistä ja kehitystä, "vaeltajan etiikkaa". Toinen kokoava idea on *kansalaiskasvatus*, jota edustavat Salomaa ja Salo. Kolmanneksi vallan ja kasvatuksen suhde nojautuu *sosiaaliseen kasvatukseen*, jonka tyyppilinen edustaja on Koskenniemi. Hänellä etiikka tai valtion kansalaisuus eivät ole sosiaalisen kasvatuksen keskiössä, vaan sosiaaliset ryhmät ja yksilö oman onnensa seppänä. Koskenniemellä kasvatuksen ihanteena on taitava liittyminen ja sopeutuminen erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. Kasvatuksen ja vallan ydin painottuu pedagogeilla eri asioihin: itsekuriin ja käskynalaisuuteen (Lilius), eettiseen reflektioon perustuvaan itsekuriin (Hollo), vallantahdon suuntaamiseen yhteisöelämään (Salomaa), yhteisön etuun alistamiseen (Salo) ja sosiaalisten taitojen oppimiseen (Koskenniemi). (Nuutinen 1994, 5, 194–196.)

Tähtisen (1992a, 221–230) mukaan pikkulasten kasvatuskirjallisuutta hallitsi vuosina 1920–1934 lääketieteellisen kasvatusteorian kausi. Tämän jälkeen seuranneella noin 20 vuotta kestäneellä murroskaudella psykologisten näkemysten vaikutus kasvatukseen lähtökohtana alkoi lisääntyä. Myös Ojankangas (1997) kytkee kasvatusteorian muutoksen psykologian, älykkyystutkimuksen ja lääketieteen kehitykseen. Tämän kehityksen seurauksena ihmisen ja eläimen välinen ero muuttui hänen mukaansa eroiksi kahden biologis-sosiaalisen olennon välillä. Samalla ylitettiin se juopa, joka oli ollut ihmisen ja eläimen, järjellisen ja luonnollisen välillä. Uusi psykologia kokeineen loi perustan "ihmiskonominialle" eli älyjen jaottelulle ja niiden hyödyntämiselle. Yksilön äly kytkettiin yhteiskuntaelämän kehityksen palvelukseen. Kasvatuksen tehtävänä oli luoda sellainen ympäristö, jossa älyllinen potenssi pääsi vapaasti aktualisoitumaan ja organismi sopeutumaan ympäristöönsä. Tämä merkitsi muutosta tavassa ymmärtää järki ja moraalialia.

Ojankangas katsoo, että 1800-luvulta periytyneessä kasvatusteoriatilassa järjen tuli ohjata tarpeita ja elämää eikä päinvastoin. Ihmisen oli opittava tarvitsemaan sitä, mikä oli totta, oikeaa ja hyvää (järjellisyttä itseään) ja asetettava oma elämänsä sen mukaan. Järki ja moraalialia kuuluivat näin erottamattomasti yhteen. Psykologian kehityksen ja uuden pedagogisen ajattelun seurauksena nämä alueet erotettiin toisistaan. Erottaminen merkitsi vanhan siveellisyyteen perustuvan moraalialiajattelun ja järjellisyksen tuhoutumista sekä järjen muuttumista työkaluksi elämän palveluksessa. "Kasvatus järkeen" korvattiin mahdollisimman tehokkaalla kasvatuksella biologiseen normaaliuteen ja yhteiskunnalliseen sopeutuvuuteen. Kasvatuksen tarkoituksena ei ollut enää kohottaa lasta siveelliseen vapautteen, vaan tukea lapsen kasvua biologisen, psykologisen ja sosiaalisen elämän kehittämiseen. Terve lapsi kehittyi normaalisti elämän immanentin normin mukaisesti, joten hän tarvitsi ainoastaan tukea tälle kehitykselle. Moderni pedagogiikka ei vaatinut kuria vaan normaaliutta. Se ei kasvattanut siveelliseen vapautteen vaan sopeutuvuuteen. Erityiset yhteiskuntaelämän vaateet korvasivat päämäärinä yleispätevän oikean, toden ja kauniin. Käsite käsitteeltä ja käytäntö käytännöltä moderni pedagogiikka kumosi vähitellen edellisen vuosisadan totuudet. (Ojankangas 1997, 202–204, 217–220.)

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta voidaan hahmottaa jo varsin paljon yleisen kansalaiskuvan ja kasvatustieteen muutosta tarkasteltavalla aikajaksolla. Seuraavassa pedagogisia tekstejä analysoidaan vielä tarkemmin eettisen kasvatuksen ja arvojen ontologian näkökulmasta.

#### 5.4.2 Kansakoulun pedagogiset tekstit 1920-luvulta 1940-luvulle

Koulun eettisen kasvatustieteen kehityksessä 1920-luvulta 1940-luvulle maalaiskansakoulun (1925) ja alakansakoulun (Salo 1937) opetussuunnitelmat ovat keskeistä lähdeaineistoa. Opettajienkoulutuksessa käytetyistä pedagogisista teoksista mukaan on valittu 13 etiikkaa käsittelevää oppikirjaa. Valinnassa on otettu huomioon myös teosten asema tutkintovaatimuksissa.

Teosten kirjoittajista suuri osa on suomalaisia kasvatustieteen professoreita. Aineistossa on mukana Albert Liliukselta kolme teosta, J. E. Salomaaalta kaksi teosta sekä Aukusti Salolta ja Juho Hollolta yksi teos. Liliuksen teokset *Kouluiän sielunelämää* (1928), *Koulukasvatustieteen pääkysymyksiä* (1933) ja *Lapsuusiän sielunelämää* (1934) nojaavat suurelta osin empiirisen tutkimuksen ja kokeellisen psykologian tuloksiin. Juho Hollo ja J. E. Salomaa edustavat teoksillaan selvimmin kasvatustietettä. Hollon *Kasvatustieteen teoria* (1927) on arvostettu klassikko suomalaisessa kasvatustieteenfilosofiassa. Salomaa oli suomalaisen älykkyystutkimuksen uranuurtaja, mutta Yleisessä kasvatustieteenopissaan (1956) ja *Koulukasvatustieteenopissaan* (1954) hän osoittaa myös kasvatustieteenfilosofisen pohdinnan syvyyttä. Teosten alkuperäisistä julkaisuvuosista 1943 ja 1946 johtuen Salomaa ajattelua käsitellään tässä aikajaksossa.

Aukusti Salon kirjoittaman Alakansakoulun opetussuunnitelman (1937) lisäksi hänen teoksensa *Kasvatustieteen sielutieteen pääpiirteet* (1929) oli käytössä monissa opettajaseminaareissa. Vaikka Salon erityisalueena oli alakansakoulun pedagoginen kehittäminen, hänellä on paljon sanottavaa koulukasvatuksesta myös yleisellä tasolla. Muista pedagogeista erityisesti A. R. Rosenqvist (myöhemmin Kurki), F. W. Foerster ja Friedrich Paulsen käsittelevät teoksissaan runsaasti eettisiä kysymyksiä.

Historialliset aikajaksot eivät yleensä ole kovin tarkkarajaisia. Niinpä myös toisen maailmansodan jälkeen tapahtunut ajattelutavan muutos kypsyi vähitellen. Koska erityisesti 1940- ja 50-luvuilla julkaistut pedagogiset tekstit liittyvät sekä vanhan että uuden koulun kasvatustieteenajatteluun ja koska myös saman kirjoittajan ajattelu kehittyy ajan kuluessa, ei teosten luokittelua voi tehdä mekaanisesti pelkästään vuosilukujen tai kirjoittajan mukaan. Päälukujen rajauksissa onkin seurattu enemmän eettisen kasvatustieteen sisällöllistä kehitystä.

## 5.5 Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat

### 5.5.1 Ihanteellisuutta ja käytännön toimintaa (maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmat)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa (1925) pyrittiin kehittämään käytännölliseen, toiminnalliseen ja lapsen luontaiset kehitystekijät huomioon ottavaan suuntaan. Varsinkin alkuopetuksen pedagogiikkaa muotoiltiin lapsikeskeisemmäksi, sillä "sanoohan psykologia, että lapsen sielua ei kasvattaja saata rakentaa oman mielensä mukaan, vaan hänen tehtävänsä on päästää ja auttaa sitä kehittymään oman luontonsa mukaisesti" (MKO 1925, 209). Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmalle on tunnusomaista eettiseen kasvatun tähtäävä aatteellinen ihanteellisuus. Lapsikeskeisen pedagogiikan, käytännöllisen elämänläheisyyden ja eettisen ihanteellisuuden yhdistämisestä tulee opetussuunnitelmassa koko kasvatustajatteluun lähtökohta. Sen vuoksi komitea perustelee monissa kohdin käytännöllisen elämän ja eettisen kasvatuksen välistä yhteyttä:

Komitean täytyy tehostaa erästä puolta käytännölliseen suuntaan käyvässä koulun uudistuksessa, joka näyttää kokonaan jääneen huomaamatta niiltä, jotka tästä pelkäävät koulun henkisten arvojen alenevan. Se on tämän suunnan suuri merkitys koulun kasvatuksessa siveelliseen toimintaan, oppilaiden harjoittamisessa hyvän tekemiseen. Komitea on vakuutettu siitä, että käytännölliset aineet avaavat tälle siveelliselle kasvatukselle uudet mahdollisuudet ja voivat antaa sille uuden ponnin. Nehän näet tulevat kosketukseen elävän elämän kanssa, oppilaiden jokapäiväisen elämän, kajoavat heidän suhteisiinsa kotiin ja ympäristöön, isään, äitiin ja kaikkeen kotiväkeen. -- Näin käytännölliset harrastukset asetetaan kauttaaltaan korkeampien siveellisten tarkoitusten palvelukseen. (MKO 1925, 51.)

Myös Salo (1937) tarkastelee Alakansakoulun opetussuunnitelmassa arvopäämäärien saavuttamisen ja tekemällä oppimisen yhteyttä. Eettisyyttä opitaan hänen mukaansa parhaiten lähiyhteisön elävässä toiminnassa. Opetussuunnitelmassa voi nähdä jo modernin ajatuksen oppimisympäristön tärkeästä merkityksestä kasvatukselle:

Lapsen koti ja lähin kotiseutu on se pienoismaailma, mikä on lapsen koko maailma. -- Hänen elämänsä juuret ovat syvästi kiinni kodissa ja kotiseudussa. Siinä on hänen siveellisensä kasvatuksensa pohja. -- Mitä erityisesti siveelliseen kasvatukseen tulee, on tarkoituksellinen toiminta tällaisen kasvatuksen vahvimpia kannattajia. -- Tämän vuoksi täytyy koulun ympäristön olla sellaisen, että se oppijassa kutsuu esiin erilaiset toivottavat luonteenpiirteet, joita hänen tulee kehittää. (Salo 1937, 23, 32.)

Opetusopissaan<sup>142</sup> Salo katsoo, että vasta *toiminnan pedagogiikka* voi johtaa luonteen kasvatukseen. Tahtoelämä kehittyi juuri käytännön ponnistuksissa: "Tämä tapahtuu tehokkaimmin vain siten, että tahto saa purkautua yhä uudelleen ja uudelleen siveelliseksi teoksi. Teot ihmistä kasvattavat." (Salo 1926, 15, 25.)

<sup>142</sup> Alakansakoulun opetussuunnitelmaan liittyvän ajattelun täydentämiseksi tässä on viitattu myös Salon vuonna 1926 julkaisemaan teokseen Alakansakoulun opetusoppi.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa annetaan suuri merkitys kasvatuksellisille ihanteille. Sen vuoksi "persoonalliset esikuvat samoin kuin tärkeimmät kansan elämäncäsitykseen painuneet uskonnolliset, yhteiskunnalliset ja kansalliset aatteet on koetettava saada niin selvään ja puoleensa vetävään valaistukseen kuin mahdollista" (MKO 1925, 113). Erityisesti tervehenkisestä maalaiselämän ja maaseudun ihannoinnista tehdään kansakoulun yhteiskuntaeettinen tavoite (MKO 1925, 50, 167). Opetussuunnitelmakomitea pohti ihanteellisuuden merkitystä myös käsitellessään kansakoulun jatko-opetusta. Jatko-opetuksen ohjelmaluonnoksen kriitikot olivat tyytyväisiä käytännöllisten aineiden opetukseen, mutta kaipasivat opetukseen enemmän ihanteellisuutta. Opetussuunnitelmakomitea totesi kyllä pitävänsä nuorison ihanteellisten taipumusten edistämistä opetuksen päätarkoituksena, mutta painotti samalla käytännöllisyyden ja ihanteellisuuden yhdistämistä eettisessä kasvatuksessa: "Koulumme, niin 'työkoulu' kuin se tahtookin olla, on vielä työlle ja elämälle vieras. Se ei näytä vielääkään kaikkien tunnistavan sitä, mikä on ihanteellisen elämän ydin: työtä - aineellista työtä - sen hyväksi, mitä hyvänä pitää." (MKO 1925, 284–285.) Koulun tuli toimia tietynlaisen arvomaailman siirtäjänä tulevalle sukupolvelle, mutta tämä tapahtui entistä enemmän *toiminnallisuuden kautta*. Eettinen ihanteellisuus liitetään opetussuunnitelmassa läheisesti lapsen omaan elämänpiiriin, luontoon ja uskontoon. Ympäröivän luonnon havainnointi ja vaaliminen on se konkreettinen lähtökohta, jolle opetuksen eettinen ja uskonnollinen tunnepohja rakentuu. Erityisesti alakansakoulussa myös esteettisen kauneuden katsottiin palvelevan oppilaiden siveellistä kasvua<sup>143</sup>. (MKO 1925, 13, 16, 51.)

Uskonnon asema koulukasvatuksessa oli edelleen 1920-luvulla sekä aatteellisen että pedagogisen kritiikin kohteena. Myös maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa valmistellut komitea kävi paljon sisäistä keskustelua uskonnon opetuksen ja siveellisen kasvatuksen välisistä kysymyksistä. Keskustelun taustalla oli 1912 Haagissa pidetty kansainvälisen eettisen liikkeen moraalikasvatuskongressi, johon osa komitean jäsenistäkin oli osallistunut. Kuten edellä on käynyt ilmi, suomalaisessa yhteiskunnassa vaikutti samaan aikaan näkemyksiä, joissa vaadittiin uskonnon opetuksen poistamista kokonaan kansakoulusta. Keskustelupöytäkirjoista ilmenee, että myös maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean sisällä ilmeni tunnustuksellisen uskonnon opetuksen vastaisuutta ja moraaliopetuksen kannatusta ilman tiukkaa sidonnaisuutta uskuntoon. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean pöytäkirjat vuosilta 1912–1915.) Komitea kritisoi kirkollista uskonnon opetusta pedagogisin perustein: se oli raskasta ja vaikeatajuista eikä siinä otettu huomioon lapsen psykologiseen kehitykseen liittyviä näkökohtia (MKO 1925, 24). Kritiikistä huolimatta lopullisessa opetussuunnitelmassa uskonnon opetuksen tärkeää merkitystä puolustetaan kuitenkin voimakkaasti sen eettisesti kasvattavalla vaikutuksella:

<sup>143</sup> Maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmien kasvatustilfilosofia muistut-taakin Juho Hollon (1927) kuvausta harmonisesta kolmisoinnusta, jota hän hahmottelee te-oksessaan Kasvatuksen teoria. Siinä Hollo vertaa kasvatusta kolmisointuun, jonka perussä-velenä on siveellisyys, ylimpänä äänenä kokemustieto ja niiden välissä harmonian kannalta tärkeänä esteettisyys. Ks. Hollo 1927, 32–33.

Kristinuskon opetukselle on kansakoulussamme alusta alkaen annettu keskeinen asema. Mielen suuntaa muodostavana oppiaineena on sitä pidetty tärkeimpänä. Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmelus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme. Uskonnon opetuksen poistaminen kansakoulusta, jota jo on vaadittu, olisi varsinkin näissä oloissa kansan kasvatukselle korvaamaton vahinko. (MKO 1925, 67, 98.)

Vaikka uskonnon opetus sai maalaiskansakoulun kasvatuserittelyssä tärkeän aseman, opetussuunnitelmassa tunnustetaan *universaalien etiikan* olemassaolo myös ilman uskontoa. Kunnan kansalaisen tunnusmerkkinä on yhteiskunnan sivistyspääomaan kuuluvien eettisten arvojen ja normien omaksuminen huolimatta elämäntapomerkkeistä eroista. Eettinen pääoma tulee siirtää kouluopetuksen kautta uudelle sukupolvelle riippumatta siitä, millaista maailmantapomerkkeistä opilaan koti edustaa. Tässä komitean käsitys heijastaa eettistä objektivismia:

Kaikilla kunnan ihmisillä ja kansalaisilla on näet ja täytyy olla, huolimatta erilaisesta maailmantapomerkkeistä, varasto yhteisiä siveellisiä käsitteitä. — — Kaikki hyväksyvät oikeudenmukaisuuden ja työn toisen hyväksi, puhumattakaan ahkeruudesta, rohkeudesta, tahdon lujudesta yms. Tämä on yhteiskunnan siveuskäsitteiden ja siveellisen elämän yhteinen pääoma, jota ilman se rappeutuu ja hajoaa ja jonka siirtämisestä nousevalle polvelle, riippumatta vanhempien uskonnollisesta mielipiteestä, tässä on puhe. (MKO 1925, 103–104.)

Kansakouluikäinen lapsi ei komitean käsityksen mukaan ole kiinnostunut siitä, mihin eettinen ajattelu perustuu tai mistä siveellinen velvoitus on lähtöisin. Näin esimerkiksi luonnontieteelliseen opetukseen, materialistiseen historiankäsitykseen ja kristilliseen ajatteluun liittyviä maailmantapomerkkeistä ristiriitoja ei ole välttämätöntä käsitellä kansakoulun eettisessä opetuksessa. Koulun tulee sen sijaan opettaa kaikille yhteiset arvot ja normit, jotka ovat objektiivisia ja joiden maailmantapomerkkeiset perustelut yksilö saattoi vanhempana rakentaa uskonnolliseen tai ei-uskonnolliseen suuntaan. Eettisen kasvatuksen luontainen lähtökohta on lapsessa itsessään, koska "kasvatettava lapsi on tunnustanut siveellisyysvaatimuksen välittömästi ja tinkimättömästi ilman todistelua, oman sisäisen tietoisuutensa pohjalta". (MKO 1925, 103–105.)

Maalaiskansakoulun ja alakansakoulun opetussuunnitelmissa kasvatuksen eettiset arvot nähdään *ihmiskunnan yhteisenä sivistysomaisuutena*, jolla on objektiivinen luonne. (Esim. Salo 1937, 9, 14.) Siksi koulun tehtävä on "kätkeä mieleen uskonnolliset ja siveelliset totuudet ja elämän ohjeet" sekä opettaa niin, että "lapset sielussaan tuntevat niiden arvon ja tärkeyden sekä että heissä herää halu ja pyrkimys niitä elämässään noudattamaan" (MKO 1925, 27, 94). Totuuksien siirtämistä ei kuitenkaan saa toteuttaa niitä "lapsen päähän ahtamalla", vaan pedagogisesti "lapsen sieluun pantuja lakeja noudattaen" (mts. 94).

Vaikka opetussuunnitelmat korostavat lapsen oman aktiivisuuden ja toiminnan merkitystä, ne säilyttävät opettajalla tärkeän roolin erityisesti arvokasvatuksessa. Salo (1937) ei hyväksynyt koulunuudistajien ehdottamaa uutta opettajan toimenkuvaa, jonka mukaan opettaja on vain sivusta seuraavan avustajan asemassa. Salon mukaan juuri kasvattajan tehtävänä on mahdollisimman hyvien

kasvuvirikkeiden aikaansaaminen ja sen vuoksi "entistä suuremmalla syyllä opettaja tekee koulun". (Salo 1937, 25–26; myös Salo 1926, 156–160.)

Alakansakoulun opetussuunnitelmassa Salo (1937) toteaa, että auktoriteetin väheneminen kasvatuksessa oli yhä yleisemmin havaittavissa. Sitä suuremmalla syyllä siveellisen kasvatuksen tehostaminen oli hänen mukaansa tärkeää. Salo tarkastelee kasvatuksen ontologisia kysymyksiä sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta ja päätyy siihen, että molemmista näkökulmista kasvatusta tähtää lopulta *siveelliseen persoonallisuuteen*:

Koska niin hyvin yksilö- kuin yhteiskuntaelämän kannattavaksi voimaksi on osoittautunut siveellisyys, on se persoonallisuuden laatu, mihin kasvatuksessa pyrimme, tästä syystä oleva siveellisyyden vaatimukset täyttävä. – Koulun täytyy siis tähän asti suuremmassa määrässä korostaa voimaperäistä ja yhteiskunnallista luonteenlujuutta. Täten voimme katsoa kasvatuksen tarkoituksena siveellisen persoonallisuuden muodostumisen. (Salo 1937, 13–14.)

Samalla siveellisyydelle asetetaan tietyt ehdot. Siveellisyyden arvioimisessa on tärkeänä perusteena yhteisön ja yksilön elämän menestys, kokonaisuuden onni. Ajattelutavassa näkyy pragmatistisen filosofian ja konsekventiaalisen etiikan piirteitä:

Kasvatti ei saa ottaa päämääräkseen vain oman minänsä taipumusten ja halujen toteuttamista, välittämättä siitä, mitä seurauksia sellaisesta on yhteisölle: lähimmäiselle, kansakunnalle, ihmiskunnalle. – Vasta silloin voimme pitää yksilön toimintaa hyvänä, oikeana ja siveellisenä, kun se samalla ensinnäkin tarkoittaa yhteisön menestystä, kokonaisuuden onnea. – Yksilön tekoa voimme toiseksi pitää hyvänä, oikeana ja siveellisenä vasta silloin, kun hän ei toimi vain hetken halujensa tyydyttämiseksi, vaan hänen tekonsa tuottavat menestystä hänen elämälleen kokonaisuudessaan. (Salo 1926, 17.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea rajasi eettisen kasvatuksen kansakoulussa käytännönläheisyyden ja helppotajuisuuden vuoksi yksilöetiikkaan. Yhteiskuntaetiikka jätettiin kehittyneempiä ikäkausista varten. Kasvatuksessa korostuu yksilön terveen itsehallinnan ja moraalisien velvollisuuksien tärkeä merkitys. Eettisen kasvatuksen sisältö, velvollisuuksien ja hyveiden luettelo, on hyvin yksityiskohtaista erityisesti uskonnon ja siveysopin opetussuunnitelmissa. Tämä johtunee osaltaan siitä, että opetussuunnitelmakomitean puheenjohtaja Mikael Soininen oli kehittänyt erillisen siveysopin suunnitelman perustamaansa Pukinmäen kansakouluun<sup>144</sup> ja sisällytti sen myös maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan (ks. Haavio 1941, 35–37). Siveysopin suunnitelmassa on tietoisena pyrkimyksenä "saada kysymykset esille siinä järjestyksessä, että aloitettaisiin yksilöön itseensä kohdistuvista velvollisuuksista, jotka samalla lienevät helpoimmin tajuttavat, ja edettäisiin korkeampiin, muihin kohdistuviin hyveisiin". (MKO 1925, 106.)

<sup>144</sup> Mikael Soininen perusti Pukinmäen kansakoulun kokeilukouluksi syksyllä 1917. Siellä hän kehitti siveysopin opetussuunnitelmaa ja metodia, joka olisi sopusoinnussa uskonnonopetuksen kanssa. Soininen kaavaili itsenäisen siveysopin opetusta kaikkiin maamme kansakouluihin, mutta hänen ehdotuksensa kaatuivat 1920-luvulla voimakkaaseen vastustukseen. Pukinmäen koulussa kuitenkin jatkettiin siveysopin opetuskokeilua, jonka pohjalta kokeilun johtaja Aliisa Soininen julkaisi vuonna 1931 teoksen Suurta ja pientä lasten maailmasta. Haavio 1941, 35–37.

Kokoavasti voidaan todeta, että maalaiskansakoulun (1925) ja alakansakoulun (1937) opetussuunnitelmien eettisessä ajattelussa ovat keskeisiä seuraavat kasvatustieteelliset lähtökohdat:

- Koulukasvatuksen eettiset arvot ovat ihmiskunnan sivistysomaisuuteen liittyviä ja siinä mielessä objektiivisia. Koulun tulee välittää eettisessä kasvatuksessa oppilaille pysyvää arvomaailmaa, joka on kotien maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolella ja johon sekä uskonnollisen ja ei-uskonnollisen vakaumuksen omaavat ihmiset voivat yhtyä.
- Opettaja on moraalisten ihanteiden siirtäjä, mutta hänen tulee kasvatustyössään ottaa pedagogisesti huomioon lapsen tarpeet ja kehitystaso. Arvokasvatus on lapsikeskeistä metodisesti, mutta kasvattajakeskeistä arvojen sisällön suhteen.
- Kodin ihmissuhteisiin, lapsen lähiympäristöön, luontoon, maaseutuun ja uskontoon liittyy vahvoja tunnesiteitä, joiden varaan moraalisten velvollisuuksien oppiminen rakentuu.
- Arvojen oppiminen tapahtuu parhaiten käytännön toiminnassa, jolloin eettiseen kokemukseen yhdistyy tiedollisia ja esteettisiä merkityksiä.
- Ihanteita ja esikuvia sisältävä mielikuva- ja tunnemaailma on oppilaan siveellisen kasvatuksen pohja.
- Kasvatuksen tavoitteena on siveellinen persoonallisuus, mikä merkitsee myös yhteiskunnallista luonteenlujuutta (Salo).
- Siveellinen kasvatus palvelee kokonaisuuden menestystä sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta.

Opetussuunnitelmien moraalisia ihanteita ja kasvatustieteellisiä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin seuraavissa luvuissa.

### 5.5.2 Pelkkää yksilöllisyyttä ylemmäksi (pedagogiset teokset)

**Lapsen perusolemus.** Käsitys ihmisen eettisestä kasvatettavuudesta saa 1920-luvun jälkeen pedagogisessa kirjallisuudessa yhä enemmän erilaisia painotuksia. Lapsi nähdään useimmiten joko luontaisesti hyvään pyrkivänä tai luonnoltaan neutraalina olentona, jolla on taipumukset sekä hyvään että pahaan. Perisyntioppiin tai lapsen luontaiseen pahuuteen liittyviä viittauksia esiintyy yhä harvemmin.

Salon (1929) tavoin useimmat kasvatusteoreetikot eivät näe lasta olemuksensa puolesta syntyjään hyvänä tai pahana. Lapsen moraalikehitystä tarkastellaan usein *siveellisten tunteiden* näkökulmasta ja samalla korostetaan yhteiskunnallisen kasvuympäristön tärkeää vaikutusta:

Lapsen siveellinen tietoisuus on sekä synnynnäisten taipumusten että ympäristön vaikutusten tulos; kasvatus muokkaa siveellisen tajunnan. Yhtä väärin on luulla, kuten Rousseau, että ihminen on syntyessään hyvä, kuin sekin, että hän on kokonaan paha. Tarkemmin sanoen lapsilla on määrätty luontaiset taipumukset, jotka edistävät siveellisen tunteen kehittymistä, mutta kuitenkin he saavuttavat täydellisen siveellisen tietoisuuden ainoastaan oman yhteiskunnallisen eli siveellisen kokemuksensa avulla – – . Pieni lapsi on tuleva siveelliseksi: ei niin paljon synnynnäisten taipumustensa voimasta kuin sivistyksen, kasvatuksen ja yhteiskunnallisen elämän vaikutuksesta. (Salo 1929, 157–158.)



Siveellisten tunteiden kehittyminen tapahtuu Salon (1929, 159) mukaan ennen muuta perheen ja koulun yhteiselämässä. Myös Lilius (1933) pitää siveellisiä tunteita moraalin ja omantunnon kehittymisen lähtökohtana. Hänen mukaansa siveelliset näkökohdat vaikuttavat kuitenkin oppilaiden persoonallisiin ihanteisiin tietoisesti vasta kansakouluajan loppupuolella. (Lilius 1933, 68–69; myös Lilius 1928, 142–143.)

Kasvatuksen ihmiskuvassa selvimmin muista erottuu moraalipedagogi Foerster (1931), joka teoksessaan *Kasvatus ja itsekasvatus* perustelee perisyntioppia. Hän kritisoi uutta kasvatusoppia väärästä yksilökeskeisyydestä, ja siitä, ettei se tunnista ihmisluontoon kuuluvia raadollisia tosiasioita. Uudelle kasvatustajattelle oli Foersterin mukaan tyypillistä, että pahoja tapoja ja luonteen piirteitä käsitellään irrallisina yksittäisinä asioina ottamatta huomioon sitä perustilaa, josta ne kaikki johtuvat. Tämän perusteella Foerster päättelee, että ”oppi perisyynnistä on kaiken terveen kasvatusopin perustus”, koska se käsittelee inhimillisen tahdonheikkouden syvintä syytä. Kun perisyynnistä johtuva lankeamisen taipumus ja tahdonheikkous ymmärretään, voidaan paremmin määritellä myös oikea suhtautumistapa ihmisen moraaliseen kasvattamiseen. (Foerster 1931, 69–73.)

Suhde ihmisen biologiseen luontoon muuttuu tieteellisen ihmiskuvan kehittyessä moraaliselta kannalta erilaiseksi kuin vanhan koulun pedagogiikassa. Salon (1929) mukaan ihmisluontoon kuuluvia syntyperäisiä biologisia taipumuksia oli pidetty aikaisemmin vain ihmistä huonoon suuntaan johtavina, mutta ne saattoivat olla myös ”kasvatuksessa voimakkaimmat vipusimet, joiden avulla kasvatettava voidaan kohottaa kohti kasvatuksen ylevää päämäärää”. Näin myös syntyperäiset taipumukset haluttiin asettaa siveellisen kasvun palvelukseen. Kasvattajan oli tehtävä niistä itselleen liittolaisia. (Mts. 185–186.)

Hollo (1927) poikkeaa monista muista kasvatusteoreetikoista korostamalla voimakkaasti luonnollisen kasvun ilmiötä ja autonomisuutta pedagogiikan lähtökohtana. Kasvattaminen merkitsee hänelle itse asiassa vain ”kasvamaan saattamista”. Luonnollista kasvamista tulee edistää tarjoamalla sille mitä se kaipaa. Hollo ei kuitenkaan sitoudu Rousseauin käsitykseen ihmisen luontoperäisestä hyvyydestä ja automaattisesti hyvään suuntaan etenevästä kasvusta. Kasvatuksessa on oleellista ottaa huomioon sosiaaliset suhteet sekä inhimillisen elämän perussuuntaa ohjaavat suuremmat kokonaisuudet, joihin yksilö kuuluu. (Hollo 1927, 55–64, 74.) Salomaan (1954, 167) mukaan taas kasvattajan toiminnan lähtökohtana on oltava ajatus siitä, että lapsella on luontainen pyrkimys hyvään. Tässä hänen kasvatuksellinen ihmiskuvansa eroaa painotukseltaan Foersterin, Salon ja Hollon käsityksistä.

Perinnöllisyyden merkitys tiedostetaan 1900-luvun alkupuolella entistä selvemmin myös koulukasvatuksessa. Toisaalta perinnöllisyyden tulkinta saattoi mennä moraalin suhteen hyvinkin pitkälle. Esimerkiksi Kotkanen (1921, 27) korostaa perinnöllisyyden vaikutusta moraalisiin ja ihmisen luonteen kehittymiseen toteamalla, että oppilaan itsepäisyys, hillittömyys, laiskuus, kiukku, ylpeys ja kateus voivat olla vanhemmilta perittyjä taipumuksia. Vaikka perinnöllisyyden ymmärretään asettavan omat rajansa kasvatuksen vaikutukselle, ajatellaan enimmäkseen Salon (1929) tavoin, että ihminen on osittain muovail-

tavissa. Lapsen kehityksen hallinnan ja estottoman muovailun sijasta pedagogiikka on realismiin perustuvaa: "Kasvattaja ei voikaan muovailta lasta kuin vahakuvaa, vaan voi ainoastaan houkutella esiin, vahvistaa ja vaalia taipumuksia, mitkä alun pitäen ovat olemassa lapsen sielussa." (Salo 1929, 174.)

**Kasvu persoonallisuuteen.** Monissa 1920- ja 1930-luvun teoksissa psykologinen ihmiskuva jakaantuu edelleen selvästi kahteen osaan: ihmisen aistilliseen (eläimelliseen) luontoon ja korkeampaan siveelliseen persoonallisuuteen. Tällöin *persoonallisuuden* käsitteeseen liitetään eettinen arvosisältö. Esimerkiksi Paulsen (1930, 17, 49–52) pitää lasta ruumiillisena ja eläimellisenä olentona, joka on varustettu "ihmisellistymisen taipumuksin". Vasta kasvatuksen avulla hänestä tulee inhimillinen olento. Tämän käsityksen mukaan lasta ei pidetä vielä persoonallisuutena, vaan aistiolentona, jonka on määrä kehittyä vähitellen persoonalliseksi luonteeksi. Näin ajattelevat Paulsen (1930) ja Rosenqvist (1929):

Tietenkin täytyy kunnioittaa lapsen persoonallisuutta, mutta vastedes muodostuvaa; lapsi ei ole vielä mikään persoonallisuus, vaan se on välistä vielä hyvinkin ilmeinen aisti- ja viettiolento, jolla kuitenkin on kyky ja pyrkimys voida kehittyä persoonalliseksi luonteeksi. Lapselle tehdään mitä suurinta vääryyttä, jos sitä käsitellään jo valmiina persoonallisuutena. (Paulsen 1930, 116; ks. myös Rosenqvist 1929, 303–304.)

Myös Salomaan (1956) mukaan yksilö on kasvatettava pelkkää yksilöllisyyttä ylemmäksi: hänen on tultava persoonallisuudeksi. Kohotessaan kasvatuksen avulla pelkkien luonnonoloiden yläpuolelle ihmisen henkinen olemus toimii kahdella tavalla: Kurin avulla ihminen kykenee pitämään aisoissa omaa tahtoaan ja henkisyytensä avulla hän kykenee kehittämään arvopitoista kulttuuria. (Salomaa 1956, 21–25.) Persoonallisuuden käsitteellä Salomaa (1956) liittäkin *yksilön ja kulttuuriyhteisön* toisiinsa sekä sitoo samalla ihmisen objektiivisten arvojen maailmaan:

Persoonallisuus ei rajoitu luontopohjaiseen yksilöllisyyteen – –, vaan siihen sisältyy suhde ylikyksilöllisiin tekijöihin, ennen kaikkea yhteisöihin, joihin hän kuuluu, ja arvojen maailmaan. – – Niin muodoin persoonallisuus on käsitettävä yksilöllisyyden korkeammaksi asteeksi, sellaiseksi, jolla on kiinteä suhde arvojen maailmaan ja sitä kannattaviin kulttuuriyhteisöihin, ennen kaikkea kansakuntaan. Persoonallisuus merkitsee sisäistynyttä, henkistä olentoa, joka yksilöllisistä erikoisuuksista ja satunnaisuuksista puhdistettuna on ihanne, johon yksilö pyrkii, arvopitoinen minä, joka pelkässä yksilössä ei ole vielä toteutuneena. Tässä merkityksessä ymmärretty persoonallisuus ei ole pelkästään subjektiivista, yksilöllistä, vaan sillä on objektiivinen arvo, ja se itse luo objektiivis-henkisiä arvoja. (Salomaa 1956, 62.)

Salomaa näkee siis eettisesti kehittyneen persoonallisuuden ja inhimillisen kulttuurin saman arvopitoisen kokonaisuuden osana.<sup>145</sup> Subjektiivinen yksilö nousee arvopitoisena persoonallisuutena objektiivisuuteen, kun hän sisäistää yhteisöllisen arvomaailman. Luonne<sup>146</sup> edellyttää Salomaan mukaan moraalisis-

<sup>145</sup> Myös Foerster kytkee siveellisen persoonallisuuden ja yhteiskunnalliset arvot läheisesti toisiinsa. Hänen mukaansa inhimillinen sivistys, kansainvälinen rauha ja yhteiskunnallinen uudistus edellyttää ennen muuta luonteen kasvatusta. Toisaalta taas Foerster ottaa kriittisesti kantaa kansallissosialistiseen kasvatukseen, jossa valtion palvonta asetetaan yksilön sielun ja luonteenkasvatuksen yläpuolelle. Ks. esim. Foerster 1931, 17–18, 86–87, 299–301.

ten tunteiden muodostumista ja korkeampien arvojen tunnustamista. Kun moraaliset tunteet yhdistyvät ihmisen itsetuntoon ja hallitsevat hänen käytöstään, hänestä muodostuu ehjä luonne. Näin moraalista tunteista tulee erottamaton osa ihmisen persoonallisuutta ja ne määräävät hänen valintojaan. Ehjän luonteen tuntomerkkejä ovat johdonmukaisuus, päättäväisyys ja koko olemuksen yhtenäinen moraalinen leima. (Salomaa 1956, 105–106.)

On merkille pantavaa, että Salomaan tavoin useat muutkin kasvatusteoreetikot erottavat yksilöllisyyden ja persoonallisuuden käsitteet toisistaan eettisesti arvottavassa merkityksessä (ks. esim. Foerster 1931, 389–392; Paulsen 1930, 115–116; Rosenqvist 1929, 297–304 ja Salo 1929, 223). Tällöin yksilöllisyyttä korostavan vapauspedagogiikan pelätään heimmottelevan lapsen itsetuntoa niin, ettei hänen itsekurinsa pääse terveesti kehittymään (esim. Foerster 1931, 390–391). Rosenqvist (1929, 302–303) harmitteleekin sitä, että kasvattajat ovat tottuneet aineelliseen hyvinvoinnin tuomaan mukavuuteen ja yllisyyteen, eivätkä osaa vaatia myöskään lapsiltaan itsensä hallitsemista ja itsekieltäymystä. Lapsen yksilöllisyys ei kuitenkaan voi olla kasvatuksen tavoitteena. Se on vain kehityksen raaka-ainetta ja ihmiselämän kehkeytymisen lähtökohta. Kasvatuksen päämääränä on sen sijaan persoonallisuuden muodostaminen, joka merkitsee yksilöllisyyden jalostamista ja tahtoelämän kehittämistä. (Salo 1929, 223–224.) Painotuseroista huolimatta pedagogeille on yhteistä se, että lapsen *yksilöllisyys* nähdään kasvatuksen lähtökohtana ja *persoonallisuus* eettisen kasvun tuloksena.

### 5.5.3 Pedagogien näkemykset alkavat eriytyä

Kysymykset lapsen vapaudesta, opettajan kasvatuksellisesta roolista ja etiikan ontologisesta luonteesta ovat keskeisiä myös käsiteltävän aikajakson pedagogisissa teoksissa. Niihin liittyvät näkemykset alkavat kuitenkin hajaantua 1920-luvulta lähtien siten, ettei kaikille pedagogeille yhtenäistä peruskäsitystä ole enää muodostettavissa.

Aksel Rosenqvist (1929), Friedrich Paulsen (1930), Fr. W. Foerster (1931), A. K. Ottelin (1931) ja Albert Lilius (1933, 1934) näkevät siveellisten arvojen ontologiset kysymykset sekä opettajan roolin hyvin samalla tavoin ja muodostavat siten yhtenäisen ryhmän. Richard Müller-Freienfels (1954) edusti jo 1930-luvulla empiirisen tieteen ihmiskuvaa ja kiinnitti huomiota sosiaalisten roolien merkitykseen. Aukusti Salo (1929), J. E. Salomaa (1954, 1956) ja Juho Hollo (1927) ovat taas niin omaperäisesti ajattelevia pedagogeja, ettei heitä voida "niiputtaa" yhteen muiden kanssa. Heidän eettistä ajatteluaan on siis tarkastettava erikseen. Kuvaan tässä luvussa Salomaan ajattelua (alkuperäiset teokset vuosilta 1943 ja 1946), mutta Salon ja Hollon eettisiin arvonäkemyksiin palataan tarkemmin seuraavassa pääluvussa heidän 1950-luvulla julkaistujen tekstiensä pohjalta.

<sup>146</sup> Salomaa liittää myös luonteen käsitteeseen eettisen arvoisällön. Tässä hän eroaa siitä Salon määritelmästä, jonka mukaan eettisyys sisältyy vain persoonallisuuteen ja luonne tarkoittaa arvoneutraaleja yksilöllisiä piirteitä. Luonteen ja persoonallisuuden käsitteiden käytössä on kasvatusteoreetikoilla näin jonkin verran horjuvuutta.

**Perinteiset pedagogit.** Suurinta yhtenäistä ryhmää (Rosenqvist, Paulsen, Foerster, Ottelin ja Lilius) yhdistää kaksi asiaa: heidän ajattelunsa edustaa eet- tistä objektivismia ja he näkevät kasvattajan tehtävän luonteeltaan arvojen siir- tämisenä.

*Rosenqvist*<sup>147</sup> (1929) kytkee arvojen objektiivisuuden uskontoon ja haluaa alistaa kaiken ajallisen palvelemaan "ikuista totuutta". Hän katsoo lapsen tarvit- sevan auktoriteettia, koska lapsi tuntee itsensä "onnellisemmaksi ollessaan lujan käden hallussa kuin jätettynä mielijohteittensa ja oikkujensa valtaan". Kuuliai- suus, persoonallisuudeksi kasvu ja henkinen vapaus tarkoittaa alistumista si- veyslain ohjattavaksi. (Mts. 22, 123, 145, 151–159, 279.)

*Paulsen* (1930) näkee pätevän etiikan mahdolliseksi (Soinisen tavoin) myös uskonnosta irrotettuna itsenäisenä siveysoppina. Hänen mukaansa etiikan ob- jektiivisuus perustuu ihmisen omaan olemukseen ja inhimillisen elämän lain- alaisuuteen eikä välttämättä tarvitse tuekseen uskonnollisia perusteita (mts. 123–124). Kasvatuksellista auktoriteettia Paulsen (1930, 74) perustelee kasvatta- jan henkisellä ja siveellisellä etevämmyydellä, mutta myös sillä, että "vapaus ei ole tien alkukohta, vaan sen päämäärä". Sen vuoksi kasvattajan tahdon on saa- tava määrätä lapsen toimintaa. Kasvatussuhteen syvimpänä perustana Paulsen painottaa kuitenkin kunnioituksen tärkeää merkitystä. Kaikki henkisen ja si- veellisen kulttuurin vastaanottokyky perustuu kunnioituksen tunteeseen sitä kohtaan, mikä antaa elämälle sisällön ja arvon. Ilman tätä perustunutta "korkeamman käsityksen mukainen elämä" ei ole mahdollinen. Kunnioitusta voi toisissa herättää vain sellainen henkilö, joka uskoo suuriin, objektiivisiin elämänarvoihin ja asettaa oman elämänsä niiden palvelukseen. Kasvatus ja si- veellisen tahdon kehittäminen ei voi menestyä siellä missä kunnioituksen tunne puuttuu. (Paulsen 1930, 76–81.)

*Foersterin* (1931) mukaan nuori on alusta lähtien "totutettava siihen, että on olemassa ehdoton totuus, horjumaton korkein päämäärä", koska vain siitä käsin kaikki muut elämänarvot saavat merkityksensä. Vain kuolematon totuus voi vapauttaa ihmiset subjektiivisuuden ylivallosta. (Mts. 25, 85.) Foersterin ar- vokäsitys on avoimesti metafyyssinen ja objektiivinen. Kasvattajan auktoriteetti tähtää ulkoisen kurin kautta siihen, että lapsessa heräisi oikea ankaruus omaa itseään kohtaan. (Mts. 77–85, 103, 307.)

*Ottelin* (1931) toteaa auktoriteetin sopivan huonosti aikakaudelle ominai- seen vapaudenhenkeen, mutta pitää sitä kasvatuksessa myönteisenä, silloin kun "opettajan auktoriteetti asettuu hyvien valtojen palvelukseen". Opettajan hen- kisen vallan Ottelin katsoo perustuvan parempiin tietoihin ja siveelliseen tah- toon. Hän liittää etiikan objektiivisuuden läheisesti uskontoon, koska katsoo, että historiallisesti juuri uskonto on kannattanut siveellisiä periaatteita ja lisän- nyt siveellisyyden arvoa. (Mts. 94–98, 140–142, 166.)

*Lilius* (1933) kritisoi roussealaista vapauskäsitystä. Hän perustelee aukto- riteetin merkitystä kasvatuksessa sillä, että "normaali lapsessa on synnynnäinen alistumistaipumus, joka saattaa sen mielihyvin tottelemaan henkilöä, jota se kunnioittaa ja johon se luottaa". Pelkästään omia mielijohteitaan seuraava tai

<sup>147</sup> Sukunimi myöhemmin Kurki.

luonnollisista rangaistuksista oppiva lapsi ei Liliuksen mielestä ole onnellinen. Lapsi ei saavuta lujaa sisäistä ryhtiä ja itsekuria luonnon lahjana, vaan tarvitsee siihen kasvattajan "auttavaa ja pakottavaa johtoa". Kasvattajan tulee koettaa istuttaa nuoriin pysyviä ihanteita, koska muuten nuoret jäävät pelkästään ulkoapäin tulevien vaikutteiden kohteeksi. Nuorille on uskallettava antaa ihanteita, sillä "on parempi, että heidän on pakko vapautua muutamista meidän ihanteistamme, kuin ettemme anna heille mitään ihanteita". (Lilius 1933, 28–32, 63; myös Lilius 1934, 95, 131.)

Lilius perustelee objektiivista etiikkaa vetoamalla hegeliläisittäin järkeen. Kasvatuksen tulee kehittää sellaista moraliteettia, jonka absoluuttinen, kaiken yhteyden näkevä järki voi hyväksyä (Lilius 1933, 40). Hakiessaan moraalille objektiivista perustaa Lilius (1928) katsoo moraalisen mielihyvän ja -pahan eroavan muista tunteista siinä, että moraaliset tunteet ovat puolueettomia ja epäitsekkeitä: "Mielihyvääni tai mielihyväni voidaan sanoa moraaliseksi tunteiksi ainoastaan siinä tapauksessa, että niiden viriämiselle ei ole ratkaisevaa se, että juuri minä olen kokenut vahinkoa tai hyötyä." Ihmisen tulisi tuntea moraalista mielihyvää myös silloin, kun joku on eettisen oikeudenmukaisuuden vuoksi menetellyt hänen vahingokseen. Moraalisten tunteiden absoluuttiseksi kriteeriksi Lilius asettaa sen, että niitä tunteva subjekti käsittää tunteet itsessään puolueettomiksi.<sup>148</sup> (Lilius 1928, 142–143.)

Salo katsoo teoksessaan Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet, että omantunnon kehitys riippuu paljon ympäröivästä kulttuurista ja aikakaudesta. Samalla hän liittyy kuitenkin siveellisyyden läheisesti uskontoon: juuri uskonnollinen tunne kohottaa ihmistä tajuamaan koko olevaisuuden suuren ja ylevän tarkoituksen. Sen vuoksi Salon mukaan "uskonto aateloi siveelliset lait". (Salo 1929, 161.) Näin vielä 1920-luvulla siveellisyys liittyy Salon ajattelussa läheisesti uskontoon ja eettiseen objektivismiin. Myöhemmin 1950-luvulla Salo painottaa enemmän kansakunnan kulttuurieetosta arvojen perustana. Salon eettiseen kasvatustajatteluun palataan tarkemmin myöhemmin.

**Minän sosiaaliset roolit.** Müller-Freienfels (1954, alkuperäinen teos julkaistiin jo 1930-luvulla) hahmottelee jo varsin pitkälle nykyaikaisen tieteen ihmiskuvaa teoksessaan Lapsuus ja nuoruus. Hän korostaa, että ihminen kehittyy biologisten, psykologisten ja sosiologisten tekijöiden monimuotoisen yhteisvaikutuksen tuloksena. Tätä kehitystä ei saada aikaan mekaanisesti ulkoapäin, vaan se tapahtuu oman sisäisen lainalaisuuden pohjalta. (Müller-Freienfels 1954, 48, 54–59.)

Müller-Freienfels tarkastelee ihmisen kehitysvaiheita myös erilaisina sosiaalisina "elämänrooleina". Biologisten muutosten ohella yksilön kehitykseen vaikuttavat ratkaisevasti sosiaaliset ja sielulliset asennoitumiset, elämänroolit, jotka yksilö itse aktiivisesti muodostaa. Kukaan ei suhtaudu maailmaan puhtaana minänä, vaan aina määrättyyn tilanteeseen ja tiettyyn elämänasenteeseen liittyvässä sosiaalisessa roolissa. Müller-Freienfelsin mukaan sekin mitä sa-

<sup>148</sup> Liliuksen käsityksessä puolueettomuudesta on joitakin yhtymäkohtia John Rawlsin (1972) oikeudenmukaisuusteoriaan ja ajatukseen "tietämättömyyden verhosta". Vrt. Rawls 1972, 136–141.

nomme "luonteeksi" tai "persoonallisuudeksi" on oikeastaan ihmisen vakiintunut rooli. Lapsi mukautuu moraaliseen "pitämisen" maailmaan omaksumalla tietyn roolin, joka muotoutuu "luonteeksi" synnynnäisten taipumusten varassa. Useimmille kehitysvaiheille on lisäksi tunnusomaista, että niissä esitetään monia rooleja rinnatusten siten, että ne täydentävät toisiaan. (Müller-Freienfels 1954, 63–66, 145.) Müller-Freienfelsin mukaan nuori kohtaa väistämättä moraalisisessa elämässä myös ristiriitoja ja kompromisseja ja havaitsee miten venyviä moraalikäsitteet ovat. Tällöin nuori oivaltaa todellisen elämän suhteellisuutta ja huomaa, ettei absoluuttisen moraalin noudattaminen ole mahdollista. (Mts. 309–310.)

Rooliteorian kehittyminen toi 1930-luvulta alkaen kokonaan uuden ulottuvuuden eettiseen kasvatukseen. Kasvatuksen ihmiskuva alettiin entistä selvemmin hahmottaa moniulotteisena psykososiaalisena kokonaisuutena, jossa myös eettisiä kysymyksiä oli mahdollista tarkastella sosiaalisten roolien kautta. Müller-Freienfelsin ajattelussa on tärkeää panna merkille myös hänen relativistinen arvokäsityksensä.

**Salomaa – yksilöllisyyden puolustaja.** J. E. Salomaan (1954, 182) mukaan kuri tarkoittaa yleisesti kasvatuksessa "avaramman ja paremmin organisoidun hengen vaikutusta ahtaampaan ja vähemmän kehittyneeseen". Tietty määrä kasvattajan luontaiseen elämäkokemukseen liittyvää auktoriteettia<sup>149</sup> tarvitaan, sillä "jos kokonaan luovutaan kasvattajan auktoriteettiasemasta, luovutaan myös kulttuurin säilyttämisen- ja kehittämispyrkimyksistä" (Salomaa 1956, 30–31). Salomaa ei kuitenkaan ihaile perinteistä kasvattajan auktoriteettia ja neuvoo antamaan oppilaalle niin paljon vapautta kuin mahdollista. Lopulta ainoa arvokas tottelemista on vain se, että ihminen tottelee omaa sisäistä miinäänsä. Jos tahdotaan kasvattaa vapaita ihmisiä, heitä on totutettava käsittelemään vapautta jo koulussa. "Kasvatus on hengen kasvamaan saattamista sisästäpäin" (Salomaa 1956, 27). Vanhan kansakoulun kasvatustavasta poiketen Salomaa korostaa varsin voimakkaasti *oppilaan yksilöllisyyttä* ja oikeuksia. Hänen mukaansa ulkonainen pakko, tiukka kuri ja alistaminen ympäristön vaatimuksiin ovat luvatonta puuttumista oppilaan oikeuksiin. (Salomaa 1954, 18, 170, 182, 185.)

Päinvastoin kuin vanhassa kansakoulussa Salomaa ei myöskään hyväksy sitä, että opettaja koettaa moraalikasvatuksessa saada kaikkia oppilaita samaan muottiin tai painaa heihin oman luonteensa leimaa. Hän korostaakin jo varsin modernilla tavalla yksilöllisyyden<sup>150</sup> huomioon ottamista:

Opettaja ei voi kaavailla itselleen luonteen mallia, jonka mukaiseksi hän koettaisi muotouttaa kasvatettavia. Tämä olisi kasvatuksen irvikuva. Päinvastoin kasvatettavia on pyrittävä muotouttamaan yksilöllisen mallin mukaan, joka sisältyy heidän oman olemuksensa parhaisiin puoliin. Opettajalla täytyy olla niin paljon psykolo-

<sup>149</sup> Salomaa korostaa Paulsenin tavoin kunnioituksen tunteen tärkeää merkitystä kasvatuksen ja oikean auktoriteettiaseman perusedellytyksenä. Esim. Salomaa 1956, 28, 71–72.

<sup>150</sup> Salomaan kasvatustavasta painotuksissa voi tosin havaita myös painotuseroja. Koulukasvatustavassa (1954) hän puolustaa voimakkaasti oppilaan yksilöllisyyttä. Yleisessä kasvatustavassa (1956) hän taas katsoo, että kouluelämän ulkonaisen järjestyksen tulee totuttaa oppilasta säännöllisyyteen, tottelevaisuuteen ja mielihalujensa syrjäyttämiseen. Ks. esim. Salomaa 1956, 120.

gista silmää ja hänen pitää olla niin ennakkoluuloton, että hän ei koeta painaa oppilaisiin esim. oman luonteensa leimaa. Hänen on ymmärrettävä jokaista psykologista tyyppiä ja tunnustettava kunkin yksilöllisyyden suhteellinen oikeutus. Niin muodoin hän ei saa pyrkiä väkivalloin muotouttamaan oppilaitaan kaikille yhteisen kaavan mukaisesti, vaan hänen täytyy ottaa huomioon heidän yksilölliset edellytyksensä ja liikkua näiden edellytysten rajoissa. – Yksilö voi hankkia itselleen vain oman luonteensa, sillä ainoastaan siinä määrin kuin hän itse kehittää itseään, hän saavuttaa luonnetta. (Salomaa 1954, 166–167.)

Arvojen olemusta Salomaa (1956) tarkastelee kahdesta eri näkökulmasta. Toisaalta hän katsoo kulttuurin ja sen arvojen ilmentävän jatkuvaa historiallista muutosta. Toisaalta hänen eettisessä ajattelussaan ilmenee ihmisyyteen kasvatamisen yleispätevä päämäärä ja objektiivinen arvotodellisuus. Hän erottaa siten toisistaan (1) ihmissuvun yleisen pysyvän päämäärän ja (2) yksilöiden persoonallista kutsumusta, aikojen vaihtelua ja elämän vaatimuksia heijastavat erilaiset päämäärät. Objektiivisina inhimillisen kasvun päämäärinä Salomaa näkee mm. pyrkimyksen totuuteen ja kunnioittavaan perusasennoitumiseen sekä antautumisen arvojen palvelukseen. Näissä asioissa "meillä on ihmiseksi kasvattamisessa aina ja kaikkialla yleispätevä kasvatuksen päämäärä". (Salomaa 1956, 17, 26, 51, 70–74.)

Salomaa puhuu kunnioituksesta objektiivisia arvoja kohtaan ja käsittelee arvojen välittämistä oppilaille (mts. 70–72, 112, 119). Arvojen yhteisyys tiivistyy lopulta Salomaan ajattelussa hegeliläis-snellmanilaisen tradition sävyttämään kansalaiskasvatukseen: "Kansallisvaltion täytyy muodostua kaikille yhteiseksi asiaksi, korkeaksi, vieläpä korkeimmaksi yhteiseksi arvoksi, jonka edistämistä jokainen pitää itsestään selvänä, pyhänä velvollisuutena." Sen vuoksi persoonallisuuskasvatus on olennaisesti juuri kansalaiskasvatusta. (Mts. 77, 120.)

Salomaa ei enää kasvatusepeissaan perustele arvojen ontologista yleispätevyyttä metafyyysisesti samalla tavoin kuin aikaisemmin teoksessaan Totuus ja arvo (1926). Pedagogisissa teksteissään hän liittää arvojen objektiivisuuden kulttuuriin: kansalaisuuteen, sosiaaliseen elämään, valtion eettiseen elämänjärjestykseen ja myös uskontoon. Hänen mukaansa juuri "kulttuuri tähtää yksilöjen ulkopuolella olevaan, niille yhteiseen arvojen maailmaan". Lisäksi uskonnon ytimeen liittyy koko henkisen olemassaolomme korkeimman arvon etsiminen. (Salomaa 1956, 79, 112, 119.)

Salomaan perusnäkemys muistuttaa paljon J. V. Snellmanin kansallista ajattelua. Sen lähtökohtana on kulttuurin historiallinen muutos, mutta toisaalta kansalliset kulttuuriarvot nähdään kasvatuksessa objektiivisina. Salomaan perusnäkemys on pedagogisessa mielessä hyvin yksilökeskeinen, mutta samalla ihmisyyteen kasvamisen päämäärä on objektiivisesti annettu.

Miten pedagogisten tekstien eettinen kasvatustajattelu filosofisten lähtökohtien puolesta kokonaisuutena hahmottuu? Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) sekä Rosenqvistin, Paulsenin, Foersterin, Ottelinin ja Liliuksen teksteissä, jotka on kirjoitettu 1920- ja 1930-luvuilla, korostuu universaali etiikka. Niissä eettiset arvot nähdään luonteeltaan objektiivisina. Vaikka uskonnon merkitys eettisyyden lähtökohtana on edelleen tärkeä, pidetään yleispätevää etiikkaa kasvatuksellisenä lähtökohtana myös ilman uskontoa (esim. MKO 1925 ja Paulsen 1930). Opettajan kasvatuksellinen auktoriteetti ja

arvojen siirtäjän rooli on vahva. Koulun tulee siirtää (kotien maailmankatso-  
muksesta huolimatta) yleispätevät arvot oppilaille, vaikka arvokasvatusta pi-  
tääkin toteuttaa oppilaslähtöisesti ja toiminnallisesti. Salo (1929 ja 1937) myön-  
tää eettisten käsitysten riippuvan ympäröivästä kulttuurista ja aikakaudesta,  
mutta hän puhuu kuitenkin uskonnon tärkeästä merkityksestä siveellisten laki-  
en ja siveellisen toiminnan sisäistymisessä. Salomaan teksteissä inhimillisen  
kasvun päämääränä olevat arvot ovat luonteeltaan objektiivisia, vaikka ne ank-  
kuroidaan siveellisen maailmanjärjestyksen sijasta yleiseen ihmisyyteen ja kan-  
sakunnan kulttuuriin. Salomaa painottaa yksilöllisyyttä ja edustaa pedagogi-  
sesti oppilaskeskeistä lähtökohtaa huolimatta siitä, että hän tunnustaa objektiiv-  
isen arvotiedon mahdollisuuden. Hollo (1927) puolestaan pyrkii arvoetiikas-  
saan ylittämään perinteisen objektiivisuuden ja subjektiivisuuden vastakohtan.  
Tämä tulee paremmin esille hänen teoksessaan Kasvatuksen maailma (1952),  
jota tarkastellaan myöhemmin.

Kokonaisuutena eettistä kasvatustajatteluja hallitsi vielä 1920- ja 1930-  
luvulla arvojen siirtäminen, opettajakeskeisyys ja eettinen objektivismi. Siveel-  
lisestä maailmanjärjestyksestä käsitteellisenä konstruktiona luovuttiin, mutta  
sen sijaan puhuttiin ihmiskunnan yleisestä sivistyspääomasta, jonka eettiset ar-  
vot olivat objektiivisia. Samaan aikaan oli kuitenkin kypsymässä uusi eettinen  
kasvatustajattelu, jossa uskonnollisen ja fenomenologisen "universaaliajattelun"  
sijasta filosofiseksi lähtökohdaksi muodostui pragmatismi sekä demokraattisen  
kansakunnan kulttuurinen arvopohja. Tämä muutos tuli selvemmin näkyviin  
toisen maailmansodan jälkeen.

## 5.6 Koulukasvatuksen ihanteet ja keinot valkoisessa Suomessa

Pedagogisissa teksteissä käsitellään 1920–40-luvulla varsin runsaasti koulukas-  
vatuksen moraalisia ihanteita. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa  
(1925) vahva ihanteellisuus kytketään oppilaan lähipiiriin ja yleensä maaseu-  
dun elämään. Kotoinen uurastus oli "saatava esiintymään oppilaille arvokka-  
na ja jalona" (mts. 167). Opetussuunnitelman erityispiirteenä on voimakas rait-  
tiuden ihanne ja perusteellinen raittiusopetuksen suunnitelma (mts. 188–189).  
Sen syntyyn lienee osaltaan vaikuttanut komitean puheenjohtaja Mikael Soini-  
nen, joka oli myös valtakunnallisesti tunnettu raittiuden puolestapuhuja. Maa-  
laiskansakoulun opetussuunnitelma sisältää runsaasti yksilöeettistä kuvausta,  
joka kohdistuu oppilaan käytännöllisiin velvollisuuksiin. Yhteiskuntaeettiset  
kysymykset jätetään tietoisesti opetussuunnitelman ulkopuolelle. Taulukossa 8  
on esitetty maalaiskansakoulun opetussuunnitelman keskeiset kasvatusihan-  
teet.



TAULUKKO 8 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925)

USKONNOLLINEN ALUE: hengellisen elämän ylläpitäminen; taistelu syntiä vastaan.
METAFYYSINEN ALUE: ihmiskunnan yhteiset siveyskäsitteet ja yleinen ihmisrakkaus.
LUONTOON LIITTYVÄ ALUE: velvollisuudet luomakuntaa kohtaan, luonnon vaaliminen.
YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE: maalaiselämän ihannointi, työn teko ja sen merkitys, maallisten velvollisuuksien täyttäminen, ihmisten yhteenkuuluvaisuus, kansalaisvelvollisuus, oikeudenmukaisuus, isänmaanrakkaus.
INTERPERSONAALINEN ALUE: ystävällisyys, sovinnollisuus, anteeksiantavaisuus, rehellisyys, kotiväen keskinäiset velvollisuudet, heikkojen suojaaminen, riidan ja kiivastumisen välttäminen, unohdettujen ilahduttaminen, toisen omaisuuden kunnioittaminen, panettelun karttaminen, hienotunteisuus, työ tunteettomien hyväksi, avuliaisuus, lähimmäisenrakkaus.
PERSOONALLINEN ALUE: oikean elämänsuunnan valitseminen, ruumiin hoito, raittius, säästäväisyys, rohkeus, ahkeruus, itsekuri (monissa eri muodoissa), ahneuden ja tyytymättömyyden välttäminen, pahan-tuulisuuden ja kateuden hillitseminen, puhtaus, järjestys, kestävyys, hyvät tottumukset, itsensä tutkiminen, kiitollisuus.

Lisäksi *pedagogisissa teoksissa* tuodaan esiin kaikkiaan noin 40 erilaista moraalista ihannetta, joita koulukasvatuksessa tuli tavoitella. Kasvatustavoitteita määritellään selvästi kuudessa oppikirjassa. Teksteissä moraaliset ihanteet jaetaan yhä useammin *yksilöeettisiin ja yhteiskuntaeettisiin hyveisiin* (esim. Paulsen 1930 ja Ottelin 1931).

Pedagogien periaatteellinen suhtautumistapa kasvatukseen päämääriin ja ihanteisiin vaihtelee huomattavasti. Foerster (1931) korostaa voimakkaasti kasvattajan selvää ja varmaa päämäärätietoisuutta. Eettinen kasvatustavoite edellyttää hänen mukaansa elämän kokonaistarkoitukseen nähden selvän ja yhtenäisen päämäärän, jota ilman yksittäisillä eettisillä saavutuksilla ei ole arvoa. Varmojen totuuksien ja kasvatuspäämäärien häviäminen olikin Foersterin mielestä uuden kasvatustavon suurin heikkous. (Mts. 20, 23–25, 77–85.) Hollo (1927) puolestaan suhtautuu kriittisesti kasvatukseen päämäärän tai ihanteiden tarkkaan määrittelyyn. Muista pedagogeista poiketen Hollo ei esitäkään kasvatustavoitteeksi yksityiskohtaisia hyveluetteloita tai moraalisia ihanteita. Foerster ja Hollo edustavat ääriäilyä suhtautumisessaan kasvatuspäämäärien asettamiseen.

Taulukossa 9 on esitetty yleisimmät kasvatustavoitteet, joita maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) sekä 1920–1940-lukujen pedagogisissa oppikirjoissa<sup>151</sup> määritellään. Ihanteet on lueteltu esiintymisfrekvenssin mukaisessa järjestyksessä, jolloin ne samalla kertovat myös niiden moraalista painoarvosta.

<sup>151</sup> Kaikissa tässä luvussa käsitellyissä teoksissa ei erikseen määritellä moraalisia ihanteita. Taulukkoon on otettu vain sellaiset teokset, joissa moraalisia ihanteita on asetettu koulun kasvatustavoitteiksi.

TAULUKKO 9 Koulukasvatuksen yleisimmät moraaliset ihanteet pedagogisissa teksteissä 1920-luvulta 1940-luvulle

IHANTEET	MKO	Lilius	Rosenqvist	Paulsen	Ottelin	Salo <sup>152</sup>	Salomaa
itsekuri	x	x	x	x	x	x	x
rehellisyys	x	x	x	x	x	x	x
oikeudenmukaisuus	x			x	x	x	x
kohteliaisuus		x		x	x	x	x
auttavaisuus	x	x			x	x	x
puhtaus	x	x			x	x	x
järjestys	x	x	x			x	x
kestävyys	x			x	x		x
ahkeruus	x		x			x	x
säästäväisyys	x		x	x		x	
lähimmäisenrakkaus	x			x	x		x
isänmaanrakkaus	x				x	x	x
täsmällisyys		x	x			x	x
häveliäisyys			x	x		x	x
kohtuullisuus	x			x	x		
epäitsekkyyys					x	x	x
kuuliaisuus		x	x				x
kunnioitus		x		x			x

Kun opetussuunnitelmien ja oppikirjojen kasvatustavoitteita tarkastellaan kokonaisuutena, niissä korostuvat itsekurin ja rehellisyyden<sup>153</sup> ihanteet. Ne mainitaan kaikissa teksteissä. Voidaan perustellusti todeta, että eettinen kasvatustajattelu rakentuu maailmansotien välisellä kaudella vahvan itsekurin ja rehellisyyden ihanteille.

*Persoonallisella alueella* korostuu itsekurin lisäksi myös puhtaus, järjestys, kestävyys, ahkeruus ja säästäväisyys. Monet moraalista ihanteista keskittyvät edelleen persoonalliselle alueelle, yksilöetiikkaan. *Interpersonaalisella alueella* painottuu puolestaan rehellisyyden lisäksi kohteliaisuus, auttavaisuus ja lähimmäisenrakkaus. Tärkeimpiä *yhteiskunnallisia ihanteita* ovat kokonaistarkastelussa oikeudenmukaisuus ja isänmaanrakkaus.<sup>154</sup> *Luontoon liittyvällä alueella* maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) tiedostetaan luonnon merkitys siveellisen tunnesuhteen kannalta. *Metafyysinen ja uskonnollinen alue* liittyy edelleen eettiseen kasvatustajatteluun, mutta uskonnollinen kielenkäyttö ei tule enää kovin vahvasti esiin moraalisisissa ihanteissa.

<sup>152</sup> Salon moraaliset ihanteet otettu osittain myös vuonna 1952 julkaistusta teoksesta.

<sup>153</sup> Teksteissä käytetään myös käsitteitä totuudellisuus ja vilpittömyys.

<sup>154</sup> Isänmaallisuuden ihannetta korostetaan erityisen voimakkaasti Salomaan (1956) teksteissä. Hän puhuu esimerkiksi "palavasta isänmaanrakkaudesta". Sotien jälkeen myös Koskeniemi korostaa paljon isänmaanrakkauden eettistä merkitystä.

Verrattaessa moraalisia ihanteita aikaisemman kauden (1863–1920) kasvatustehanteisiin voidaan havaita tiettyjä eroja. Kun 1800-luvulla korostettiin voimakkaasti ehdottoman kuuliaisuuden merkitystä ja vielä 1900-luvun alussakin painotettiin vapaaehtoista kuuliaisuutta kasvatuksen perustavana lähtökohtana, alkaa puhe kuuliaisuudesta vähentyä 1920-luvun jälkeen. Sen tärkeys tuodaan esille vain muutamissa oppikirjoissa. Tyytymistä yksinkertaiseen ja vaatimattomaan elämäntapaan ei pidetä enää yhtä keskeisenä ihanteena kuin ennen. Myöskään epäitsekäs muiden hyväksi uhrautuva elämänsäsenne ei teksteissä korostu aivan yhtä painokkaasti kuin ennen Suomen itsenäisyyttä. Lisäksi moraalisten ihanteiden joukosta häviää 1920-luvulla pois pidättyvyys ja hiljaisuus, jotka vielä 1800-luvulla nähtiin tärkeinä sääty-yhteiskunnan oppilaan hyveinä.

**Kasvatuskeinot.** Eettinen kasvatustajattelu nojaa keinojen suhteen 1920–1930-luvuilla vielä monissa kohdin hegeliläisen ja herbartilaisen kauden perinteeseen. Useissa oppikirjoissa (esim. Rosenqvist 1929; Paulsen 1930; Lilius 1933 ja Ottelin 1931) käsitellään runsaasti perinteisiä moraalipedagogisia menettelytapoja. Eettisen kasvatuksen perustekijöitä ovat edelleen opettajan antama esimerkki, kuri (itsekuriin harjaannuttaminen) ja kasvattava opetus. Monissa teoksissa opettajan menettelytapoja ja kasvatuskeinoja käsitellään yksityiskohtaisesti eritellen. Tavallisimpia keinoja ovat seuraavat: esikuvan vaikutus, suojelu vahingollisilta vaikutteilta, totuttaminen, opetuskeskustelu, käytännön työ, valvonta, kasvuympäristön vaihtaminen, kiitos ja moite, kilpailu ja palkinnot, käsky ja kielto, kehoitus, varoitus, uhkaus, rangaistukset ja oppilaiden itsehallinto (näitä käsittelevät mm. Kotkanen 1921, 73–103; Lilius 1933, 181–195; Ottelin 1931, 120–142; Salomaa 1956, 26–31, 108–121; Paulsen 1930, 75–146 ja Rosenqvist 1929, 105–271).

Koulun eettinen kasvatustajattelu jakautuu kahteen päätehtävään: *pahalta suojaamiseen ja hyvään edistämiseen*. Ottelinin (1931,121) mukaan suojelevien toimenpiteiden ja valvonnan välttämättömyys koulukasvatustajattessa on aivan ilmeinen: "Kuta nuorempi lapsi on, sitä huolellisemmän täytyy valvonnan olla." Erityisesti seksuaalikasvatustajatteseen kuuluu oppilaan mielikuvituselämän varjeleminen: "Lapsen mielikuvaelämää on varjeltava likaisen ja alhaisen aineksen tartunnalta. Mitä lika ja tahra ulkonaisesti ovat ruumiille, sitä on sielulle likaisten ja rietaiden mielteiden ja kuvien kosketustajatteseen joutuminen – – ." (Paulsen 1930, 196.) Opettajan tulee suojata oppilaita myös liian varhaisilta aikuisiän huvituksilta sekä "sellaiselta ylellisyydeltä, jota ei voida jatkossa ylläpitää" (Lilius 1928, 177–178).

Herbartilaisen kauden vaikutus näkyy maalaiskansakoulun opetustajattelmassa (1925) vielä siten, että ns. *mielensuuntaa kasvattaville oppiaineille* (uskonto, historia, kirjallisuus) annetaan siinä erityisasema. Lisäksi komitea toteaa kouluihin 1910-luvulla perustetuista oppilaskirjastoista, että ne ovat "koulun tärkeimpiä välikappaleita myös siveelliseen kasvatustajatteseen nähden". (MKO 1925, 104, 113, 200–202.)

Maalaiskansakoulun (1925) ja alakansakoulun opetustajattelmille (Salo 1937) on kuitenkin ominaista se herbartilaisesta painotustajattesta poikkeava perustajattelu, että myös lapsen arkipäiväiseen elämäntajatteluun liittyvät *käytännöllisi-*

*set asiat* on saatava palvelemaan oppilaan eettistä kasvua. Kodin ihmissuhteet, maaseudun yhteisöllinen elämä ja koulun käytännölliset aineet nähdään pragmatismien periaatteiden mukaisesti toimintakenttänä korkeampien siveellisten voimien palveluksessa. (Esim. MKO 1925, 50–51; Salo 1937, 23, 32.)

Erityisesti Hollo (1927) ja Salomaa (1956) korostavat *esteettisen ulottuvuuden* tärkeää moraalipedagogista merkitystä. Hollon mukaan "kasvatuksellinen elämänliikunto" on parhaimmillaan esteettistä. Silloin sitä luonnehtii samanlainen pakottomuus, ilmavuus, vapaus ja monivivahteisuus, joka kuuluu esteettiseen elämänmuotoon. (Hollo 1927, 105–106.) Schillerin oppeihin viitaten myös Salomaa näkee esteettisen ilmaisun tärkeänä moraalikasvatuksen keinona: "Kun esteettinen suhtautuminen johtaa jaloihin, puhtaisiin nautintoihin, sillä on jalostava, kehittävä vaikutus koko ihmiseen, hänen mielenlaatuunsa ja toimintaansa. – – Sillä tavalla myös moraalilla saa esteettisestä elämänpiiristä arvokasta tukea." (Salomaa 1956, 114.) Salokin (1929, 155) katsoo esteettisen kauneuden tukevan siveellisyyttä. Hyvää makua ei enää antiikin ajattelua seuraten kuitenkaan nähty moraalisen tiedon asiana kuten vielä vanhassa kansakoulussa.

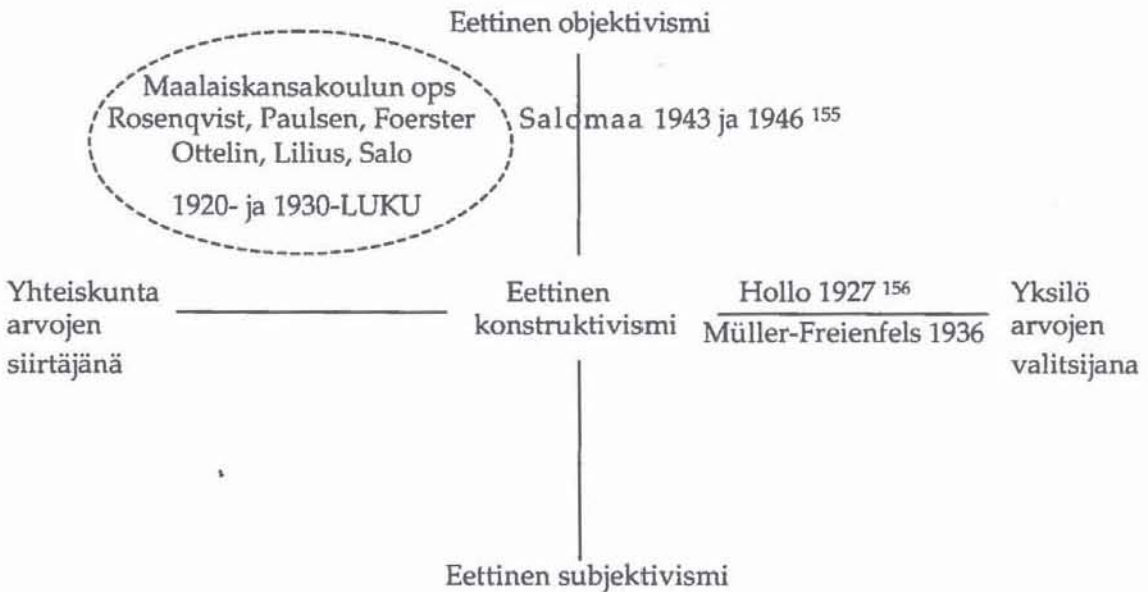
## 5.7 Kokoava tarkastelu

Kansalaissodan jälkeen maamme kansallista ja aatteellista yhtenäisyyttä pyrittiin rakentamaan "valkoisen Suomen" vahvoilla aatteilla: talonpoikaiskulttuurilla, kirkollisella arvomaailmalla ja isänmaallisuutta korostavalla ideologialla. Erityisesti maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) heijasti vahvaa ihanteellisuutta ja käytännön työn siveellistä merkitystä. Opetussuunnitelmalle oli tyypillistä tervehenkisen maalaiselämän ihannointi. Sen virittämälle tunnepohjalle rakentui myös koulun eettinen kasvatusajattelu.

Deweyn progressiivinen pedagogiikka, pragmatistinen filosofia ja lapsipsykologian kehitys vaikuttivat jo maailmansotien välillä kasvatusopillisiin näkemyksiin. Selvimmin tämä näkyi oppilaan yksilöllisyyden huomioonottamisena sekä lähiympäristön ja käytännön toiminnan korostamisena. Uutta oppilaslähtöistä kasvatusajattelua heijasti myös se, että vanhalle kansakoululle tyypillinen puhe oppilaan kuuliaisuudesta väheni. Myös sääty-yhteiskunnalle tyypillinen oppilaan hiljaisuus ja pidättyvyys katosivat käyttäytymisihanteiden joukosta. Sosiaalisten roolien ja käytännön osallistumisen tärkeää merkitystä alettiin kasvatusajattelussa painottaa entistä enemmän. Vaikka kansakoulun tuli toimia yleispätevien eettisten arvojen siirtäjänä, sen tuli tapahtua oppilaslähtöisemmällä tavalla. Kasvatuksen keinovalikoimassa painottuivat vielä yleisesti herbartilaisen ajan näkemykset, mutta niiden rinnalla korostettiin myös käytännön toiminnan (MKO ja Salo) sekä esteettisen tunteen siveellisesti kasvattavaa merkitystä (Hollo ja Salomaa).

Pedagogisissa teksteissä alettiin puhua 1920-luvulta alkaen etiikan yleispätevyydestä myös ilman uskontoa. Vaikka teleologinen puhe siveellisestä maailmanjärjestyksestä katosi, kaikkien "kunnon kansalaisten" sivistyspää-

omaan katsottiin edelleen kuuluvan yhteinen moraalisisältö, jota koulun piti (vanhempien maailmankatsomuksesta riippumatta) siirtää oppilaille ja jota ilman yhteiskunnan ajateltiin rappeutuvan. Uskoa moraalisten arvojen yleispätevyyteen tuki osaltaan myös fenomenologinen arvoetiikka, jolla oli Suomessa merkittäviä kannattajia. Kokonaisuutena 1920- ja 1930-lukujen kasvatustajattelu hallitsi vielä eettinen objektivismi ja näkemys yhteiskunnan arvojen siirtämisestä. Toisaalta lapsen yksilöllisyyttä pyrittiin ottamaan enemmän huomioon kuin aikaisemmin (esim. MKO 1925 ja Salomaa). Eettisen kasvatustajattelun arvokartalla (kuvio 20) pedagogisten tekstien painopiste siirtyi kokonaisuutena hieman yhteiskunnasta yksilön suuntaan sekä eettisestä objektivismista kohti konstruktivismia.



KUVIO 20 Kansakoulun eettisen kasvatustajattelun arvokartta 1920-luvulta 1940-luvulle

Koulukasvatusta ohjaava aatteellinen lähtökohta alkoi 1920-luvulta lähtien irtautua metafyyisistä etiikasta ja kristinuskosta. Osoituksena tästä oli myös se tiukka periaatteellinen keskustelu, joka 1920-luvulla käytiin uskonnosta riippumattoman siveysopin asemasta kansakoulussa. Eettisen ajattelun lähtökohta alkoi siirtyä vanhan kansakoulun absoluuttisesta Järjestä ja Jumalasta kansakunnan arvoihin ja sosiaaliseen toimintaan. Erityisesti J. E. Salomaa kiinnitti arvojen objektiivisuuden yksilön yläpuolella olevaan kansakunnan arvopitoiseen kulttuuriin. Eettistä kasvatustajattelu hallitsi käsitys siitä, että yksilön tuli kehittyä *siveelliseksi persoonallisuudeksi*, mikä tarkoitti kansallisen arvomaailman omaksumista ja yhteiskunnallista luonteenlujuutta.

<sup>155</sup> Salomaan ja Müller-Freienfelsin teosten vuosiluvut on merkitty tässä alkuperäisen julkaisuvedon mukaan.

<sup>156</sup> Hollon sijoittaminen arvokenttään on ongelmallista, koska hän tunnustaa samanaikaisesti arvotiedon mahdollisuuden ja eettisen relativismin. Hollon ajattelua tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa Kasvatuksen maailma (1952) teoksen pohjalta.

Nuutisen (1994) analyysin tuloksiin vallan ja kasvatustajattelu välisestä suhteesta voidaan tämän tutkimuksen perusteella yhtyä. Samoin Rinteen (1984) havainto moraalisen koodin muuttumisesta kansalaiskoodiksi maailmansotien välisenä aikana saa tästä tutkimuksesta tukea. Vaikka oppilaan luonteen kehittymiseen tähtäävä moraalinen koodi oli vielä teksteissä vahvasti esillä, sen rinnalla alkoi vahvistua demokraattisen yhteiskunnan arvoihin perustuva kansalaiskasvatus. Tämä kehitys johti toisen maailmansodan jälkeen kansalaiskuvan ja eettisen ajattelun murrokseen. Siveellisen hallinnan ja uskonnollis-eettisen horisontin rinnalle oli 1920-luvulta lähtien alkanut nousta uusi tapa hahmottaa koulun eettistä kasvatusta.

## 6 KASVATUS SOSIAALISEEN TOIMINTAAN (kansakoulun eettinen kasvatusajattelu 1944–1970)

### 6.1 Suomalainen yhteiskunta muuttuu

#### 6.1.1 Yhteiskuntarakenteen ja arvojen murros

Sotien jälkeen Suomen kansainvälinen vuorovaikutus alkoi nopeasti lisääntyä. Sitä edisti maan ulkopoliittisen aseman vakiintuminen.<sup>157</sup> Kallion (1982, 41–42) mukaan suomalaiselle yhteiskunnalle oli 1950-luvulla tyypillistä taloudellisen kasvun nopeutuminen, elintason kohoaminen sekä usko tieteen ja tekniikan mahdollisuuksiin yhteiskunnan kehittämisessä.

Vuodet 1945–1975 olivat Länsi-Euroopassa yleisesti hyvinvointivaltion rakentamisen aikaa. Sitä leimasi keynesiläinen talouspolitiikka ja yhteiskuntasuunnittelu. Yhteiskuntatieteet, jotka saivat julkisessa päätöksenteossa yhä tärkeämmän aseman, pyrkivät palvelemaan tasa-arvoisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentamista. Pekka Kuusi esitti kirjassaan 60-luvun sosiaalipolitiikka (1961) ”ihmiskeskeisen ja kasvuhakuisen yhteiskunnan” mallin. Usko yhteiskunnan nopeaan kehitykseen, elintason kasvuun, koulutuksen luomiin mahdollisuuksiin ja lisääntyvään vapaa-aikaan oli voimakasta. Maatalouden sijasta yhteiskuntapolitiikassa alettiin korostaa teollistumisen ja taloudellisen kasvun merkitystä. Ajatus talonpoikaisesta Suomesta sai vihdoin jäädä vanhentuneena historiaan. Suomi kehittyi lyhyessä ajassa 1950-luvulta alkaen esimodernista maatalousvaltiosta moderniksi teollisuusyhteiskunnaksi, jonka talouskasvu teollistumisen alkuvaiheessa oli nopeampaa kuin länsimaissa keskimäärin. Tämän seurauksena ammatissa toimivan maatalousväestön määrä putosi 1950-luvun jälkeen romahdusmaisesti. Agraariyhteiskunnan suomalaiset siirtyivät lähes suoraan palveluelinkeinojen yhteiskuntaan. Suomi kävi näin muutamassa vuosikymmenessä läpi rakennemuutoksen, joka monissa muissa mais-

<sup>157</sup> 1950-luvulla Suomi hyväksyttiin Pohjoismaiden neuvoston ja Yhdistyneiden Kansakuntien jäseneksi. Myös suhteet Neuvostoliittoon kehittyivät sodan jälkeen suotuisasti.

sa oli tapahtunut huomattavasti pitemmän ajan kuluessa. Tämä murros merkitsi samalla kristillisen yhtenäiskulttuurin lopullista hajoamista. Oikeiston nationalistinen iskulause "koti, uskonto ja isänmaa", jonka varassa itsenäinen Suomi oli syntynyt ja kohdannut sodan, sai rinnalleen työväenliikkeen vaatimuksen tasa-arvoisesta tulonjaosta ja kansainvälisestä solidaarisuudesta. (Kallio 1982, 43; Karisto ym. 1988, 40–41; Niiniluoto 1994, 174; Saastamoinen 1998, 179.)

Väestö- ja elinkeinorakenteen muutos Suomessa ajoittui erityisesti 1960-luvulle. Rakennemuutoksen nopeus näkyi mullistuksina myös ihmisten henkilökohtaisessa elämässä: lyhyessä ajassa sadat tuhannet suomalaiset muuttivat agraarisesta elinympäristöstä uuteen kaupunkimiljööseen ja siirtyivät maatalanpidosta palkkatyöhön. Yhteiskuntarakenteen murroksesta oli seurauksena myös yhteiskunnallisen juurettomuuden, rikollisuuden ja sosiaalisten ongelmien kasvua.

Rakennemuutokseen liittyi 1960-luvulla voimakas kulttuurinen murros, jossa kyseenalaistettiin monet perinteiset käsitykset. Myös *kysymys yhteiskunnan perusarvoista* nousi tuolloin erityisen huomion kohteeksi. Sosiologit puhuivat yhteiskuntakäsityksestä, joka ei enää korostanut vanhaan malliin yksiarvoisuutta yhteiskuntaa kiinteyttävänä tekijänä, vaan perustui moniarvoisuuteen. Sosiologien mielestä yhteiskunnalliset arvoristiriidat oli tuotava avoimesti esiin ja niitä oli pyrittävä säätelemään rakentavasti. Kirjailija Hannu Salaman teoksesta Juhannustanssit (1964) Suomessa käynnistyi moraalisia arvoja koskeva laaja keskustelu. Yhteiskunnan arvojärjestelmän perusteita alettiin arvostella julkisuudessa sellaisella tavalla, joka oli täysin uutta sodan jälkeisessä Suomessa. Uudistusvaatimukset kohdistuivat mm. kirkkoon, yliopistoon, oikeuslaitokseen ja puolustusvoimiin. 60-luvun nuorisokulttuuri ja opiskelijaliike raivasivat tilaa vapaamieliselle suhtautumiselle taiteen, kirkon, sukupuolimoraalin, asepalvelun ja kansainvälisyyden kysymyksissä. Yhteiskuntaa kritisoi näkyvimmin Länsi-Euroopasta vaikutteita saanut uusvasemmistolainen liike, joka korosti liberalismia, moniarvoisuutta ja syrjäytyneiden ryhmien radikaalia yhteiskunnallista kumouksellisuutta. Julkista keskustelua hallitsi varsin pitkälle marxilaisuuden nostama kritiikki, jonka keskiössä oli näkemys siitä, että vallitseva kapitalistinen yhteiskunta kieltää ihmisiltä todellisen itsensä toteuttamisen. Informatiivisen ohjelmapolitiikan seurauksena radikalismi pääsi hyvin esiin radiossa ja televisiossa. Saastamoisen (1998) mukaan voidaan hieman yksinkertaistaen sanoa, että 1960-luvulla yksilön autonomian ja itsensä toteuttamisen ideaali päihitti sotien ja jälleenrakennuskauden aikana hallinneen isänmaallisuuden ja itsensä uhraamisen arvomaailman. Samaan aikaan Suomeen alkoi virrata kirkon kanssa kilpailevia itämaisen mystiikan inspiroimia uususkontoja. Marxilaisuuden ohella hippikulttuuri, itämaiset uskonnot ja freudilaisuuden eri muodot lupasivat länsimaiden nuorisolle uusia itsensä toteuttamisen tapoja. Uutta antiautoritaarista, puoluepolitiikasta vieraantunutta sukupolvea edusti 1970-luvulla noussut vihreä ympäristöliike. (Kallio 1982, 43, 46–47; Saastamoinen 1998, 179–180; Helander 1999.)

Vuonna 1963 perustettu Sadankomitea oli maamme ensimmäinen ns. yhden asian liike. Sen rinnalle nousi myöhemmin muita yhden asian liikkeitä, jotka kiinnittivät huomiota mm. sukupuolirooleihin, luonnonsuojeluun, kolman-



nen maailman ongelmiin ja yhteiskunnan erityisryhmiin. Yhteiskunnalliset uudistusvaatimukset eivät jääneet pelkän keskustelun tasolle. Niiden seurauksena Suomessa toteutettiin 1960- ja 70-lukujen vaihteessa useita liberaaleja lainsäädännöllisiä uudistuksia.

*Joukkoviestinnän* lisääntyminen oli merkittävä yhteiskunnallinen tekijä, joka alkoi vaikuttaa entistä enemmän 1950-luvulta lähtien kaikkien suomalaisten elämään. Kirjastot, sanoma- ja aikakauslehdet sekä vuodesta 1926 lähtien radio olivat jo tuttuja viestinnän välineitä. Näitä suurempi merkitys oli kuitenkin televisiolla, joka tuli suomalaisten koteihin 1950-luvun lopulla. Television ohjelmissa kansainvälisen viihdeteollisuuden tuotteet olivat alusta alkaen varsin keskeisellä sijalla. Niiden vaikutus alkoi samalla murtaa Suomen kansallisen yleiskulttuurin asemaa ja merkitystä. Suomalais-kansallinen yleiskulttuuri joutuikin väistymään voimakkaan yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena 1960-luvulla, jolloin populaari massakulttuuri valtasi yhä enemmän alaa. (Esim. Alestalo, Eskola & Gronow 1982, 628, 665, 670.)

### 6.1.2 Valkoisen Suomen aatteista kansandemokratiaan

Toisen maailmansodan jälkeen aikaisemmin vaiennettu radikaali vasemmisto palasi poliittiseen elämään ja sen vaikutus alkoi kasvaa. Hävityn jatkosodan jälkeisiä vuosia 1944–48<sup>158</sup> on nimetty Suomessa ”vaaran vuosiksi” ja silloin syntyneitä sisä- ja ulkopoliittista uudelleensuuntausta ”toiseksi tasavallaksi”.

Ääriivasemmiston vallan kasvu sodan jälkeisessä Suomessa johti kansandemokraattisen kulttuuri- ja koulutuspolitiikan voimistumiseen. Kommunistit saivat hallitusohjelmaan vaatimuksensa oppikirjojen ja opetustavan uudistamisesta. Kommunistien kulttuuripoliittisessa ohjelmassa vuodelta 1947 kanta kirkkoon ja uskuntoon muotoutui kielteiseksi. Kansandemokraattien toimesta käynnistettiin vuosina 1945–48 lukuisia uudistushankkeita, joiden ideologisena taustana oli kansanvaltaisuus, tasa-arvo ja sosiaalisuus. Poliittinen asennekasvatus johti moniin toimenpiteisiin kulttuuri- ja viestintäpolitiikassa. Siihen liittyen asetettiin lukuisia komiteoita pohtimaan koululaitoksen sekä yhteiskunnallisen sivistystyön ja kulttuurin kansanvaltaistamista. Kansandemokraattien huomio suuntautui erityisesti koulun uskontokasvatukseen, mutta muutenkin koulun hallinnon ja opetustavan muutos oli politiikassa keskeisellä sijalla. Virallisten kasvatustavoitteiden arviointi oli myös muille poliittisille puolueille yksi tärkeimpiä sisäpoliittisia kysymyksiä, koska Suomi oli sodan jälkeisessä tilanteessa uusien perusvalintojen edessä. Koulun uskonnonopetuksen asemaa arvioitiin useassa vaiheessa. Katsomukselliseen kiistaan liittyen kirkolliset piirit<sup>159</sup> kävivät 1940-luvun lopulla torjumaan kristilliseen elämänmuotoon, kas-

<sup>158</sup> Ensimmäisissä sotien jälkeisissä vaaleissa 1945 vasemmiston kannatus ylitti kaikkien odotukset. Seuraavissa (1948) vaaleissa ääriivasemmisto kuitenkin syrjäytyi hallituksesta.

<sup>159</sup> Kirkkopäivillä 1947 käynnistyi keskustelu kristillispedagogisen keskuksen perustamisesta. Kristillisen kasvatuksen keskus aloitti toimintansa seuraavana vuonna. Sen tehtäviin kuului opetussuunnitelmakomitean työn seuraaminen sekä yhteyksien hoitaminen kouluviranomaisiin ja valtiovaltaan päin. Vuonna 1967 toimielimen nimi muutettiin Kirkon kasvatustieteiden keskeiseksi. Heikkilä 1990, 321.

vatukseen ja uskonnonopetukseen kohdistuneita hyökkäyksiä. Sosiaalidemokraatit puolestaan tekivät uuden koulutuspoliittisen valinnan poistamalla puolueohjelmastaan kirkon- ja uskonnonvastaisuuden.<sup>160</sup> Kun kansakoulun opetussuunnitelma ideologisen kädenväänön jälkeen vuonna 1952 otettiin vihdoin käyttöön, uskonto säilyi oppiaineiden joukossa. Kirkolliset piirit joutuivat kuitenkin antamaan periksi siinä, että uskonnonopetuksen tavoitteet asetettiin yhteiskunnan koululle antamasta pedagogisesta tehtävästä käsin. (Autio 1990, 13–17, 316; Heikkilä 1990, 317–322.)

Toisen maailmansodan jälkeen käynnistyi uudelleen keskustelu koulunuudistuksesta. Kansakoulu oli saanut perinnökseen 1930-luvulta monia asioita, joihin sotavuosien jälkeen palattiin. Koulun kehittämistä vaikeuttivat kuitenkin poliittiset erimielisyydet. Opetusministeriön historiassa todetaan, että sodan jälkeiset koulu-uudistuksia valmistelleet komiteat leimautuivat poliittisesti epäilyttäviksi ”kommunistisen kulttuuripolitiikan” kassaroiiksi. Niinpä esimerkiksi pääjohtaja Yrjö Ruudun johtama koulujärjestelmäkomitea, jonka asiantuntemus oli korkeatasoinen ja monipuolinen, mutta jonka yhtenäiskoulu ehdotus muistutti suuresti neuvostoliittolaista yhtenäiskoulujärjestelmää, sai porvarillisella taholla jyrkän tuomion. (Autio 1990, 14–15.) Eduskunta valitsikin koulujärjestelmän kokonaismuutoksen sijasta osittaisten uudistusten tien aina 1960-luvulle saakka.

Suomalaiset selvisivät monia muita sodan hävinneitä maita paremmin sotien jälkilaskuista. Kun viimeinen sotakorvausjuna 1952 lähti Venäjälle, Suomi oli jo taloudellisesti ohittanut sotaa edeltäneen tason. Myös henkisen jälleenrakennuskauden voidaan katsoa päättyneen samoihin aikoihin. Maan valtiollinen johto otti poliittisen realismin mukaisesti päämääräksi luottamuksellisten suhteiden rakentamisen Neuvostoliittoon (YYA-sopimus 1948). Suomen uusi poliittinen linjaus merkitsi muutosta myös aikaisempaan kansallisuus- ja isänmaakäsitykseen. Kallion (1982) mukaan toisen maailmansodan jälkeen kansallisuus-aate muuttui ekspressiivisestä isänmaallisuudesta yhteiskunnallisesti välineellisemmäksi: siitä tuli kansallisen solidaarisuuden ideologiaa. Tämä ajattelutapa on korostanut yksimielisyyttä kansallisvaltion perustavissa kysymyksissä ja edellyttänyt moniarvoisella pohjalla kaikkien kansalaisryhmien rakentavaa työtä yhteiskunnan kehittämiseksi. (Kallio 1982, 36, 38; Karisto ym. 1988, 37–38; Nevakivi 1995, 216, 220–221.)

Toisen maailmansodan jälkeen ihmiskunnan yhteisiä eettisiä päämääriä on pyritty vaalimaan Yhdistyneiden Kansakuntien toimesta. Tärkeänä osoitukseksi tästä oli *yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus* (Universal Declaration of Human Rights), joka hyväksyttiin kansainvälisenä asiakirjana YK:ssa vuonna 1948. Myöhemmin sitä täydennettiin mm. sopimuksilla ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamisesta sekä lapsen oikeuksista. YK:n ihmisoikeuksien julistus on tärkeä eettinen kannanotto, jonka periaatteet ovat heijastuneet myös koulukasvatukseen.

<sup>160</sup> Suomalaista kansanrintamapolitiikkaa leimasi 1940-luvulla työväenpuolueiden ankara valtataistelu. Sen seurauksena sosiaalidemokraattinen puolue siirtyi länsimaista sosiaalidemokratiaa seuraten avoimesti kommunisminvastaiseen politiikkaan.

Sodan jälkeinen poliittinen ja yhteiskunnallinen tilanne pakotti myös koululaitoksen etsimään muutosta. Virallisessa kasvatustyössä ja koko sivistyselämässä oli saatava syntymään uusi henki. Tämä pyrkimys näkyi painopisteen muutoksena myös suomalaisen koulun eettisessä kasvatustajattelussa.

## 6.2 Soinisen koulusta Koskenniemen kouluun

### 6.2.1 Kansakoulun ja kasvatustajattelun kehitys sotien jälkeen

Välittömästi sotien päätyttyä myös kansakoulun opetussuunnitelmaa ryhdyttiin uudistamaan. Valtioneuvosto asetti 1945 komitean laatimaan ehdotusta kansakoulun ja sen jatko-opetuksen opetussuunnitelmaksi. Kansakoulun opetussuunnitelman sisältöön vaikutti keskeisesti opetussuunnitelmakomitean sihteerinä työskennellyt *Matti Koskenniemi (1908–)*. Komitean ensimmäinen mietintö valmistui 1946. Komiteamietinnön toinen osa, joka sisälsi ehdotuksen varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmaksi, valmistui vasta 1950. Opetussuunnitelman käyttöönotto viivästyi kuitenkin mm. rinnakkaiskoulujärjestelmään liittyvän poliittisen kiistan, komitean toimeenpaneman laajan pedagogisen kokeilutoiminnan ja uskonnonopetusta koskevien huomautusten vuoksi. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma hyväksyttiin lopullisesti käyttöön 1952. (KKO 1952, 3–5; Päivänsalo 1971, 215.) Tämän jälkeen valmistui vielä 1954 maalaiskansakoulun jatko-opetuskomitean mietintö (tässä lyhenne MKJO).

Opetussuunnitelman lisäksi myös koululainsäädäntöä uudistettiin. Vuonna 1957 hyväksytty *kansakoululaki* yhtenäisti kansakoululaitosta poistamalla siihen saakka olleen jaon ala- ja yläkansakouluun ja liittämällä ne yhteen varsinaiseksi kansakouluksi. Kansakoulu koostui tämän jälkeen kuusivuotisesta varsinaisesta kansakoulusta ja kansalaiskoulun kaksivuotisesta jatko-opetuksesta. Lain mukaan koulun tuli kasvattaa oppilaita siveellisyyteen ja hyviin tapoihin.

Pedagogisen ajattelun ja didaktisen tutkimuksen kannalta 1940-luku muodostui Suomessa käännteentekeväksi. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean sihteerinä toiminut *Matti Koskenniemi* oli jo väitöskirjassaan 1936 suuntautunut voimakkaasti empiiriseen tutkimukseen ja erityisesti kouluyhteisön sosiaalisiin suhteisiin. Koskenniemi valittiin 1944 Jyväskylän kasvatustajattelun korkeakoulun<sup>161</sup> kasvatustajattelun professoriksi. Samana vuonna hän julkaisi Kansakoulun opetustajattelun, joka oli laadittu opettajanvalmistuslaitosten oppikirjaksi. Kansakoulun opetustajattelussa (1944) Koskenniemi pyrki johdonmukaisesti irtautumaan herbartilaisesta ajattelusta ("vanhan koulusta") ja päätti siten Soinisen teosten pitkään jatkuneen valtakauden suomalaisessa opettajankoulu-

<sup>161</sup> Ylioppilaspohjainen opettajanvalmistus vakiintui vuonna 1934, jolloin Jyväskylään perustettiin kasvatustajattelun korkeakoulu. Korkeakoulua edeltäneen seminaarin toiminta päättyi vähitellen vuoteen 1937 mennessä. 1940-luvulla vallinneen opettajajapulan takia ylioppilastutkintoon pohjautuvia väliaikaisia korkeakouluja perustettiin Helsinkiin (1947), Turkuun (1949) ja Ouluun (1953). Sodan jälkeen enemmistö opettajista on valmistunut jo ylioppilastutkinnon pohjalta.

tuksessa. Koskenniemellä oli selvästi herbartilaisuudesta poikkeava käsitys opetuksesta, opettajan asemasta ja lapsesta yhteisön jäsenenä. Hän hyväksyi reformipedagogiikan lapsikeskeisyyden ("uuden koulun"), otti opetuksen psykologiseksi perustaksi tarpeiden dynamiikan ja korosti uskoa lapsen omiin kehitysedellytyksiin. Koskenniemi pyrki uudistamaan kouluelämän kokonaisuudessaan sosiaalipedagogisessa hengessä. Vuonna 1952 julkaistu teos *Sosiaalinen kasvatus koulussa* on yksi tämän uudistuspyrkimyksen dokumentti. 1950-luvulta lähtien Suomi sai yhä enemmän vaikutteita anglosaksisesta didaktikasta, jossa kiinnitettiin huomiota mm. oppilaan oppimiseen, oppimistuloksiin ja kehitykseen. Pedagogisen tutkimuksen painopiste siirtyi tällöin opetuksen ilmiöiden empiiriseen tutkimukseen. (Päivänsalo 1971, 6, 190–191, 228; Lahdes 1975, 24–25; Iisalo 1987, 236–238; Kuikka 1992, 105.)

*Empiirinen kasvatustiede* sai Suomessa johtavan aseman toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä. Sen piirissä katsottiin, että kasvatuksen päämäärien asettelu ei ole tieteenharjoittajien vaan yhteiskunnallisten päätöksentekijöiden tehtävä. Uuspositivistinen tiedekäsitys ja sen mukainen kasvatuksen tutkimuskäytäntö yleistyi. Pääasiallisen kiinnostuksen kohteina kasvatustieteessä olivat kasvatuspsykologia ja kasvatussosiologia. 1960-luvulta alkaen tutkimuskohteeksi tuli myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, varsinainen opetustapahtuma.<sup>162</sup> Koulunuudistusohjelma antoi 60-luvulla runsaasti virikkeitä varsinkin didaktisille tutkimuksille. (Iisalo 1987, 258–261; Iisalo 1980, 20; Päivänsalo 1971, 339.)

Kasvatus- ja opetusoppi muutettiin Matti Koskenniemen tekemän esityksen pohjalta virallisesti kasvatustieteeksi vuonna 1966. Nimenmuutos vahvisti kasvatustieteen statusta itsenäisenä tieteenä. Kasvatustiede institutionalisoitui kaikissa korkeakouluissa kasvatustieteen laitoksiksi 1950–1970-luvuilla ja alkoi samalla suuntautua yhä enemmän empiiriseen tutkimukseen.

Koulun eettisen kasvatuksen kannalta merkittävänä vaikuttajana oli Suomessa 1940–1960-luvuilla *Martti H. Haavio*, joka väitöskirjassaan (1941) käsittelee kansakoulun uskonnonopetuksen siveellistä kasvatustehtävää. Haavion (1941, 9) mukaan valtiollisen itsenäisyyden aikana kansakoulun siveellisyysvaatimus oli lähtenyt enemmän kansalaiskasvatukseen<sup>163</sup> kuin yleisen ihmiskasvatuksen pohjalta. Selvästi pragmatismiin viitaten Haavio (1941) katsoo väitöskirjassaan puutteelliseksi kaiken sellaisen eettisen kasvatuksen, jossa pyritään syrjäyttämään maailmankatsomukselliset näkökohdat:

Mutta siveyskasvatuskysymys ei ole vain pedagoginen, vaan samalla myös elämänkatsomuskysymys. Niinpä moraalipedagogisilla virtauksilla, jotka nykyisin vaikuttavat kansakouluumme, ei ole enää yhteistä peruskäsitystä lapsen luonnosta, elämän tarkoituksesta ja arvosta. Ne ovat joko kristinuskoon ja iäisyyteen ankkuroituneita tai sekula-

<sup>162</sup> Aina 1950- ja 1960-lukujen vaihteeseen asti oppimisen tutkimisessa vallitsi behavioristinen suuntaus, joka ei hyväksynyt ihmisten sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista, vaan tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella. Behavioristista ajattelua alkoi 1960-luvulta lähtien syrjäyttää uusi tutkimussuuntaus, jossa aikaisemmin sivuutetut kognitiiviset prosessit otettiin tutkimuksen kohteeksi. Ks. esim. Tynjälä 1999, 21.

<sup>163</sup> Hitlerin Saksaan viitaten Haavio (1941, 10) toteaa kansallis-poliittisten liikkeiden vaikutaneen myös Suomessa kasvatustieteisiin ja kansalaiskasvatuksen pyrkimyksiin.

risoituneita, individualistisia tai kollektivistisia, lapsen vapauden tai tiukan johtamisen kasvatusliikkeitä. – – Kasvatuksen elämäntähtäyksellistä rikkinaisyyttä ei auteta sillä, että tahallisesti pyritään syrjäyttämään pedagogiset perus- ja päämääräkysymykset ja rajoitetaan vain käytännön kysymyksiin. Näin tosin toivotaan saatavan kaikille yhteinen neutraali kasvatusoppi, mutta se on kuitenkin harhaluuloa, sillä kasvatusta, mikäli se ei ole vain tilapäistä ja umpimähkäistä harrastelua, ei voi olla ilman maailmankatsomuksellista perustaa. Käytännön kysymystenkin ratkaisu riippuu suuresti määrin siitä. (Haavio 1941, 11.)

Puolustaessaan uskonnon asemaa siveellisen kasvatuksen lähtökohtana Haavio lähti siitä, että kasvatuksellisen ihmiskuvan taustalla on aina maailmankatsomuksellinen valinta, joka ei ole empiirisen tutkimuksen keinoin ratkaistavissa. Siksi myös kristilliseen antropologiaan pohjautuva kasvatusta saattoi hänen mukaansa olla tieteeseen nähden samassa asemassa kuin muut katsomukset. (Haavio 1941, 43–44.)

Haavion (1941) mukaan kansakoulu tarvitsi sisällöllisesti kannattavan aatteen, päämäärän, joka ohjaa sen toimintaa. Vain sellaiset suuret elämänarvot kuin Jumala ja kansa soveltuivat koko kouluelämää kannattaviksi aatteiksi. Siveellisyyden Haavio katsoi liittyvän erottamattomasti kristinuskoon. Siveellisyydellä hän tarkoitti ”ihmisen sisäistä antautumista sille, minkä hän itse tunnustaa hyväksi ja minkä toteuttamista hän pitää elämänsä tarkoituksena”. Siveellinen kasvatusta puolestaan tarkoitti lapsen ohjaamista siihen suuntaan, että hänestä kehittyisi siveellinen luonne.<sup>164</sup> (Haavio 1941, 12, 14–15, 21, 25.) Opettajajuuden eettisiä kysymyksiä Haavio (1949) tarkasteli myöhemmin samassa hengessä teoksessaan Opettajapersoonallisuus.

Toimiessaan toisen maailmansodan jälkeen Jyväskylän kasvatustieteellisessä korkeakoulussa Haavio vaikutti monien opettajien käsityksiin kansakoulun eettisestä kasvatustehtävästä. Hän edusti kristilliseltä pohjalta nousevaa eettistä ajattelua, jolla oli edelleen oma sijansa opettajankoulutuksessa ”uuden koulun”, pragmatistisen kasvatustieteiden ja empiirisen tutkimuksen rinnalla.

## 6.2.2 Onko ihmisellä moraalista luonnetta?

Moraaliset luonteenpiirteet olivat näkyvästi esillä vanhan kansakoulun kasvatustraditiossa: oppilaille pyrittiin kasvattamaan ennen muuta luja siveellinen luonne. Erityisesti 1920- ja 30-luvuilla luonteen tutkimus oli kansainvälisen psykologian piirissä suuren mielenkiinnon kohteena (esim. Peters 1981, 24). Moraalitutkimuksessa luonteen käsite oli esillä aina 1960-luvulle saakka. Kuvailuaan Hartshornen ja Mayn (1928–1930) luonnetutkimukseen (*Studies in the nature of character*) sekä omiin tutkimuksiinsa viitaten Lawrence Kohlberg katsoi 1960-luvulla, että luonteenpiirteillä ei ollut moraalijattelun ja kasvatusta kannalta mitään relevanttia merkitystä (Kohlberg 1987, 69–83; myös Peters 1981, 92). Piagetin ja Kohlbergin tutkimusten jälkeen naiivi luonteen piirreteoria

<sup>164</sup> Haavio erottaa käsitteinä siveellisen luonteen ja moraalisen luonteen. Moraalisella luonteella hän tarkoittaa yhdenmukaisuutta ajassa vallitsevien ja yhteisön hyväksymien moraalisäädösten kanssa. Sen sijaan siveellinen luonne viittaa syvällisempään henkisyteen ja sisäiseen antautumiseen siveelliselle ihanteelle. Haavio 1941, 15.

joutuikin ankaran kritiikin kohteeksi ja monet psykologit alkoivat uskoa, että moraalisen luonteen etsiminen oli lähes mieletöntä. Sen vuoksi haluttiin Kohlbergin tavoin luopua "hyveitten repusta". Ajateltiin, että parempi moraalin tutkimistapa on pyrkiä pääsemään sisälle ihmiseen moraaliseen ajatteluun ja moraalisten näkemysten muodostumiseen. Toiminnan ja moraalien suhde näytti tutkimusten mukaan liittyvän erityisiin tilanteisiin. Monet tutkijat päätyivät siihen, että oli hyödytöntä pyrkiä rakentamaan klassisen näkemyksen mukaisesti moraalista luonnetta. 1960-luvulla ja sen jälkeen moraalisen luonteen tutkimus erillisenä tutkimusaiheena väheni. Moraalipsykologiaan tuli kognitiivisen kehityksen ja sosiaalisen oppimisen ajattelutapa, jotka molemmat synnyttivät paljon tutkimusta ja laajoja tutkimusohjelmia. Moraalikasvattajia tuli ohjata siihen, että he antaisivat oppilailleen tilaisuuden omaksua tietynlaista käyttäytymistä sosiaalisen oppimisen kautta. Moraalisen luonteen tarkastelu hajotettiin osaksi laajempaa persoonallisuuden tutkimusta. Tärkeimmät moraalisen luonteen kehittämiseen liittyvät kysymykset osoittautuivat samoiksi aiheiksi, jotka kohdattiin yleisen persoonallisuusteorian kehittämässä. Tämä oli se asiayhteys, jossa Kohlberg ja muut tutkijat hylkäsivät moraalisen luonteen tutkimuksen. (Peters 1981, 24–43; Kitwood 1990, 182–186; Kohlberg 1987.)

Uudemmassa moraalipsykologiassa "luonteen" käsitettä tarkastellaan lähinnä kolmesta näkökulmasta: persoonallisuuden piirteiden ryhmänä, sosiaalisena itsensä esittämisenä (persoonallisuudenpiirre on itse asiassa katsojalle esitettävä ilmiö) ja persoonallisena kompetenssina toimia rationaalisesti ja vastuullisesti sosiaalisissa tilanteissa. Yleisessä kielenkäytössä olevat persoonallisuuden piirrekuvaukset ("Hän on rehellinen", "Hän on luotettava" jne.) kantavat sosiaalisia merkityksiä, joista monet ovat moraalisia. Nykyisessä psykologisessa tutkimuksessa ollaan melko yksimielisiä siitä, että on olemassa perusteita pitää tiettyjä persoonallisuuden piirteitä melko pysyvinä. Jotkut näistä piirteistä liittyvät selvästi moraaliin. Psykologisessa tutkimuksessa on myös pyritty siirtymään piirrekuvauksen tasolta selittämisen tasolle ja käyttämään persoonallisuuden piirteitä tietyn tyyppisen käyttäytymisen selittämisessä. Kitwood (1990, 186–188) huomauttaa, että jos persoonallisuudenpiirteet itsessään voidaan selittää teorialla, joka liittyy yksilöön toimijana, luonteen käsitteen hylkääminen on saattanut olla ennenaikaista.

Koulun eettisen kasvatuksen kannalta on oleellista, että 1960-luvun jälkeen psykologinen tutkimus ei ole enää tukenut "luonteen kasvattamista" sen vanhassa merkityksessä. Kasvatuksen kieli ja erityisesti eettisen kasvatuksen tavoitteet ovat kuitenkin edelleen rakentuneet tietynlaisten luonteenpiirteiden kuvauksille.

## 6.3 Katsaus pedagogisiin teksteihin

### 6.3.1 Aikaisempi tutkimus

Tarkasteltava aikajakso 1944–1970 näkyy aikaisemmissa tutkimuksissa kasvatustieteellisen ajattelun ja kansalaiskuvan murrosvaiheena.

Pikkulasten kasvatuskirjallisuudessa alkoi 1950-luvun puolivälistä lähtien psykologisen kasvatusmoraliteetin kausi. Se toi kasvatuksen keskiöön emotionaalisen alueen kysymykset. Lapsikeskeisyyden lisääntyminen oli havaittavissa jo 1910-luvulla, mutta sen painottuminen psykologian myötä näkyy erityisesti 1950-luvulta lähtien. (Tähtinen 1992a, 221–230.)

Sodan jälkeistä aikakautta (1945–1970) luonnehtii Rinteen (1984) väitöskirjan mukaan kansalaiskoodi, jossa opetussuunnitelman legitimaatio haettiin ihmisten yhteisöllisestä reaali maailmasta ja jossa tärkeimmäksi muodostui kasvatusta kansanvaltaan. Moraaliset kysymykset olivat edelleen tärkeitä, mutta nyt koulusta suunniteltiin pienisyhteiskuntaa, jossa pohdittaisiin arvokysymyksiä kansakunnan ja valtion lähtökohdista käsin. Opetussuunnitelmakoodin muutoksessa 1920-luvulta 1950-luvulle näkyy jumalallisen auktoriteetin väistyminen ja kansakunnallisen auktoriteetin nousu. Rinne toteaa, että vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa totuuden käsittäminen on hämärtyneet aikaisemmasta. Moraali on saanut siinä implisiittisesti päämäärärationaalisen ja sopimusmoraalin luonteen vailla valtasuhteita. (Rinne 1984, 326–329; Rinne 1987, 122–123.)

Toisen maailmansodan jälkeen myös opettajien lehtien kansalaiskuvassa tapahtui Naumasan mukaan tärkeitä muutoksia. Silloin alettiin tunnustaa yhteiskunnan moniarvoisuus ja hyväksyä ihmisten tietynasteinen erilaisuus. Aikaisempi sisäänpäin kääntynyt isänmaallisuus alkoi laajeta vähitellen kansainvälisyydeksi, joka perustui aluksi varovaisesti pohjoismaiselle aatteelle. Kansainvälisyyden ja yhteiskunnallisen osallistumisen lisääntyessä korostettiin demokratian, tasa-arvon ja yhteistyökykyisyyden ihanteita. Myös sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot nousivat nyt tärkeiksi. Kyky sopeutuvuuteen ja suvaitsevaisuuteen sai moniarvoistuvassa yhteiskunnassa tärkeän merkityksen. Utta oli nimenomaan se, että demokraattisen kansalaisen kasvatuksessa painotettiin yksilön omaa harkintaa ja omia valintoja. (Naumanen 1990, 139–146.)

Koulukasvatuksen johtajatuksena oli aikaisemmin 1900-luvulla ollut kansalaisten sosiaalistaminen ja yhteiskuntaan integroiminen. Jälleenrakennuskauden jälkeen myös kansalaisten yksilöllinen eriytyminen muodostui tärkeäksi. Naumasan mukaan moniarvoisuus koulukasvatuksen lähtökohtana tulee esille myös opettajien lehdissä 1960-luvulla. Lehtien mukaan on jopa toivottavaa, että ihmisillä on toisistaan eroavia arvostuksia ja tavoitteita. Kansalaisten tulee olla kypsä punnitsemaan niitä ja tekemään valintoja niiden välillä. (Naumanen 1990, 139, 149.)

Opettajien lehtien pohjalta Naumanen (1990) katsoo, että vielä toisen maailmansodan jälkeen kunnan kansalaisen oli oltava uskonnollinen. Myöhemmin tunnustuksellista uskoa harjoittavan kansalaisen rinnalle tuli eri uskontoja ym-

märtävä kansalainen. Viimeistään 1960-luvulta lähtien kansalaisen on pitänyt olla arvostelukykyinen ja kriittinen. Aiemman ehdottomuuden ja auktoriteettiuskon sijasta lähtökohtana on tietoon perustuva itsenäinen harkinta. Kansalaiskuvassa painottui 60-luvulta alkaen selvästi yhteiskunnallinen aktiivisuus, mielipiteen ilmaisukyky, erilaisten maailmankatsomusten suvaitseminen, valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen, käytöksen joustavuus sekä oikeudenmukaisuus ja solidaarisuus.

Simola (1995) kiinnittää väitöskirjassaan huomiota siihen, että 1950-luvulta alkaen yhteiskunta esiintyy koulun opetussuunnitelmissa päämäärien ja tavoitteiden asettajana ikään kuin tahtovana ja toimivana subjektina. Simolan mukaan pedagogisissa teksteissä on nähtävissä muutos, joka koskee yhteiskunnan ja yksilön välistä suhdetta. Koulukasvatuksen legitimointiperusta oli 1950-luvulle saakka yhteiskunnan etu, sen jälkeen 1950–1970-luvuilla yhteiskunnan ja yksilön etu siten, että yhteiskunta nähtiin vielä ensisijaisena. Oppilaasta puhuminen oma-leimaisena ja ainutkertaisena yksilönä nousi teksteissä esiin vasta sotien jälkeen, mutta tämäkin yksilö oli vielä korostetusti kansalainen, jonka edut oli alistettu yhteiskunnan edulle. Simola katsoo, että koulupuheessa tapahtui 1940-luvulta alkaen kolme keskeistä muutosta: (1) Koulun olemassaolon perustaksi muotoutui yksilön hyvä, (2) koulun tehtävän toteutumista takaamaan astui yksilöllisten tavoitteiden rationaalinen järjestelmä ja (3) koulu oppimisen institutionaalisenä kehyksenä painui vähitellen näkymättömiin. (Simola 1995, 74–77, 110, 112.)

Kivinen ja Rinne (1994) hahmottelevat sekä omien tutkimustensa (Kivinen 1988; Rinne 1984, 1986 ja 1987) että Naumasan (1990) ja Tähtisen (1992) tutkimusten pohjalta suomalaista kansalaiskuvaa. He nimittävät jälleenrakennuskaudelta 1960-luvulle vallinnutta kansalaiskuvaa kokoavasti "kansanvaltaiseksi sosiaali-demokraatiksi". Myös Kivisen ja Rinteen mukaan keskeinen kansalaiskuvan murros ajoittuu koulutusdokumenttien valossa toisen maailmansodan jälkeisiin olosuhteisiin. Silloin koulutus kytkettiin kansalliseen jälleenrakennustyöhön, käytännön toimeliaisuuteen ja kansanvaltaan. Vanha moraalinen, Jumalaan turvaava kansalaiskuva sai antaa tilaa sekulaarimmalle käsitykselle kansalaisuudesta. (Rinne & Kivinen 1994, 96–98.)

### 6.3.2 Kasvatusopista kasvatustieteeksi: opettajankoulutuksen pedagogiset tekstit 1944–1970

Tarkastelen seuraavassa pedagogisia tekstejä vuosilta 1944–1970 eli sodan päättymisestä peruskoulun opetussuunnitelmaan saakka. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1946/52) lisäksi tässä jaksossa on käsitelty 15 keskeistä opettajankoulutuksen oppikirjaa. Aikajaksoa hallitsee vahvasti professori Matti Koskenniemi, joka on kirjoittajana peräti viidessä teoksessa (kolmessa toisen kirjoittajan kanssa). Lisäksi näitä teoksia voidaan pitää suomalaisen kasvatustieteen klassikoina.

Koskenniemen Kansakoulun opetusoppi (1946, alkuperäinen teos vuodelta 1944) antaa pedagogisen suunnan koko tarkasteltavalle jaksolle. Sosiaalinen kasvatustiete (1952) kiteyttää Koskenniemen keskeiset ajatukset koulun kasvatustehtävästä. Lisäksi Koskenniemi kirjoitti yhdessä Arvo Lehtovaa-



ran kanssa Kasvatuspsykologian oppikirjan (1954), Antero Valtasaaren kanssa opettajan toimintaa käsittelevän perusteoksen Taitava opettaja (1965) sekä Kaisa Hälisen kanssa teoksen Didaktikka (1970). Näillä kaikilla oppikirjoilla on ollut merkittävä asema suomalaisessa opettajankoulutuksessa.

Vastaavana klassikkona voidaan pitää myös Martti H. Haavion (1949) teosta Opettajapersoonallisuus sekä Urpo Harvan (1960) pitkään käytössä ollutta tenttikirjaa Systemaattinen kasvatustiede.

Juho Hollo kirjoitti vuonna 1952 teoksen Kasvatuksen maailma, jossa on paljon jo aikaisemmin Kasvatuksen teoriassa (1927) esitettyjä näkemyksiä, mutta jossa hän myös laajentaa kasvatustieteestä tarkasteluaan. Aukusti Salon viimeinen kirjallinen työ Johdatus yleiseen kasvatustieteeseen (1952) julkaistiin vuosi hänen kuolemansa jälkeen.

Alfred Salmelan (1950) Etiikan alkeet on tarkoitettu opettajankoulutuksen etiikan opintoihin. Martti Helan (1948) Luonteenkasvatuksen etiikka on puolestaan oppikirja, josta voi aistia vielä vanhan kansakoulun eettisen päteettisyyden.

Käsiteltävällä aikajaksolla (1944–1970) siirryttiin normatiivisesta kasvatustieteestä empiiriseen kasvatustieteeseen. Myös pedagogisissa teksteissä saattaa havaita spekulatiivisen filosofian ja empiirisen tieteen vuorottelua.

## 6.4 Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat

### 6.4.1 Kasvatus kansanvaltaan ja sosiaalisiin taitoihin (kansakoulun opetussuunnitelma ja Koskenniemi)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) oli painotettu tietoisesti yksilöetiikkaa. Sen sijaan kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) pyritään ottamaan huomioon sekä yksilön että yhteiskunnan tarpeet. Tämä on tärkeää, koska "kasvatus eheäksi ihmiseksi edellyttää yhteisöllisten ja yksilöllisten kasvatustavoitteiden tasapainoon saattamista" (KKO 1952, 26).

Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) oppilaan vapaudelle, hänen yksilöllisille ominaisuuksilleen ja autonomialleen halutaan antaa riittävästi painoarvoa. Voidaan jopa sanoa, että *yksilön itsenäisyydestä ja henkisestä vapaudesta*<sup>165</sup> tulee suomalaisessa opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa itsessään eettinen arvo, jota kasvatustavoitteita asetettaessa piti kunnioittaa. Itsenäisyys nähdään ominaisuutena, jolla on tärkeä merkitys sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Opetussuunnitelman mukaan kansanvaltaisen yhteiskunnan kehittymiselle on eduksi, että sen jäsenillä on riittävästi "itsenäisyyttä ja harkintaa, joka estää heitä joutumasta kaikkien tuulten vietäviksi". (KKO 1952,

<sup>165</sup> On tärkeä huomata, että tässä yksilön vapauden käsitettä käytetään jo hegeliläisestä traditiosta poikkeavassa uudessa merkityksessä. Kun hegeliläisyydessä henkinen vapaus oli siveellisen kasvun lopputulos, se on nyt kasvatustieteellisen eettisen lähtökohdan ja tarkoittaa ennen kaikkea yksilön henkistä koskemattomuutta.

14.) Samalla yksilön persoonallisessa kasvussa on kuitenkin tuettava yhteiskunnan toiminnan kannalta välttämättömiä asenteita. Heti sodan jälkeen laadittu kansakoulun opetussuunnitelman ensimmäinen osa (1946) liittyy nämä moraaliset hyveet erityisesti kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen:

Kansanvaltainen elämä edellyttää, että tulevia kansalaisia kasvatetaan itsenäisiksi, vapaiksi persoonallisuuksiksi, joiden yksilöllisiä ominaisuuksia pidetään arvossa. Kansanvaltainen elämä käy kuitenkin mahdolliseksi vain siten, että nämä yksilöt kasvatetaan yhteistoimintaan. Jotta he kykenisivät järjestäytymään keskinäisen solidaarisuuden pohjalla, on heitä kasvatettava oikeamielisyyteen ja epäitsekkyteen, suvaitsevaisuuteen ja mielenmalttiin. (KKO 1946, 4.)

Kansanvaltaisuus edellyttää kansalaisten tasa-arvoisuutta. – – Sen tähden on koulun kansanvallan lujittamiseksi ja edistämiseksi kasvatettava käsitystä kaikkien kansalaisten tasa-arvoisuudesta. Tulevien kansalaisten mieleen on juurrutettava, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja että se tehtävä, johon kukin parhaiten kykenee, on hänelle arvokkain. (Mts. 5–6.)

Opetussuunnitelmassa kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvät arvot sekä niiden edellyttämät sosiaaliset taidot ovat asioita, joiden nähdään olevan koko yhteiskuntaelämän perustana. Ne kansakoulun tuli välttämättä siirtää tulevalle sukupolvelle. Muiden arvojen kohdalla oppilaita pikemminkin ohjataan omakoh-taiseen valintaan ja arvomaailman rakentamiseen.<sup>166</sup>

**Totalitarismin vaara.** Kansakoulun opetussuunnitelma laadittiin välittömästi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin vallankäytön ja kollektiivisen kasvatuksen vääristyneet muodot olivat ihmisillä elävässä muistissa. Sodan syntyyn oli myötävaikuttanut Hitlerin Saksassa harjoitettu kansallissosialistinen kasvatusta. Kansallissosialismiin ja maailmansotaan liittyvät kokemukset olivat voimakas osoitus valtion totalitaarisen kasvatuksen vaaroista. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea toteaaakin, että (tuolloisessa) valtion ideologisessa kasvatuksessa ei ole kysymys sanan varsinaisessa merkityksessä kasvatuksesta eli kasvamaan saattamisesta, koska siinä "oppilaat jäävät vaille ihmisen arvokkainta ominaisuutta, henkistä vapautta" (KKO 1952, 13). Sen vuoksi opetussuunnitelmassa kiinnitetään paljon huomiota siihen, että samalla kun yksilöitä ohjataan yhteiskuntaelämän kannalta välttämättömien eettisten ja sosiaalisten arvojen sisäistämiseen, heitä myös rohkaistaan itsenäisyyteen ja persoonallisiin arvovalintoihin. Oppilaasta ei saanut "kehittyä arvostelukyvyytöntä kaiken omaksujaa ja hyväksyjää" (KKO 1952, 19). Kansanvaltainen yhteiskunta tarvitsee opetussuunnitelman mukaan kriittisiä kansalaisia, joita ei kehity valtion totalitaarisella kasvatuksella:

Kansanvaltaiseen yhteiskuntaan ei voida kasvattaa yhdensuuntaistamalla, valamalla kaikki oppilaat samaan muottiin. Päinvastoin: oppilaita on ohjattava vapaaseen itsenäiseen harkintaan, jotta he aikanaan voisivat vakaumuksensa mukaan ottaa kantaa yhteiskunnan kiistakysymyksissä. Tällainen tulos ei ole mahdollinen, jos oppilaita koetetaan saada omaksumaan etukäteen määritelty katsomus. Komitea ei hyväksy

<sup>166</sup> Tässä suhteessa kansakoulun opetussuunnitelma edustaa periaatteiltaan John Rawlsin (1993) poliittisen liberalismien perusajatusta, jonka mukaan yhteiskunnan tulee turvata yhteiskuntajärjestelmän toimivuuden, kansalaisten yhteistoiminnan ja poliittisen demokration kannalta välttämättömät arvot. Toisaalta yhteiskunta ei saa istuttaa tuleviin kansalaisiin mitään tiettyä uskonnollista, moraalista tai maailmankatsomuksellista arvomaailmaa. Tämä seuraa yksilön persoonallisen vapauden ja itsemääräämisoikeuden periaatteesta.

sellaista koulua, joka on täysin yhdenmukaistettu yhteiskunnassa vallalla olevan aatevirtauksen mukaisesti --. (KKO 1952, 13.)

Tämän periaatteen mukaisesti *kasvatuksen päämäärää määriteltäessä ei haluttu korostaa pysyvinä mitään yksityiskohtaisia arvoja ja tavoitteita*. Sivistys on komitean käsityksen mukaan enemmän muodollista (KKO 1952, 19). Opetussuunnitelmassa ei esitetä mitään tarkkaa arvohierarkiaa, koska se olisi edellyttänyt erilaisten tavoitteiden keskinäisen arvojärjestyksen (objektiivista) määrittelyä.

Koskenniemen mukaan "lasta ei enää kuten aikaisemmin pyritä puristamaan ennakoita tarkoin määritettyyn kaavaan", eikä koulukasvatuksessa "saa olla kysymys yksilöiden valamisesta ennalta määrättyyn muottiin" (Koskenniemi 1952, 9, 33). Sen vuoksi kasvatuksen päämäärä muotoillaan opetussuunnitelmassa selvästi väljemmin ja suhteellisemmin kuin vuosisadan alkupuolella. Määrittelyn lähtökohtana ovat nyt enemmän aikakauden ja kulttuurin muuttuvat tarpeet kuin muuttumaton ihmisolemus:

Kasvatuspäämäärä ei saa olla niin ahtaasti asetettu, että se rajoittaisi opettajan persoonallista työtä. Se ei myöskään saa ehkäistä oppilaiden kehittymistä itsenäisiksi yksilöiksi. Kansanvaltaisessa yhteiskunnassa koetetaan suoda mahdollisimman suuri vapaus ja laaja liikkumatila erilaisille aatesuunnille ja ihmisen yksilöllisyydelle yleensä. Koulun kasvatuspäämäärän tulee sen vuoksi olla väljä. -- Samoin kuin kullakin kansalla täytyy olla oma kasvatuspäämääränsä, täytyy tämän kasvatuspäämäärän mukautua ajan tarpeisiin. Kasvatuspäämäärän täytyy näin ollen olla ajankohtainen. Kasvatuspäämäärän kiinteää määrittämistä estää se seikka, että yhteiskunta on jatkuvassa muuttumisen ja kehittymisen tilassa. Päämäärän täytyy jatkuvasti muuttua ja tavoitteen siirtyä --. Kasvatuspäämäärän täytyy siis olla myös suhteellinen. (KKO 1952, 13-14.)

Opetussuunnitelman antama kuva arvojen ontologisesta luonteesta on osittain ristiriitainen. Toisaalta siinä painotetaan päämäärään liittyen kasvattajan omaa subjektiivista maailmankatsomusta ja arvojen suhteellisuutta:

Koulun tavoitteet ovat niin hyvin niitä yleisesti hahmoteltaessa kuin niitä jokapäiväisessä koulutyössä käytäntöön sovellettaessa suurelta osalta subjektiivisen kannanoton varassa ja ovat riippuvaisia asianomaisen maailmankatsomuksesta. Ei voida sitovasti osoittaa, että tavoitteiden arvojärjestys olisi juuri tietynlainen tai että tietty tavoite olisi kaikkia muita tavoitteita arvokkaampi. -- Persoonallisuuden kasvattamisen yleistä päämäärää on vaikea täsmällisesti muotoilla, koska se vaihtelee huomattavasti sen mukaan, mitä arvoja kukin yhteisö pitää tärkeimpinä. Myös samankin yhteisön keskuudessa käy yleisesti hyväksytyyn kokonaispäämäärän asettaminen vaikeaksi. Onneksi sellaista tuskin käytännössä tarvitaan. (KKO 1952, 14; MKJO 1954, 42.)

Toisaalta taas nähdään tärkeäksi, että oppilaille kehittyy koulukasvatuksen tuloksena tietty arvohierarkia, koska "yhteiskunnassa elävä ihminen ei tule toimeen ilman verraten kehittyntä arvojen järjestelmää; tätä edellyttävät sekä yksilön menestyksellinen toiminta että yhteiskunnan hyvinvointi" (KKO 1952, 22). Koulun tehtävänä on luoda pohjaa persoonallisen vakaumuksen syntymiselle. Opetussuunnitelma korostaakin tässä yhteydessä luottamusta arvojen ja päämäärien pysyvyyteen:

Arvojen luonteeseen kuuluu usko niiden pysyvyyteen. Todelliset arvot käsitetään myös ehdottomiksi. Tosi eettisyys vaatii, että vääryys on merkittävä vääryydeksi tekiä sitä mikä mahti tahansa. Koulutyö, johon sisältyy usko ja luottamus pysyviin päämääriin, saa tästä vakavuutta ja kestävyttä. (KKO 1952, 22-23.)

Tulkitsen arvokäsityksen erilaisia painotuksia siten, että yhteiskunnan muodollisen kasvatuspäämäärän määrittelyssä opetussuunnitelmakomitea ottaa lähtökohdaksi yhteiskunnan moniarvoisuuden ja ajan mukana muuttuvat tarpeet. Siksi opetussuunnitelmassa vältetään yksityiskohtaisten arvojen ja ihanteiden asettamista kansakoulukasvatuksen objektiivisiksi päämääriksi. Toisaalta opetussuunnitelma samanaikaisesti tavoittelee sellaista eettistä kasvua, jonka seurauksena yksilö oman harkintansa pohjalta sisäistää persoonallisen vakaumuksen ja uskon pysyviin arvoihin. Näin arvot näyttäytyvät yhteiskunnan näkökulmasta katsoen suhteellisina, mutta yksilön omasta vakaumuksesta katsoen objektiivisinä. Tämä sopi kansanvaltaisen yhteiskunnan rakentamisen lähtökohdaksi.

Toisen maailmansodan jälkeen pedagogisessa kirjallisuudessa tiedostetaan yhä selvemmin kulttuurin moniarvoistuminen ja siihen liittyvä arvojen suhteellisuus. Koskenniemen ja Valtasaaren (1965) mukaan käsitykset siitä, mikä elämässä on tavoittelemisen arvoista, mikä oikeaa ja väärää, käyvät yhteiskunnassa ristiin. Myös poliittiset ja uskonnolliset erimielisyydet ovat elämälle ominaisia. Tällaisessa tilanteessa Koskenniemi ja Valtasaari (1965, 19) asettavat opettajan henkilökohtaiselle arvokannanotolle tärkeän merkityksen: "Opettaja ei voi välttyä punnitsemasta eri vaihtoehtoja ja ottamasta omaa kantaa; pitäähän opetuksella olla persoonallisesti omaksuttu päämäärä."

Koskenniemen ja hänen kirjoittajatovereidensa mukaan koulun arvot heijastavat yhteiskunnan kulttuuripiirissä omaksuttuja arvoja ja moraalisaännöt ovat sidoksissa ympäristötekijöihin. Yhteiskunnan arvopluralismista huolimatta kulttuuripiirissämme voidaan kuitenkin osoittaa useita "jokseenkin yleispäteviä arvostuksia", joiden varassa on mahdollista tehdä koko koululaitosta koskevaa tavoitteenasettelua. Periaatteessa demokraattisessa yhteiskunnassa tulisi jokaisen itse saada määrätä kehityksensä suunta, mutta niin kauan kuin kasvatettava ei ole siihen kypsä, on aikuisilla oikeus tehdä sitä koskevia ratkaisuja. Tällöin kasvattajan on kuitenkin pyrittävä siihen, että myös kasvatettava voisi myöhemmin omalta osaltaan hyväksyä nuo ratkaisut. (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 79, 242; Koskenniemi & Hälinen 1970, 21, 35.)

Kansakoulun opetussuunnitelmassa yksilölliseksi kasvatuspäämääräksi määritellään sivistysharrastuksen herättäminen. Sivistämiseen tähtäävä opetus on komitean mukaan pääasiassa muodollista. Siksi se ei voi olla "valmiiden tietojen, valmiin järjestelmän eikä sovinnaisen maailmankatsomuksen juurruttamista oppilaaseen". Sivistyksen tärkeimpänä tuntomerkkinä on sen sijaan se, että "yksilö henkisesti vapautuu sekä kehittyy itsenäiseen ajatteluun ja omakohtaiseen toimintaan". (KKO 1952, 19.) On tärkeää huomata, että määritellään sivistyskäsityksen muodollisesti opetussuunnitelma poikkeaa aikaisemmin vallinneesta "soinislaisesta ajattelutavasta", jossa tietty sisällöllinen arvomaailma kuului välttämättömänä osana sivistyskäsitykseen.

**Sosiaalinen kasvatus.** Yhteisölliseksi päämääräksi kansakoulun opetussuunnitelma asettaa kasvun humanisuuteen ja sosiaalisen yhteisön jäsenyyteen. Tämä merkitsee *sosiaalisen kasvatuksen* voimakasta korostamista: koko kouluelämä oli saatava sosiaalisesti kasvattavaksi. Koululuokka nähdään pienoisyh-

teiskuntana<sup>167</sup> ja sosiaalisen oppimisen harjoituspaikkana. Myös tottumus osallistua järjestettyyn yhdistystoimintaan katsotaan kansalaisen yleissivistykseen kuuluvaksi. Sosiaalinen kasvatustavoite liittyy läheisesti humanisuuteen, jolla opetussuunnitelmakomitea tarkoittaa mm. suvaitsevaisuuden ja keskinäisen rakkauten periaatetta. Kouluun oli luotava humanisuuden henki. Sen piti näkyä opetuksen sisällössä, opetustavassa ja koko koulun vuorovaikutuksellisessa kulttuurissa. (KKO 1952, 23–24, 28; ks. myös Koskenniemi 1946, 129–130.)

Koskenniemi (1952) perustelee sosiaalisen kasvatuksen tärkeää merkitystä monilla syillä. Hänen mukaansa yksilö oli tullut entistä enemmän riippuvaiseksi yhteiskunnasta, koska yksinkertaistenkin tarpeiden tyydyttäminen oli tavalla tai toisella sidottu sosiaaliseen ympäristöön. Sosiaaliset perusmuodot perhe, työelämä ja muut yhteiskunnallisen elämän tekijät olivat muuttuneet siihen suuntaan, että nyt tarvittiin kiinnittää entistä enemmän huomiota kansalaisten sosiaaliseen kypsytyteen. Lisäksi tutkimusten perusteella tiedettiin, että yksilön luonteenpiirteet ja hänen omaksumansa ihanteet riippuvat paljon niistä kokemuksista, joita oppilas saa sosiaalisessa yhteisössä: "Sosiaaliset ja eettiset oivallukset sekä menettelytavat omaksutaan varmimmin silloin, kun ne koetaan voimakkaasti eläen ja kun niiden merkitys käy tässä tilanteessa luonnollisella, lapsenomaisella tavalla ilmi" (Koskenniemi 1952, 26). Myös yhteiskunnan muuttuminen epävakammaksi monien voimien vaikutuskentäksi nähdään tärkeänä syynä siihen, että nousevaa sukupolvea tulee valmistaa tehokkaasti sosiaalisen elämän erilaisiin tilanteisiin. Mitä riippuvaisempi yhteiskunnallinen elämä on kansalaisten sopeutumiskyvystä, sitä tärkeämpää koulun on huolehtia sosiaalisen mielensuunnan ja sosiaalisten taitojen edistämisestä. (Koskenniemi 1952, 10, 16–22.)

Yksilöllisen sivistysharrastuksen ja sosiaalisuuden välityksellä kansakoulun tulee tavoitella opetussuunnitelman yleistä päämäärää, *kasvua persoonallisuuteen*:

Koulun on istutettava kasvatteihinsa sivistysharrastus; tämän on suuntauduttava myös yhteiskunnan elämään ja harrastuksiin. Koulun on istutettava kasvatteihinsa sosiaalinen mieli ja totutettava heidät toimimaan yhteisön jäsenenä; tätä ei kuitenkaan ole vietävä niin pitkälle, että yksilöllisyyden arvo yhteiselämässä unohdettaisiin. Jos määritellään persoonallisuus yksilöksi, joka etsii toiminnalleen ohjetta niistä arvoista, jotka yhteiskuntaa elähdyttävät, niin nähdään kasvatusta eheäksi ihmiseksi kasvatuksena persoonallisuuteen. (KKO 1952, 26.)

Persoonallisuus ei Koskenniemen (1946) mukaan voi toteutua pelkästään yksilössä, vaan ainoastaan kulttuuriyhteisössä.<sup>168</sup> Hänen määritelmänsä mukaan "persoonallisuus on eräänlainen yksilöllisyyden korkeampi aste, sisäistynyt, henkinen olento" (Koskenniemi 1946, 15).

**Arvojen luonne ja opettajan kasvatustehtävä.** Kansakoulun opetussuunnitelmassa eettisyyttä ei enää liitetä universaaliin eettiseen maailmanjärjestykseen, vaan *sosiaalisen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tarpeisiin*. Eettisyys ei merkitse

<sup>167</sup> Myöhemmin teoksessaan *Sosiaalinen kasvatusta koulussa* (1952) Koskenniemi suhtautuu kriittisesti yhteiskunnallisen elämänmuodon ja kouluelämän yksioikoiseen rinnastamiseen. Hän katsoo, että koululla on oma autonominen elämänmuotonsa, joka eroaa monessa suhteessa aikuisten yhteiskunnan sosiaalisista muodosteista. Koskenniemi 1952, 28–32.

<sup>168</sup> Korostaessaan persoonallisuuden ja kulttuurin välistä yhteyttä Koskenniemi liittyy Aukusti Salon ja J. E. Salomaan näkemykseen.

ensisijaisesti hyvää luonnetta, vaan hyviä sosiaalisia taitoja. Koskenniemen keskeisenä kasvatuseriaatteena on, että oppilasta "ohjataan noudattamaan yhteiselämään sisältyviä normeja ja etsimään toiminnalleen ohjetta niistä arvoista, jotka elähdyttävät yhteisöä" (Koskenniemi 1952, 9). Vapauden ja vastuun lähtökohta liittyy intersubjektiivisiin kokemuksiin ja sosiaaliseen elämään (mts. 27, 255).

Kansakoulun opetussuunnitelman taustalla on havaittavissa amerikkalaisen pragmatismien ja John Deweyn eettisen ajattelun vaikutusta. Objektivisia arvoja ei ole, vaan arvot ovat dynaamisia ja inhimillisessä toiminnassa rakentuvia. Moraali määrittyy ratkaisuin ja valintoina, jotka tehdään elämän käytännössä. Myös eettinen kasvu tapahtuu yksilön omakohtaisessa valintaprosessissa.

Sodan jälkeen kansakoulun eettisessä kasvatuksessa opettaja ei ole enää arvojen siirtäjä, vaan pikemminkin ohjaaja, joka auttaa oppilaita oman arvomaailman muodostamiseen (esim. Koskenniemi 1946, 29). Kansakoulun opetussuunnitelma korostaakin oppilaan itsenäistä roolia arvojen sisäistämisessä:

On tärkeää, että oppilas alkaa perehtyä ympärillään olevan yhteiskunnan ongelmiin ja oppii ottamaan kantaa niihin moniin kysymyksiin, jotka nykyaikaiseen yhteiskuntaelämään liittyvät. Yksilöllisen kasvatuksen kannalta on tärkeää, että kukin oppilas saa etsiä ratkaisunsa ilman opettajan pakotusta. Näin kasvatusta auttaa arvojen ja päämäärien syntyminen. -- Arvoja on vaikea siirtää toisen omaisuudeksi kielen välityksellä. Tämä onnistuu harvoin, syystä että arvot eletään. -- Erityisesti lapsen on vaikea omaksua arvoja sanallisen selityksen nojalla; sen vuoksi on saarnaavalla esityksellä lapseen heikko vaikutus. Lapsi ei kuitenkaan ole haluton omaksumaan uusia arvoja. Hän rakentaa yhtä uutterasti arvojen kuin tietojen maailmaa. Hänet on vain johdettava havaitsemaan ja vertaamaan eri arvoja konkreettisissa yhteyksissä. (KKO 1952, 14, 22, 27.)

Vaikka arvokasvatuksessa opettajalla on auttajan ja ohjaajan rooli suhteessa oppilaisiin, tietyissä kasvatustilanteissa tarvittavan opetussuunnitelman mukaan myös auktoriteettiasemaa. Oppilaalla on oltava "kykyä alistua ohjauksen alaiseksi ja turvautua auktoriteettiin asioissa, jotka tätä edellyttävät" (KKO 1952, 48).

Myös Koskenniemi, joka ei hyväksy "vanhan koulun" auktoriteettiajattelua, näkee oppilaan kehitysasteeseen suhteutetun auktoriteetin välttämättömäksi kasvatuksessa:

Koulussa ja yleensäkin kasvavien ollessa kysymyksessä on lukemattomia tilanteita, joissa kasvattajan absoluuttisen auktoriteetin käyttäminen on aivan välttämätöntä. Oppilaiden itsekeskeisyys, lyhytjännitteisyys sekä heidän vähäiset kokemuksensa järjestystä yhteistoiminnasta aiheuttavat, ettei aina voida vedota heidän harkintaansa eikä edes ryhtyä suostutteluihin. -- On nimittäin muistettava, että ihminen syntyy itsekeskeisenä ja vastuuttomana. Taival on pitkä ennen kuin saavutetaan se taso, että ihminen voi ja haluaa nähdä itsensä yhtenä toisten joukossa sekä pyrkii tekemään toisille, mitä tahtoo tehtävän itselleen. (Koskenniemi 1952, 260-261; ks. myös Koskenniemi 1946, 136.)

Koskenniemi hylkää vanhan auktoriteettikäsitteen, jonka mukaan "lapsen on ehdottomasti alistuttava aikuisen ohjattavaksi, jotta saataisiin tilaisuus hänen pahan luontonsa nujertamiseksi". Toisaalta hän vastustaa myös auktoriteetista luopumista ja Summerhill-tyyppistä vapausajattelua. Hyvin ankara tai velto kuri eivät kumpikaan edistä sosiaalista kypsymistä. Sen vuoksi Koskenniemi päätyy *demokraattisen kurin* ihanteeseen. Se eroaa olennaisesti ankarasta auroritaarisesta kas-

vatuksesta ja vapaasta "antaa mennä" -tyylistä.<sup>169</sup> Demokraattisessa kurissa oppilas ja opettaja toimivat tarkoituksenmukaisesti yhteisymmärryksessä keskenään. (Koskenniemi 1952, 226, 253, 264.)

Koskenniemen (1952, 253) mukaan kehityspsykologiaan nojautuva uusi käsitys aikuisten auktoriteetista oli vähitellen saamassa enemmän jalansijaa niin perheessä kuin koulussakin. Ulkoisen koulukurin sijasta Koskenniemi käyttää mieluummin työrauhan käsitettä ja ohjaa sosiaalisen toiminnan avulla oppilaita itsehillintään, sisäiseen itsekuriin.<sup>170</sup>

Kansakoulun opetussuunnitelman (1952) kasvatusajattelussa lähdetään siitä, että opettajalla on täysi oikeus pyrkiä siirtämään tietyt yhteiskuntaeettiset arvot oppilaille pohtimatta sen enempää kasvatuksen oikeutusta: "Koulun on istutettava oppilaisiin joukko kansallisia ja yleisinhimillisiä peruskatsomuksia" (mts. 27). Koskenniemi on opetusopissaan samoilla linjoilla: "Samalla kasvatus aina koettaa varmistaa kansakunnan valtiollisen, taloudellisen ja yhteiskunnallisen elämän säilymistä siirtämällä niihin sisältyvät arvot tulevan polven omaisuudeksi" (Koskenniemi 1946, 30).

Uskonnon asemaa kansakoulun opetussuunnitelmassa ei perustella näinkään persoonallisen eettisen kasvun näkökohdilla kuin *uskonnon yleisellä yhteiskuntaeettisellä merkityksellä*. Uskonnolliset arvot nähdään muiden arvojen kanssa samanlaisina yhteiskuntaa kannattavina voimina.

Uskonto ja sen opetus ovat komitean mielestä yhteiskunnassa myönteisiä tekijöitä, joita nimenomaan niiden yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi ei saa jättää käyttämättä kansalaisten kasvatuksessa, mitä mieltä oltaneenkin uskonnon iäisyysarvoista. Kansalainen, jolta puuttuisi pieteetin tunne, kunnioitus ja nöyryys vakavien elämäntapausten edessä, jolle mikään ei olisi pyhää, olisi huonosti kasvatettu. -- Samalla kun uskonnon opetuksen eettistä luonnetta korostetaan, on opetus suunnattava tähänastista enemmän nykyajan ihmisten elämänkysymyksiin. -- Sen on kiinteästi liityttävä siihen yleiseen eettis-sosiaaliseen kasvatukseen, joka pyrkii lapsissa kehittämään avuliaisuutta, lähimmäisenrakkautta, oikeamielisyyttä ja vilpittömyyttä. (KKO 1952, 64-65, 71.)

Kansakoulun eettisessä kasvatusajattelussa voidaan hahmottaa kokoavasti toisen maailmansodan jälkeen seuraavia kasvatustalofosofisia lähtökohtia, jotka sisältyvät sekä kansakoulun opetussuunnitelmaan (1946 ja 1952) että Koskenniemen (1946, 1952) teoksiin:

- Yksilön persoonallinen ja henkinen vapaus on tärkeä eettinen lähtökohta, joka on otettava kasvatuksessa huomioon. Sen vuoksi myös kasvatuksen päämäärä on yksilön persoonallisuuden suhteen väljä ja avoin.

<sup>169</sup> Koskenniemi (1952, 257) huomauttaa, että latinan "auctoritas" on monimerkityksinen sana, joka tarkoittaa arvovaltaa, mutta myös esimerkkiä ja avustamista. Nämä eri merkitykset kuvaavat auktoriteettisuhteen eri puolia. Ks. erilaisista kurin muodoista Koskenniemi 1952, 226.

<sup>170</sup> Kuri-sanaa on käytetty tavallisesti seuraavissa merkityksissä:

- 1) kuri tarkoittaa järjestystä,
  - 2) kuri tarkoittaa itsekuria, itsensä hillitsemistä,
  - 3) kuri tarkoittaa niitä keinoja, joiden avulla järjestys saadaan aikaan ("pitää kuria") ja
  - 4) kuri tarkoittaa rankaisevassa mielessä kuritusta, esim. ruumiillinen kuri.
- Koskenniemi 1952, 246.

- Arvot ovat ajan mukana muuttuvia ja suhteellisia. Myös kasvatuksen päämäärä muuttuu yhteiskunnallisten tarpeiden mukana. Sivistys on luonteeltaan muodollista. Uskonnolla on yleistä eettistä ja yhteiskunnallista merkitystä.
- Kansanvaltaisuus, tasa-arvoisuus ja isänmaallisuus ovat yhteiskunnallisessa mielessä objektiivisia arvoja. Nämä kansakoulun tulee pyrkiä siirtämään seuraavalle sukupolvelle.
- Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita havaitsemaan eettisiä arvoja, joiden pohjalta he voivat itsenäisesti valita ja muodostaa oman elämäntätönsä. Itsenäiselle vakaumukselle on ominaista usko arvojen pysyvyyteen, ja koulun tulee osaltaan luoda edellytyksiä tällaiselle kehitykselle.
- Koulukasvatus tähtää yhteisön jäseneksi kasvamiseen ja humanisuuteen. Tavoitteena on persoonallisuus, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan kulttuuriarvot omaksunutta yksilöä, "yksilöllisyyden korkeampaa henkistä astetta" (Koskenniemi).
- Opetussuunnitelman taustalla on pragmatistinen käsitys etiikasta: etiikka merkitsee ensisijaisesti sosiaalisten "pelisääntöjen" ja hyvän yhteistoiminnan oppimista. Sosiaalinen mielensuunta ja sosiaaliset taidot ovat tärkeitä sekä yksilön kehityksen että yhteiskuntaelämän kannalta.
- Eettisen kasvatuksen painopiste siirtyy siveellisestä maailmanjärjestyksestä ja yksilöllisistä luonteen hyveistä yhteiskunnalliseen toimintaan ja sosiaaliisiin taitoihin. Samalla etiikan lähtökohta irtautuu metafysiikasta ja uskonnosta ja kiinnittyy yhteiskuntaelämän tarpeisiin.
- Opettajan on tarvittaessa oltava auktoriteetti, tilannejohtaja, jonka ohjaukseen oppilaalla on velvollisuus alistua. Tällöin opettajan tulee toteuttaa demokraattista kuria (Koskenniemi).

Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma merkitsi 1900-luvun alkuun verrattuna selvää siirtymää yhteiskunnallisen liberalismiin, eettisen konstruktivismiin ja pedagogisen oppilaskeskeisyyden suuntaan.

#### 6.4.2 Kohti eettistä konstruktivismia

**Viimeiset arvo-objektivistit?** Vuosien 1944–1970 tekstiaineistossa on yksi pedagogi, joka poikkeaa filosofiselta näkemykseltään selvästi muista. Martti H. Haavio<sup>171</sup> on arvokäsityksessään eri linjoilla aikakaudelle yleisen näkemyksen kanssa. Hänen maailmankatsomuksensa pohjautuu objektiivisten arvojen olemassaoloon, ja sille perustalle hän rakentaa myös opettajan kasvatuksellisen auktoriteetin:

On aina muistettava, että opettajalla on johtamisen oikeus vain niin pitkälle, kuin se tapahtuu objektiivisten arvojen nimessä ja hengessä. – Kasvattajan valta perustuu vain siihen, että hän on objektiivisten arvojen edustaja ja palvelija ja itse sisäisesti niiden arvojen täyttämä. Siis kasvattajan valta oppilaihinsa ei ole itsevaltiaan hallitsijan valtaa alamaisiinsa, vaan se perustuu kokonaan siihen, että hän toimii arvojen palvelijana ja niiden valtuuttamana. Hänellä on tunto omasta auktoriteettiasemastaan, mutta se ei ole

<sup>171</sup> Martti H. Haavion *Opettajapersoonallisuus* (1949) oli kasvatustutkimuksen tutkimuskohteena useita vuosia vielä 1960-luvulla.



henkilökohtaista itsetuntoa, vaan tietoisuutta saamastaan valtuutuksesta ja korkeasta tehtävästä. Opettajan täytyy myös itsekkin olla kuuliainen niille henkisille voimille, joille hän tahtoo tehdä nuoretkin alamaiseksi. -- "Uuden kasvatuksen" kouluissa opettaja ei pääse arvojen julistajana tarpeeksi oikeuksiinsa. (Haavio 1949, 186-187.)

Päinvastoin kuin kasvatustieteilijät yleensä, Haavio näkee siis mahdollisena, että opettajalla voi olla tietoa objektiivisista arvoista ja pysyvistä kasvatuksen päämääristä.

*Martti Hela (1948)* ja *Alfred Salmela (1950)* ottavat samanlaisen kannan arvojen objektiiviseen luonteeseen, vaikka eivät juuri käsittele tarkemmin opettajan kasvatuksellista roolia arvojen välittäjänä. Salmelan mukaan etiikan historia on ollut kovaa ponnistusta objektiivisen moraalilunomiseksi. Kun Salmela monipuolisesti perustellen on osoittanut riittämättömiksi kaikki rationaaliset yritykset perustaa objektiivinen etiikka, hän päätyy lopulta nojaamaan luottamukseen: "Luotamme kuitenkin oikean ja kestävä moraalilunomiseen. Me uskomme, että arvojen maailmassa on objektiivista järjestystä, joka tutkimalla voidaan yhä paremmin selvittää." (Salmela 1950, 72, 75, 90, 92.)

Samoilla linjoilla on myös Hela (1948), jonka objektiivinen arvokäsitys nojaa uskuntoon (mts. 77-78). Hela pohtii luottamusta pätevien arvojen olemassaoloon seuraavasti:

Arvostaminen perustuu subjektiiin, siis arvostajan itsensä kannalta hänen arvontunteeheensa. Mutta arvot - tai ainakin niiden arvoperusta, jonka pohjalta arvostus tapahtuu - on ajateltava sentään myös objektiivisiksi, arvostavasta subjektista riippumattomiksi ja ehdottoman päteviksi. Ne voidaan käsittää ikuisiksi päämääriksi, joita toiminnassa pyrimme tai meidän pitäisi pyrkiä toteuttamaan. Arvot ovat silloin ehdottomia ja ikuisia suuntaviivoja toiminnallemme. Meidän kannaltamme katsottuna ne ovat myös tahtomme normeja. (Hela 1948, 70.)

Vaikka sotien jälkeen vielä siis esiintyi uskonnolliseen tai fenomenologiseen lähtökohtaan pohjautuvaa eettistä objektivismia, kasvatustieteen valtavirta oli kääntynyt jo eettiseen konstruktivismiin.

Kasvatustieteen filosofiassa otettiin sotien jälkeen yleisesti etäisyyttä eettiseen objektivismiin, joka oli hallinnut koulun eettistä kasvatustieteen aina 1800-luvulta asti. Samalla oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen korostui yhteiskunnan arvojen siirtämisen kustannuksella. Tarkastelen seuraavassa kolmen tärkeän kasvatusteoreetikon Juho Hollon, Aukusti Salon ja Urpo Harvan ajatuksia, joissa arvokonstruktivistinen käsitys tulee persoonallisella tavalla esille.

**Hollo - vastakohtien ylittäjä.** Kasvatustieteen ei Hollon (1952) mukaan merkitse ulkopuolisen kasvatustieteen asettamista yksilön luontoperäisen kasvun tilalle. Se merkitsee ennen muuta kasvun esteiden poistamista, auttavia toimenpiteitä ja tilaisuuden antamista kasvumahdollisuuksien toteutumiseksi. Kasvatustieteen on ennen muuta avunantoa. Kasvatustieteen ei käsittele elämää vallan ja hallitsemisen kannalta, vaan omaksuu palvelemisen periaatteen. Hollon pedagoginen painotus onkin lapsen "kasvamaan saattamisessa". Kaiken kasvatustieteen tulee hänen mukaansa pyrkiä lähelle luontoperäisen kasvun muotoa ja tähdätä itsekasvatustieteen aloittamiseen. (Mts. 40, 55.)

Toisaalta pelkän sokean luonnon ja tarpeiden ohjaamana ei Hollon mukaan synny tarkoituksenmukaista kasvua. Tässä mielessä Hollo hylkää Rousseau'n käsityksen kasvatuksen tarpeettomuudesta, joka perustui kestävämpään individualistiseen ja epähistorialliseen lähtökohtaan. Hollon mukaan moraalinen elämä kaikkine muotoineen kaipaa epäilemättä tietoisesti toimivan kasvattajan välittävää ja ohjaavaa työtä eli "jonkinlaista paremman minän kasvatustahtoa". (Hollo 1952, 52–54.)

Hollo (1952) katsoo, että elämä itse elettyinä ja koettuna ei alistu yksinkertaistamisen tai yhden ainoan määritelmän rajoihin. Kasvatuksen teorian ei tarvinnut filosofisesti mennä rajojen tuolle puolen metafysiikkaan eikä myöskään "suostua kulkemaan naturalismin talutusnuorassa". Ihminen ei ollut pelkästään henkiolento tai eettinen olento, vaan jakamaton ja toimiva psykofyysinen ykseys. (Mts. 74, 183–184.)

Vanhan kasvatusteorian Hollo katsoo puhuvan tahdosta ja siveellisyydestä usein siinä mielessä, että ne olivat inhimillisen ajatustyön arvokkaita tuloksia, joita kasvattajan oli jaettava oppilaille sopivina annoksina. Toisin sanoen käsitteet olivat aineksia, joista kasvattaja rakensi ihmisen liittämällä metodisesti kiven toisensa päälle. Tämän keinotekoisesti kasvatuksen psykologia oli Hollon mukaan kokonaan kumonnut. Hylätessään vanhan eettisen ajattelun Hollo suhtautuu hyvin myönteisesti pragmatismiin kasvatuksellisen ihmiskäsityksen lähtökohtana. Se tarjosi ratkaisun henkityhteöllisten ja luonnontieteellisten katsomustapojen kiistaan: "Hyvin tervetullut on kaiken tämän sanasodan jälkeen se kokemusperäinen ja tieteellinen tutkimus, jonka on määrä kasvatuksen alueella asettaa sanojen sijaan tosiasioita." (Hollo 1952, 179–182.)

Suhdetta relativismiin Hollo käsittelee kasvatusteksteissään perusteellisesti. Hän viittaa pragmatismiin, joka vieroksuu kaikkia absoluuttisia käsitteitä ja näkee myös totuuden relativistisena. Lisäksi uusi pedagoginen kehitys merkitsi vanhojen dogmaattisten ja absoluuttisten näkökantojen väistymistä kasvatuksesta. Hollon (1952, 124) mukaan on ilmeistä, että "maailmankatsomusten erilaisuus on tosiasia, joka täytyy koulunkin sellaisenaan ottaa lukuun". Maailmankatsomuksellisista eroista johtuen yhden valta-aatteen hyväksyminen ei enää ollut mahdollista edes eettisessä kasvatuksessa. Kasvatuksen lähtökohdaksi tuli sen vuoksi ottaa pluralismi. Varsinkin dogmaattinen uskonnollisten totuuksien opettaminen joutuu tässä suhteessa erittäin arveluttavaan valoon. (Mts. 108–115, 122–124.)

Hollon käsitys arvojen luonteesta on omaperäinen eikä avaudu kovin helposti. Tämä johtuu siitä, että Hollo pyrkii ylittämään perinteisen jyrkän jaon arvojen subjektiivisuuteen ja objektiivisuuteen. Hän katsoo, että *arvon välitön kokeminen* on loogisten kiistojen ja välttämättömyyksien ulkopuolella. Ihmisten välitön suhtautuminen tietoon ja arvoon on erilaista: edellinen on luonteeltaan objektiivisempää kuin jälkimmäinen. Koettu arvo vetoaa käyttäytymiseen välittömämmin kuin pelkkä teoreettinen totuus. Hollon mukaan arvostaessaan ihminen haluaa olla vapaa, eikä loogisten argumenttien objektiivisuuskaan pakota häntä tunnustamaan koettujen arvoperusteiden kestävämpyyttä. Tästä lähtökohdasta käsin Hollo asettaa kysymyksen: Onko subjektiivisen ja objektiivisen suhtautumistavan lisäksi olemassa jokin kolmas tiedollinen tapa, jota ar-

voajattelu noudattaa? Hän vastaa itse myöntävästi: arvotietoon erinomaisesti soveltuva suunta on kuvittelu. Taideteoksen arvo tai eettisen teon arvo ei ole sen logiikassa. Ankarasta loogisuudesta poikkeaminen merkitseekin usein eettistä, esteettistä tai muuta arvoa. *Kuvitteellisen tiedon* tärkein tehtävä sisältyy siten arvon eikä totuuden käsitteeseen. Kuvitteellinen tieto ei noudata tiettyä systeemiä niin kuin looginen ajattelu. Siinä on myös sen heikkous ja voima kaikkeen logiikkaan verrattuna. (Hollo 1952, 99–101.)

Kuvitteellinen tieto<sup>172</sup> kuuluu siis Hollon mukaan arvoa luoviin tekijöihin. Sen perusteella totuus ja arvo voidaan liittää toisiinsa: ne ovat suhteessa toisiinsa samassa suhteessa kuin objektiivinen ja subjektiivinen tieto, tiedon looginen ja kuvitteellinen puoli. Tästä ajatuskulusta Hollo päätyy lopulta siihen, että absolutismin ja relativismin<sup>173</sup> välillä vallitsee itse asiassa vain näennäinen vastakkaisuus. Se on meidän ajatuksemme, henkisen rakenteemme ja oman luontomme heijastumaa. Tiedostaessaan tämän ihminen voi vapautua absolutismin ja relativismin jyrkän vastakkaisuuden ongelmasta. (Mts. 101, 118).

Hollon pedagoginen näkemys rakentuu ajatukselle "kasvamaan saattamisesta", jonka seurauksena oppilas itse kokee arvot ja omaksuu ne kuvitteellisen arvotiedon kautta. Tämä on mahdollista maailmankatsomusten erilaisuudesta huolimatta. Näin Hollo kasvatusajattelussaan ylittää perinteisen eettisen objektivismin ja subjektivismin eron korostamalla oppilaan kuvitteellisen arvotiedon mahdollisuutta ja kasvatuksen pragmatistista lähtökohtaa. Siten hän myös pyrkii ajattelussaan välttämään metafysiikan ja naturalismin "talutusnuoran". Kun Hollon epistemologinen käsitys kuvitteellisen arvotiedon mahdollisuudesta otetaan huomioon, hänen voi tulkita edustavan eettistä konstruktivismia sen yksilökeskeisellä laidalla.

**Salo - tasapainoilija.** Aukusti Salon (1952) mukaan individualismin ja liberalismin vaatimukset kasvatuksessa veisivät johdonmukaisesti toteutettuna siihen, että kasvattaminen supistuisi vain kasvamisen sallimiseksi. Tällöin kuitenkin unohdetaan, ettei lapsi ole pienikokoinen aikuinen, eikä lasten ja aikuisten vapaudesta voida puhua samassa merkityksessä. Normaalilla lapsella on alistumisvalmius ja luontoperäinen tarve turvautua auktoriteettiin. Suuret kasvatusvirheet johtuvat siitä, että arvovaltaa ja vapautta on pidetty erillisinä tekijöinä. Kasvattajat ovat myös lukemattomia kertoja käyttäneet valtaansa väärin, mutta se ei oikeuta hylkäämään kasvattajan arvovaltaa eikä hyväksymään lasten rajoittamattoman vapauden periaatetta. Salon mukaan tärkeimpiä pedagogisia uudistuksia olisikin kasvattajan persoonallisen arvovallan kohottaminen: "Kasvattajan kunnioittamisen ja häntä kohtaan osoitettuun kiintymykseen perustuvan arvovallan merkitys on ensiarvoinen, jotta kasvatettava voi kehittyä kypsäksi vastuuntuntoiseen vapauteen ja itsenäisyyteen sekä siten myös näitä ominaisuuksia edellyttävän demokraattisen valtion arvokkaaksi kansalaiseksi." (Salo 1952, 174, 199–208.)

<sup>172</sup> Väitöskirjassaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* (1918) Hollo pohtii monipuolisesti mielikuvituksen merkitystä älyllisen, esteettisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen suhteen.

<sup>173</sup> Tässä työssä viitataan samaan erotteluun käsitteillä eettinen objektivismi ja subjektivismi.

Edellyttäessään opettajan auktoriteetin kunnioitusta Salo toisaalta korostaa lapsen yksilöllisten piirteiden tuntemista ja huomioon ottamista. Valittaen hän toteaa, että "opettajat varsin usein ovat sokeita näkemään yksilöitä ja että he päinvastoin käsittelevät oppilaita jonkinlaisten standardinormien mukaan." (Mts. 55–56, 118.) Samalla Salo kuitenkin pitää kulttuuria objektiivisten arvojen kannattajana ja johtaa pätevät kasvatustavoitteet kulttuurieetoksesta. Kulttuuri käsittelee tietynlaisen arvojärjestelmän, joka tulee pedagogisin keinoin siirtää oppilaille. (Mts. 179.)

Kun Salo pitää kulttuurieetosta muodollisesti objektiivisena kasvatuksen lähtökohtana, hän jättää arvojen tarkemman sisällön määrittelemättä. Tämä tulee tehdä erityistavoitteita asetettaessa. Ihmiselämän ja siihen kuuluvien kulttuuriarvojen monipuolisuuden vuoksi ei kasvatuksen päätavoitteeksi voida kuitenkaan Salon mukaan nostaa yhtä ainoaa arvoa, muuten kasvatustulisi yksipuoliseksi. Salo huomauttaa, että koska yhteiskunnassa pinnalla olevat arvot voivat muuttua, myös kulttuurissa vallalla oleva arvoeetos voi vaikuttaa edistävästi tai rappeuttavasti kasvatukseen. Esimerkiksi siveellisen elämän höltyminen yhteiskunnassa heijastuu rappeuttavasti koti- ja koulukasvatukseen. Siksi tehtävänsä kantavuudesta tietoinen kulttuuripolitiikka vaalii kaikkia myönteisiä kasvatuksellisia voimia yhteiskunnassa. Kulttuurieetos asettaa uusia vaatimuksia kasvattajille, jotka kulttuurin kannattajina välittävät arvoja uudelle sukupolvelle. (Salo 1952, 176, 179–183.)

Salo tasapainoilee viimeisessä pedagogisessa teoksessaan (1952) arvojen luonteen sekä yhteiskunta- ja oppilaslähtöisyyden suhteen sellaisella tavalla, joka edustaa tyypillisesti eettistä konstruktivismia. Hänen näkemyksensä noudattaa pitkälti kansakoulun opetussuunnitelman (1952) ja Koskenniemen konstruktivistista peruslinjaa.

**Harva - homo humanus.** Urpo Harvan (1960, 30) mukaan kysymys kasvatuksen arvopäämäärästä kuuluu ideaaliseen maailmaan, eikä sen vuoksi ole ratkaistavissa objektiivisesti tieteen keinoin. Harva ei muutenkaan anna paljon merkitystä arvojen ontologiselle luonteelle käytännön kasvatuksen näkökulmasta:

– – nykyaikainen arvofilosofia on voinut tuoda hyvin vähän esiin semmoista, jolla on käytännöllistä merkitystä kasvatuksen päämäärän asettamisessa. Mitä merkitystä on esimerkiksi sillä kiistakysymyksellä, onko totuus yleispätevä arvo, subjektiivinen arvo vai ollenkaan arvo? Kaikkina aikoina on kasvateille opetettu joitakin tosina pidettyjä tietoja, ja siis kasvatuksen kannalta käsitetty tieto ja totuus arvokkaaksi. Kuka voisi edes kuvitella, että arvofilosofia johtaisi semmoiseen tulokseen totuuden arvoluonnetta tutkittaessa, ettei kouluissa kannattaisi enää opettaa mitään tietoja tai ei välittävä vähääkään siitä, opetetaanko totta vai epätotta? On tietenkin olemassa sellainen mahdollisuus, että filosofia päätyisi totuuden ja kaikkien muidenkin asioiden arvottomuuteen ja näin ollen koko elämän arvottomuuteen, mutta tästä tuskin voitaisiin tehdä mitään johtopäätöksiä kasvatuksen päämäärän suhteen; ainoa johtopäätös siitä kai olisi se, ettei ylimalkaan kannattaisi elää eikä kasvattaa. (Harva 1960, 175.)

Ihminen ei Harvan mukaan tule humaniseksi ilman tietoista kasvatusta.<sup>174</sup> Samalla hänelle on kuitenkin ominaista vapaus, ja siinä mielessä ihmisen kohtalo on

<sup>174</sup> Ihmiseksi tuleminen ja kasvun käsityksessään Harva liittyy läheisesti Aristoteleen filosofiseen ihmiskäsitykseen. Ks. esim. Harva 1960, 35. Humanistisen ihmiskäsityksen lähtö-

ratkaisevasti hänen omissa käsissään: "Hän on vapaa valitsemaan, ja siksi hän voi valita myös väärin, arvotonta ja pahaa." Vaistojen vallasta vapautuminen tekee ihmiselle mahdolliseksi kohota kulttuuriolennoksi. Niiden valtaan jääminen voi puolestaan rappeuttaa hänet kaikenlaiseen epäinhimillisyyteen. (Harva 1960, 56–57.)

Oppilaan yksilöllisyydessä Harva erottaa toisistaan kaksi eri asiaa: yksilöllisyyden huomioonottamisen ja yksilöllisen kasvatuspäämäärän asettamisen. Kasvatuksessa yksilöllisyysperiaate merkitsee vain toisen ihmisen *yksilöllisyyden huomioon ottamista* eli hänen taipumustensa havaitsemista ja tukemista. Tämä on erotettava *yksilöllisen päämäärän asettamisesta*, mikä on mahdollista ainoastaan itsekasvatuksessa. Toisen ihmisen kasvattaminen on aina tulevaisuuteen tähtäävää rationaalista suunnittelua, jonka tavoitteena on tietynlainen ihmistyyppi. Kasvatuksen muodollisena päämääränä on ihmisen muuttaminen ja vapauttaminen luontoperäisen elämän vallasta niin, että hänessä pääsee realisoitumaan ihmisen ihanne. Ihmisihanne on puolestaan maailmankatsomuksellinen kysymys, joka on tieteen pätevyysalueen ulkopuolella. (Harva 1960, 40, 46, 158–160.)

Kasvatuksessa on Harvan mukaan kysymys yhteiskunnan eheytymiseen tähtäävästä sosialisatiosta, yhteisen kulttuurisen arvomaailman omaksumisesta. Nykyaikaiselle yhteiskunnalle (Harvan teos vuodelta 1960) on kuitenkin ominaista kulttuurin epäyhtenäisyys. Uskonnon eheyttävä vaikutus on suuresti heikentynyt, eri suuntiin käyvät aatteelliset virtaukset erottavat ihmisiä ja kehittyneet kommunikaatiovälineet saattavat ihmiset alttiiksi vieraiden kulttuurien vaikutukselle. Tällaisessa tilanteessa oppivelvollisuuskoulun tehtävänä on Harvan mukaan vaikuttaa oppilaisiin yhdenmukaisesti. (Mts. 68–70, 157.) Harvan kasvatustilafilosofinen ajattelu heijastaa eettistä konstruktivismia painottuen kasvatuksen sosialisatio- tehtävään.

Lehtovaara ja Koskenniemi (1954, 79) arvioivat jo 1950-luvulla, että koululla ei ole enää samanlaista asemaa sosiaalisessa ja eettisessä kasvatuksessa kuin aikaisemmin, ja sen vuoksi "koulun vaikutus eettiseen kehitykseen tätä nykyä on vähäinen". Teoksessaan *Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa* myös Torsten Husén (1962) kiinnittää huomiota nykyaikaisen kehittyneen kaupunkiyhteiskunnan ja moraaliarvojen välisiin yhteyksiin. Mahdollisuudet yksilölliseen kasvuun, hyvien tapojen omaksumiseen ja yhteiselämän sääntöjen oppimiseen riippuvat paljon yhteiskunnan luomista edellytyksistä. Husén päätyy siihen, että elämme entistä monimutkaisemmassa yhteiskunnassa, jossa on yhä vaikeampaa osoittaa ja mitata moraalista vastuuta. Modernissa yhteiskunnassa ihmisen toimintaa ohjaa sosiaalinen joukko, kun sitä ennen ohjasi sisäinen omatunto. "Ei ole enää yhtä suurena määrin kysymys sopusoinnusta omantunnon vaatimusten kanssa, vaan joukon vaatimusten kanssa." (Husén 1962, 134–138.)

Sotien jälkeisessä yhteiskunnassa koulu ei hakenut enää eettistä kasvatustehtävänsä muuttumattomasta ja objektiivisesta arvojen maailmasta tai si-

---

kohtia Harva (1983) tarkastelee yksityiskohtaisesti teoksessaan *Inhimillinen ihminen Homo humanus*.

vistyneen ihmisen universaalista olemuksesta. Eettisen kasvatustieteen lähtökohdaksi oli jatkuvasti muuttuvan kulttuurin arvoeetos, joka rakentui konstruktivistisesti.

### 6.4.3 Empiirisen tieteen ihmiskuva moraalin lähtökohdaksi

Filosofisen pohdinnan sijasta kiinnostus psykologiseen teorianmuodostukseen kasvoi myös kasvatustieteen piirissä voimakkaasti sotien jälkeen. Luonne ja luonteenpiirteet olivat vielä 1950-luvun suomalaisessa kasvatustieteessä keskeisiä käsitteitä (siihen saakka puhuttiin myös moraalista luonteesta). Luonteella tarkoitettiin samana pysyvien käyttäytymispiirteiden muodostamaa, yksilölle ominaista kokonaisuutta. Luonteeseen vaikuttivat perintötekijät, mutta kasvatuksen osuus oletettiin siinä varsin suureksi. (Esim. Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 31–35, 43.)

Salon (1952) mukaan luonteelle on tunnusomaista, että se on ankkuroitunut lujasti yksilön sielullis-ruumiilliseen perusolemukseen. Luonne muodostuu yksilön peruspiirteistä, jotka erottavat hänet kaikista muista yksilöistä. Luonteen käsitteeseen ei näin ymmärrettynä sisälly moraalista arvostuksen ilmaisua, kuten aikaisempaan kasvatuskäsitykseen. Salon mukaan luonne<sup>175</sup> sisältää kaikki ne taipumukset, jotka yksilö on saanut mukaansa elämäänsä. Sen sijaan persoonallisuuteensa ihminen vaikuttaa omalla (myös moraalilla) toiminnallaan. Persoonallisuus on yksilön kokonaissaavutus, joka on hänen omien sisäisten pyrkimystensä ja ympäristövaikutusten yhteistulos. Samalla se on myös kunkin ihmisen kehityksen tavoitteena. (Salo 1952, 28–29; ks. myös Salo 1929, 185–186.)

Koulukasvatuksen ihmiskuvaan alkoi 1950–1960-luvuilla vaikuttaa yhä selvemmin kokeellinen *kehityopsykologia ja siihen liittyvä biologinen, evoluutioteoriaan pohjautuva lähtökohhta* (esim. Sandström 1963, Tudor-Hart 1963 ja Egidius 1973). Yksilön moraalista kehittymistä tarkastellaan lähinnä behavioristisen mallin ja sosiaalisen oppimisen kautta. "Yksilö omaksuu itselleen käyttäytymismuotoja, jotka ovat sopuosinnassa ympäristön aikuisten ihmisten sääntöjen ja arvostusten kanssa" (Sandström 1963, 203). Kun *behavioristinen oppimisteoria* selitti sosiaalista ja moraalista käyttäytymistä ehdollistumisella, välineoppimisella ja sammuttamisella (= palkinnot ja rangaistukset), lisäsi *sosiaalisen oppimisen teoria* siihen havaintoihin perustuvan mallioppimisen (= jäljittely). Moraalin oppiminen tapahtui tämän viitekehyksen mukaan

- a) sääntöjen oppimisena,
- b) tunnereaktioihin perustuvana ehdollistumisena (väärä toiminta saa tunteen vastenmielisyyttä tai ahdistusta ja vaikuttaa siten käyttäytymiseen),
- c) välineoppimisena (halu tavoitella palkkioita ja välttää rangaistuksia) ja

<sup>175</sup> Luonteen ja persoonallisuuden käsitteet määritellään pedagogisissa teksteissä usein horjuvasti, jopa ristiriitaisesti. Salo itsekin määrittelee eri aikoina julkaistuissa teoksissaan luonteen käsitteen eri tavoin, vrt. Salo 1929, 205 ja Salo 1952, 28–29. Vaikka Salo erottaa luonteen ja persoonallisuuden siveellisessä mielessä toisistaan, puhuvat monet kasvatusteoreetikot moraalisen luonteen kasvattamisesta. Ks. esim. Kallioniemi 1930, 89; Salomaa 1942, 104–110; Ottelin 1931, 112; Hela 1948, 30; Salmela 1950, 99.

- d) mallioppimisena (opitaan havainnoimalla toisten toimintamalleja ja sosiaalisia rooleja sekä niihin kuuluvia reagointitapoja). (Esim. Egidius 1973, 244–255.)

Sosiaalisen oppimisen teoria korostaa sosialisaaion ja kulttuuritekijöiden keskeistä vaikutusta myös moraalien kehittämisessä.

Persoonallisuuden kehitystä selittää monissa oppikirjoissa tärkeänä taustateorian *Freudien psykoanalyttinen teoria* (esim. Sandström 1963, 241–242; Tudor-Hart 1963, 113–129; Egidius 1973, 239–244). Myös moraalista kehitystä ja normien sisäistämistä selitetään psykodynaamisen peruskäsitteiden avulla. Esimerkiksi Tudor-Hartin (1963) teoksessa tulee havainnollisesti esille freudilainen käsitys moraalien alkuperästä, omatunnon ja syyllisyydestä.

Psykoanalyttisen teorian mukaan on oleellista tiedostaa, että ylimmän kehittyessä varsinainen minä joutuu puristuksiin viettielämän vaativien tarpeiden ja moraalisien rajoitusten väliin. Sosialisaaion virallinen moraalit siirtyy ylimmän rakenteisiin. Kun yksilö omaksuu moraalit, hän sisäistää ne siinä määrin, että ne alkavat kuulostaa omatunnon ääneltä ja aiheuttaa syyllisyyden tunteita. Superegon moraalinen arvosäily riippuu kulttuurista ja kasvatuksesta ja muotoutuu yksilön kokemusten välityksellä. Näin omatunto on itse asiassa psykososiaalisesti opittu ilmiö. (Esim. Egidius 1973, 240.)

Behavioristinen psykologia oli hallinnut oppimisen tutkimusta 40 vuoden ajan noin vuosina 1920–60. Se piti ihmisen sisäistä omatunnon harhakuvana ja keskittyi omaehtoisien ratkaisujen sijasta sosiaalisuuteen kasvatukseen. Tällaista näkemystä Lehtovaara ja Koskenniemi (1954, 20) eivät enää hyväksyneet. He lähtevät päin vastoin siitä, että omaehtoisia, itsenäisiä ratkaisuihin perustuvaa käyttäytymistä piti moniarvoisessa yhteiskunnassa vahvistaa. Tämä näkemys korostuikin vähitellen kognitiivisen psykologian myötä koulukasvatuksessa.

Moraalipsykologian kehitystä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin seuraavassa pääluvussa.

## 6.5 Kasvatuksen ihanteet

Sotien jälkeen koulukasvatuksessa määritellään edelleen moraalisia ihanteita, mutta kriittisyyttä tarkkojen ihanteiden nimeämiseen alkaa esiintyä enemmän. Esimerkiksi Juho Hollon mielestä määritelmät helposti yksinkertaistavat, yleistyvät ja abstrahoiivat liikaa todellisuutta. Kasvattajilla on kuitenkin suurta houkutusta luoda yhtenäisiä systeemejä, joissa pienet yksityiskohdatkin johdetaan yhdestä aatteesta käsin: "Omien ristiriitaisten elämäkokemustemme yli kohotamme mielellämme aatteiden temppelein, jossa kaikki on pelkkää sopusuhtaa" (Hollo 1952, 183). Elämä itsessään ei Hollon mukaan rohkaise uskomaan absoluuttisiin kasvatusaatteisiin tai yksinkertaistaviin määritelmiin. Yhden valta-ateen omaksuminen kasvatukseen lähtökohdaksi ei ole enää mahdollinen, vaikka se olisi luonteeltaan eettinen. Käsitteellisyys ihannoiminen ja opetus-

menettelyjen keskittäminen erilaisten käsitteiden ympärille ei myöskään ollut hänen mielestään pragmaattisesti oikeaa kasvatustajattelua. (Hollo 1952, 122, 183–186.)

Eettistä objektivismia edustanut Hela sen sijaan pyrkii selkeään ihanteiden kuvaamiseen. Tyypillinen esimerkki tästä on Helan (1948, 92) hyvetaulu (taulukko 10), jossa yksilön velvollisuudet jaetaan tarkasti määriteltyihin yksilö- ja yhteisöeettisiin hyvesarjoihin. Lisäksi hyveiden opiskeluun liittyy yksityiskoh- taisia harjoitusohjeita.

TAULUKKO 10 Hyvetaulu Martti Helan Luonteenkasvatuksen etiikassa (1948)

**HYVETAULU**  
Velvollisuudet

itseemme

muihin

**YKSILÖETIIKKA**  
perusedellytys: itsekuri

**YHTEISÖETIIKKA**  
perusedellytys: hyvántahtoisuus

1. hyvesarja	2. hyvesarja	3. hyvesarja	4. hyvesarja
Ulospäin suuntautuva:	Sisäänpäin suuntautuva:	Itsensä kieltämiseen suuntautuva:	Muiden hyvään suuntautuva:
urhoollisuus kärsivällisyys kestävyys totuudellisuus rehellisyys itsenäisyys kunniantunto	kohtuullisuus puhtaus raittius vaatimattomuus säästäväisyys	oikeamielisyys epäitsekkyyys tahdikkaus kohteliaisuus yhteisvastuullisuus jalomielisyys	rakkaus auttavaisuus kiitollisuus perhe- ja koti- rakkaus kansan- ja isän- maanrakkaus ihmiskunnan- rakkaus

Muiden pedagogien tavoin Hela pitää *itsekuria* yksilöllisten hyveiden äitinä ja viittaa itsekurin kreikankieliseen termiin *sophrosýne*, joka tarkoittaa tervemieli- syyttä. Hänen mukaansa itsekuri merkitsee ”kykyä pakottaa kapinoivat yksi- tyishetket kokonaiselämän hyväksymiin rajoihin” (Hela 1948, 94). Pitäessään *hyvántahtoisuutta* yhteisöeettisten hyveiden perusedellytyksenä Hela sitoo myös yhteiskuntaetiikan yksilön moraaliseen mielenlaatuun.

Myös Koskenniemen teoksissa ja kansakoulun opetussuunnitelmassa (1946/52) etiikkaa tarkastellaan erikseen yksilöllisten ja yhteiskunnallisten ta- voitteiden näkökulmasta. Koskenniemen teksteissä sosiaalisuus nousee keskei- seksi koulun arvoksi. *Sosiaalisuuden* käsite on Koskenniemelle sisällöltään vah- vasti moraalinen: se ilmenee oikeudenmukaisuutena, suvaitsevaisuutena, kan- salaisvastuuna ja lainkuuliaisuutena (esim. Koskenniemi 1952, 318). Painottaes- saan suvaitsevaisuutta moraalisenä ihanteena Koskenniemi uskoo koulukasva- tuksen edistävän eri yhteiskuntakerroksista olevien oppilaiden yhteisymmär- rystä. Lisäksi hän (kuin tulevaa ennakoiden) liittää suvaitsevaisuuden kansain- välistymiseen: ”Tärkeää on oppia oikealla tavalla suhtautumaan myös vieras- maalaisiin” (mts. 323).

Koskenniemen (1946) kasvatustajattelussa näkyy tärkeänä eettisenä tavoit- teena altruistinen mielenlaatu, vapaaehtoinen halu palvella toisia ihmisiä ja yh- teiskuntaa:



Kaikki tulevat onnen ja onnettomuuden päivät voidaan kestää siinä tapauksessa, että Suomessa on silloin miehiä ja naisia, jotka ovat ystävällisiä, avuliaita ja auliita, jotka kykenevät kokonaan antautumaan samaansa tehtävään, uhrautumaan sen hyväksi ja olemaan sille uskollisia, jotka ovat epätietoisia, vilpittömiä ja valmiita palvelemaan toinen toistaan ja joista monet ovat valmiit tekemään enemmän kuin muut juuri näiden muiden hyväksi. (Koskenniemi 1946, 15–16.)

Vaikka edellä oleva teksti on hyvin ymmärrettävissä sodan jälkeisen jälleenrakennuskauden yhteiskunnallista taustaa vasten, Koskenniemi puhuu uhrautuvan ja isänmaallisen mielen tärkeydestä vielä myöhemminkin (esim. Koskenniemi & Valtasaari 1965, 16, 81, 101–105). Yksittäisistä pedagogeista Koskenniemi korostaa teoksissaan huomattavan usein itsekurin ja epätietoisuutta mielenlaadun merkitystä. Hänen jälkeensä tämä korostus katoaa suomalaisesta kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta.

Kuten aikaisemmin todettiin, varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) suhtaudutaan kriittisesti tarkan arvohierarkian ja yksityiskohtaisten kasvatuseritysten määrittelyyn. Päämäärä haluttiin jättää tietoisesti avaraksi. Kansakoulun opetussuunnitelmassa ilmenee kuitenkin useita moraalisia ihanteita, jotka on esitetty taulukossa 11.

TAULUKKO 11 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet kansakoulun opetussuunnitelmassa (1946/52)

USKONNOLLINEN ALUE: uskonnon eettinen ja yhteiskunnallinen merkitys.
METAFYYSINEN ALUE: ---
LUONTOON LIITTYVÄ ALUE: myötätunto luontoa kohtaan, luonnonsuojelu.
YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE: kansanvaltaisuus, tasa-arvoisuus, oikeamielisyys, solidaarisuus, työn teon yhteiskunnallinen arvostaminen.
INTERPERSONAALINEN ALUE: ystävällisyys, kohteliaisuus, keskinäinen kunnioitus, hienotunteisuus, sovinnollisuus, suvaitsevaisuus, auttavaisuus, lähimmäisenrakkautta, myötätuntoisuus.
PERSOONALLINEN ALUE: ahkeruus, säästäväisyys, työhön liittyvä ponnistelu, itsehillintä, terveiden elämäntapojen arvostaminen, raittius, vilpittömyys, kiitollisuus.

*Persoonallisella* alueella ihanteissa tapahtuu muutoksia verrattuna aikaisempiin pedagogisiin teksteihin. Ihanteiden joukosta katoavat kohtuullisuus, vaatimattomuus, kärsivällisyys, siveellinen puhtaus ja (elämäntapojen) säännöllisyys. 1950-luvulla ei enää tehdä niin hienojakoista moraalisen mielenlaadun kuvausta kuin maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925).

Toisaalta on syytä kiinnittää huomiota siihen, että itsekuri oli edelleen sotien jälkeen koulukasvatuksessa keskeinen moraalinen ihanne. Kun opetussuunnitelmien ja oppikirjojen ihanteista tehtiin huolellinen analyysi 1920-luvulta 1960-luvulle, itsekuri oli ainoa ihanne, joka mainittiin kaikissa teksteissä (joissa ylipäätään kasvatuksen ihanteita määriteltiin).

Oppilaan itsetuntoon liittyvät näkökohdat ovat molemmissa kansakoulun opetussuunnitelmissa (1925 ja 1952) huomattavasti pienemmällä sijalla kuin

herbartilaisen kauden pedagogisissa teksteissä aivan 1900-luvun alussa. Itsetunnon käsite ei herättänyt enää samanlaista kasvatusfilosofista epäluuloa ja vastakkainasettelua kuin vuosisadan alkupuolella.

Myös *interpersonaalisella* alueella tapahtuu tärkeä muutos: kuuliaisuus koulukasvatuksen ihanteena katoaa. Vanhassa kansakoulussa kuuliaisuutta oli pidetty muiden hyveiden ja eettisen kasvun lähtökohtana, mutta nyt uusi kansakoulu hylkäsi sen progressiiviseen kasvatusteksteihin huonosti sopivana ihanteena. Opetussuunnitelmassa ei määritellä oppilaan yksilöityjä moraalisia velvollisuuksia kuten aikaisemmissa kasvatusteksteissä. Myöskään häveliäisyyttä ei nähdä enää kuuluvaksi koulun etiikkaan. Sen sijaan uutena kasvatustavoitteena painotetaan suvaitsevaisuutta, joka on merkki yhteiskunnan moniarvoistumisesta.

*Yhteiskuntaeettisellä* alueella maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) ja kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) on selvä painotusero. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma käsittelee yhteiskuntaetiikkaa yksilön käytännöllisten velvollisuuksien ja yhteisöön liittymisen näkökulmasta. Kansakoulun opetussuunnitelmassa painopiste on enemmän yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden eettisissä periaatteissa. Kansakoulun opetussuunnitelma tuokin uusina kasvatustavoitteina esiin ihanteita, jotka ovat luonteeltaan yhteiskunnallisia: kansanvaltaisuus, tasa-arvoisuus ja solidaarisuus.

*Luontoon liittyvällä* alueella pedagogista ajattelua hallitsee maalaiskansakoulun (1925) ja varsinaisen kansakoulun (1952) opetussuunnitelmissa yleinen myötätunto luontoa kohtaan ja halu luonnon vaalimiseen. Myötätunto luontoa kohtaan yhdistetään molemmissa opetussuunnitelmissa myös ihmisen eettiseen ja esteettiseen kasvuun (ks. esim. KKO 1952, 74–75). Ekologisia tekijöitä ei kuitenkaan nähdä vielä globaalina ongelmana tai ihmiskunnan eettisinä kohtalonkysymyksinä.

*Metafyysiselle alueelle* kuuluvaksi voidaan lukea maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) ilmaistu käsitys kaikille ihmisille yhteisistä universaaleista siveyskäsitteistä. Opetussuunnitelmassa kasvatuksen etiikka ilmenee kansakoulun synnyn jälkeen ensimmäistä kertaa myös selvästi itsenäisenä, irrallaan uskonnon välttämättömyydestä<sup>176</sup> (vrt. Soinisen siveysoppi), vaikka uskonto nähdäänkin edelleen keskeisenä eettisyyttä ylläpitävänä voimana. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) ei metafyysisiä näkemyksiä juuri esiinny.

*Uskonnollisella alueella* tapahtuu kansakoulun opetussuunnitelmassa 1952 suuri muutos verrattuna aikaisempaan. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) oppilaan moraalinen kilvoittelu tulkitaan taisteluna syntiä vastaan. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) uskonnolla tunnustetaan olevan yleistä eettistä ja yhteiskunnallista merkitystä, mutta uskontoa ei aseteta sellaisenaan enää koulukasvatuksessa keskeiseen asemaan. Opetussuunnitelma

<sup>176</sup> Näkemys objektiivisesta etiikasta ilman uskontoa liittyy myös 1920-luvulla ajankohtaiseen uskonnonvapauslain säätämiseen ja oppilaan vapauttamiseen koulun uskonnon-opetuksesta.

ei ota yleisellä tasolla kantaa uskonnon totuuteen tai iäisyysarvoihin, vaan jättää nämä kysymykset uskonnonopetuksen sisäiseksi asiaksi.

Sodan jälkeinen aatteellinen kehitys heijastuu kansakoulun opetussuunnitelmaan (1952) siinä, että *koulukasvatuksen moraalissa ihanteissa tapahtuu paljon muutoksia*. Ihanteiden joukosta katoaa pois yksilöetiikkaan ("moraaliseen luonteeseen") liittyviä hyveitä ja tilalle tulee yhteiskuntaeettisiä periaatteita. Kuuliaisuuden alistamisen sijasta korostetaan demokraattisuutta. Moraalisen häpeäntunnon sijasta oppilaita pyritään kasvattamaan suvaitsevaisiksi kansalaisiksi. Ihanteiden muutos heijastaa kasvatustavoittelun painopisteen siirtymistä persoonallisista luonteen hyveistä yleisiin yhteiskuntaeettisiin periaatteisiin.

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa vältetään yleensä 1960-luvun jälkeen normatiivista kasvatustavoitteiden asettelua ja jätetään se yhteiskunnallisten päättäjien tehtäväksi. Muutamissa teoksissa määritellään kuitenkin kasvatuksen moraalisia ihanteita (esim. Harva 1960; Koskenniemi ja Valtasaari 1965; Koskenniemi ja Hälinen 1970). Runsaimmin ihanteita määrittelee teoksissaan Matti Koskenniemi. Myös nämä ihanteet on otettu tavoitteiden kokonaisanalyysissä huomioon.

## 6.6 Kasvatuksen keinot

Kansakoulussa kehitettiin sotien jälkeen uutta moraalipedagogista käytäntöä. Helan (1948, 188) mukaan opettajan persoonan, kurin ja opetuksen oli jo vanhastaan nähty kehittävän siveellistä luonnetta, mutta nyt uusi pedagogiikka oli ottanut huomioon neljännen ja usein tärkeimmän tekijän: varsinaisen kouluelämän tehostamisen luonteenkasvatuksen näkökulmasta. Herbartilaisen kauden jälkeen laitetaan yhä enemmän painoa työn ja toiminnallisuuden eettiseen merkitykseen (esim. Salo 1952, 234–235). Pysin seuraavassa hahmottamaan vuosien 1944–1970 kokonaiskuvaa ja erityisesti muutoksen suuntaa eettisen kasvatuksen keinojen näkökulmasta.

Kasvavan nuorison siveellistä suojelutehtävää ei sotien jälkeen jätetä yksinomaan opettajien vastuulle, vaan pedagogisissa teksteissä korostetaan *kokokulttuurin ja yhteiskuntamoraalin* kasvatuksellista merkitystä:

Koulun siveellinen kasvatustaikutus jää verraten vähäiseksi yhteiskunnassa, jossa aikuiset suosivat moraalisesti huonoa ja turmiollista. Epäsiveellinen mainos, roska-kirjallisuus, ala-arvoiset radioesitykset, sanomalehtien yksityiskohtaisesti selostamat murhat, varkaudet ja aviorikokset painuvat esimerkin voimalla lasten ja nuorison mieliin. -- Kasvatuksen parantaminen ei ole ensi sijassa koulujen vaan itsensä kokoyhteiskunnan parantamiskysymys. Ns. ylemmät kansanluokat kantavat tässä suhteessa suurimman vastuun. (Salo 1952, 221.)

Varsinkin Salo (1952) näkee *kirjallisuuden* tärkeänä moraalisen opastajana hyvään tai huonoon suuntaan. Hänen mukaansa kirjallisuudesta saadut vaikutteet ohjaavat maailmankatsomuksen ja ihanteiden muotoutumista. Salo kuitenkin valittaa sitä, että monilla opettajilla on niin suuri "moraalisuuden kammo", että he tyytyvät käsittelemään ainoastaan kirjallisuuden esteettistä puolta ja unohtavat sen si-

veellisen opetuksen laiminlyöden siten kasvattajan tehtävänsä. Moraalisia asioita käsittelevällä *opetuskeskustelulla* on kuitenkin tärkeä vaikutus oppilaiden oman tunnon kehitykseen: "Sen tehtävä on osoittaa, mikä on paha ja hyvä, jotta kasvatettavan ei tarvitse kaikkea oppia vaivalloisen ja raskaan omakohtaisen kokemuksen tietä." (Salo 1952, 225–227.)

Herbartilaisen opetusopin ja oppiainekeskeisen ajattelun tultua hylätyksi<sup>177</sup> kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) ei nosteta erityisiä oppiaineita eettisen kasvatuksen kannalta muita tärkeämmiksi. Miелensuuntaa kasvattavia oppiaineita ei sen mukaan tarvitse erikseen määritellä, koska "sosiaalisten ihanteiden kehittäminen ja hyvien tapojen harjoittaminen ovat useimpien oppiaineiden ja koko koulukasvatuksen yhteisiä tavoitteita" (KKO 1952, 82). Eettisiin tavoitteisiin ja luonteenkasvatukseen viitataan monen eri oppiaineen yhteydessä.

Koskenniemi (1952) suhtautuu kriittisesti aikaisempaan "vanhan koulun" käsitteeseen, jonka mukaan eläytyminen esimerkiksi historiallisten henkilöiden suuriin aatteisiin ja esikuviin johtaisi oppilaat omaksumaan nämä aatteet myös omassa elämässään. Tällaisella opetuksella saatettiin oppilaiden mieliin istuttaa vain "luvattoman paljon katteettomia käsitteitä" (mts. 316). Sosiaalista kypsymistä edistävät sen sijaan Koskenniemen mukaan tehokkaimmin sellaiset *tilanteet, jotka tarjoavat tilaisuuden sosiaalisesti merkitykselliseen toimintaan*. Elämä on täynnä tilanteita, jotka antavat aihetta keskusteluun siitä, miten pitäisi elää ja toimia. Sosiaalisia taitoja ja sosiaalista miелensuuntaa opitaan esimerkiksi kouluaterioilla, juhlissa, kerhoissa, retkillä, oppilaskokouksissa ja ryhmätöissä. Koskenniemen mukaan sosiaalis-eettisten kysymysten pohtiminen onnistuu parhaiten, jos keskustelun aihe saadaan omasta ympäristöstä ja käytännön tilanteista. On myös huolehdittava siitä, että oppilaat tottuvat sosiaalisissa tilanteissa suorittamaan persoonallisia ratkaisuja ja heillä on valinnan mahdollisuuksia. Lisäksi opettajan on tärkeää valvoa, että sosiaaliset kokemukset ovat kasvatuksellisesti tarkoituksenmukaisia, monipuolisia ja koulun perustoimintaan liittyviä. (Koskenniemi 1952, 314–318, 329.)

Myös kansakoulun opetussuunnitelman (1952) mukaan käytännön toiminnalliset tilanteet tulee muodostaa eettisesti kasvattaviksi. Oppilaiden eettistä ajattelua kehittää erityisesti *toimiminen sosiaalisessa ryhmässä*.<sup>178</sup>

Käsitys moraalista muokkautuu tehokkaasti oppilaiden yhteisömuodostumisissa. Tämän kasvatuksen tekee hyvin tehokkaaksi, että se tapahtuu omakohtaiseen eläytymiseen nojautuen ja konkreettisissa elämäntilanteissa. – – Ryhmittäisessä työssä oppilaat joutuvat antamaan ja ottamaan apua, järjestelemään yhteisiä asioita ja alistumaan toveriensa järjestelyihin, kantamaan osaltaan vastuuta yhteisen tavoitteen saavuttamisessa ja suhtautumaan solidaarisesti kumppaneihinsa. – – Luonteenkasvatuksen vaikea teh-

<sup>177</sup> Erityisesti Koskenniemi suhtautuu kriittisesti herbartilaiseen pedagogiikkaan ja haluaa rakentaa koulukasvatuksen kokonaan uudelle pohjalle. Ks. esim. Koskenniemi 1946, 37–43 ja Koskenniemi 1952, 316.

<sup>178</sup> Ryhmätyöskentely ei saa kuitenkaan kaikilta varauksetonta kannatusta. Esimerkiksi Salo (1952) suhtautuu siihen kriittisesti. Hänen mukaansa ryhmän kaikissa jäsenissä ei vastuuntunto ole yhtä suuri, ja työ jää silloin velvollisuudentuntoisempien suoritettavaksi. Siveellisen kasvatuksen kannalta on sen vuoksi Salon mielestä yksilöllinen työ yhä tarpeen. Ks. Salo 1952, 234–235.

tävä käy helpommaksi, jos keksitään tehtäviä, jotka soveltuvat ryhmittäin suoritettaviksi. Opettajan ohjaus on tietenkin tarpeen, vaikka sosiaalista elämää käytetäänkin välittömänä kasvattajana. (KKO 1952, 12, 28, 81; ks. myös Koskenniemi 1946, 117–118, 121.)

Koskenniemi (1946, 12) korostaa siveellisen tahdonsuunnan kasvattamisessa aristoteliseen tyyliin myös *harjoituksen, oikeiden toimintatottumusten ja tapojen* merkitystä. Nämä tavat opitaan parhaiten oman luokan piirissä silloin kun luokan yhteisyys on osattu rakentaa oikeiden sääntöjen varaan ja kun lapsen ja luokan välille on kehittynyt persoonallinen suhde. Siksi koulutulokkaalle on heti alusta alkaen opetettava, miten toisten parissa tulee käyttäytyä. Sivistyneen yhdessäolon muodot on neuvottava kädestä pitäen. Näitä yhdessäolon muotoja ylläpitää käytännössä vakiintunut tapa. (Mts. 113, 123–124, 141.)

Toisen maailmansodan jälkeen suomalainen yhteiskunta eli murrosaikaa, jota sävytti taloudellinen ahdinko ja maan jälleenrakentaminen. Sen vuoksi on ymmärrettävää, että kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) *ahkera työnteko ja taloudellisuus* on keskeisessä asemassa. Opetussuunnitelmassa onkin yksi kokonainen luku, joka käsittelee oppilaiden kasvatusta taloudellisuuteen. Työteko ja säästäminen nähdään – paitsi yhteiskunnallis-eettisinä arvoina – myös tehokkaina luonteenkasvatuksen keinoina:<sup>179</sup>

Työnteko saa uutta sisällystä, kun siihen liittyy siveellinen tekijä. Kansamme on aina pitänyt työtä kunniaa ja työntekoa lahjana. Hyvin suoritettu, harras työ, tapahtui se millä alalla hyvänsä, on tehokas luonteenkasvatuksen väline. – – työ on omiaan ohjaamaan oppilasta itsehillintään ja harkintaan sekä itsenäisyyteen – – Tällaisesta voimien keskittämisestä lujasti omaksutun suunnan kulkemiseen alkaa yksilön varsinainen muovautuminen persoonallisuudeksi. (KKO 1952, 18, 21–22.)

Taloudelliseen ajattelutapaan, joka yksinkertaisimmassa muodossaan ilmenee säästämisenä, on sekä luonteen kasvattamisen takia että sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi kansalaista ohjattava jo nuoresta pitäen. Oppi kieltäytymään nautinnoista, oppi voittamaan mielitekonsa liittyen välittömästi säästämiseen, kantaa kauas siveellisen elämän ytimiin. – – Kasvatus taloudellisuuteen on ensi sijassa luonteenkasvatuskysymys, joka vaatii pitkäaikaista, käytännöllistä harjoittelua johtaakseen suotuisiin tuloksiin. (Mts. 25–26.)

**Opettajan auktoriteetti.** Opettajan auktoriteetti nähtiin vielä tärkeänä tekijänä 1950- ja 1960-lukujen pedagogisissa teksteissä. Haavio (1949) kuvaa opettajan kasvatuksellista asemaa ja vaikutusta suorastaan ihanteellisoin vedoin:

Opettajan auktoriteetilla tarkoitamme siis sitä henkistä voimaa, joka hänestä säteilee koululuokkaan, niin että hän voi ulkonaisesti ja sisäisesti johtaa sitä. Hänen katseensa ja sanansa saavat luokassa aikaan toivotun vaikutuksen. Hänen arvostuksensa henkilöistä ja asioista, hänen hyväksymisensä ja paheksumisensa siirtyvät lapsen sieluun, hänen mielipiteensä otetaan tarkoin huomioon, hänen käskyjään totellaan vastustelematta. Hän voi näin vaikuttaa varsin syvästi oppilaittensa sisäisen elämän muotoutumiseen. (Haavio 1949, 28.)

<sup>179</sup> Opetussuunnitelman sitaatti tuo mieleen Max Weberin (1980) pohdinnat protestanttisen etiikan vaikutuksesta länsimaiseen kulttuuriin. Weberin mukaan protestanttisella etiikalla, jossa työllä katsottiin olevan kutsumuksellinen luonne ja työnteko ja ahkeruus nähtiin velvollisuutena Jumalaa kohtaan, oli suuri taloudellinen vaikutus yhteiskuntaan porvarillisen ammattietoksen syntyminen muodossa. Esim. Weber 1980, 130–133.

Opettajan oikea auktoriteetti, joka perustuu tietoihin ja siveellisiin ominaisuuksiin, on Haavion (1949) mukaan sisäistä ylemmyyttä: "Moraalinen kauneus on poikkeuksellinen ja valtavasti vaikuttava ilmiö" (mts. 124). Se säilyy itsestään ilman erityisiä toimenpiteitä. Jos opettaja on siveellisesti korkeammalla tasolla, hänen sanansa ja työnsä ovat silloin aitoja ilmauksia hänen olemuksensa sisimmästä laadusta. Silloin myös oppilaiden ihaileva kiintymys opettajaa kohtaan voi muodostua voimakkaaksi ja opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa omalla esikuvallisuudellaan. Tämä on erityisen tärkeä vaikuttamistapa juuri eettisessä kasvatuksessa: "Mitä korkeammat arvot ja mitä syvemmät sielunpiirit tulevat opetuksessa kysymykseen, sitä enemmän oppilaan avautuminen näille arvoille riippuu opettajasta." (Mts. 30–31, 123–127, 189.)

Harva (1960) puhuu samansuuntaisesti opettajan henkisestä ylemmyydestä, joka perustuu oppilasta laajempaan elämäkokemukseen ja parempiin tietoihin. Kasvatusta ei tapahdu pelkästään tarjoamalla toimintaan herättäviä ärsykeitä, vaan "saattamalla kasvatti kosketukseen arvojen ja muun henkisen kanssa". Tähän kuuluvat myös moraaliset arvot. Näin opettaja ja oppilas ovat suhteessa toisiinsa henkisen eli ideaalisen välityksellä. (Mts. 108, 135–136, 178.) Kasvatukseen luonteeseen kuuluu Harvan mukaan välttämättä *kasvatustahto, tietoinen vaikuttamispyrkimys toiseen ihmiseen*. "Ellei tästä pidetä kiinni ei ole enää mitään kriteeriä, jonka avulla voitaisiin ratkaista, kumpi kahdesta henkilöstä on kasvattaja" (mts. 37).

Myös Koskenniemi ja Valtasaari (1965) näkevät opettajan persoonallisen kasvatusvaikutuksen tärkeänä:

Opettaja vaikuttaa paitsi tietojen välittäjänä myös ja ennen kaikkea ihmisenä, sillä, mitä hän merkitsee kullekin oppilaalle. - - Lähempänä oppilaita opettaja joutuu kovemmalle koetukselle ihmisenä, mutta hänen mahdollisuutensa vaikuttaa persoonallisesti lapsiin ovat suuremmat. (Mts. 84, 86.)

Lehtovaara ja Koskenniemi (1954) katsovat, että aikuinen on luonnostaan auktoriteettiasemassa lapseen nähden, joka tarvitsee hänen antamaansa suojaa. Aikuinen on myös lapsen toimintojen rajoittaja, jonka toimenpiteistä riippuu miten kasvatettava viihtyy ja miten hän oppii käyttämään vapauttaan oman harkintansa mukaan. Kuitenkin vanha käsitys sellaisista pahoista luontoperäisistä taipumuksista, joista oli juurineen päästävä eroon ennen vapauden suomista lapselle, oli vanhentuneena käsityksenä Lehtovaaran ja Koskenniemen mukaan siirtynyt jo historiaan.<sup>180</sup> (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 219.)

Vaikka Koskenniemi näkee Haavion tavoin tärkeänä opettajan esikuvan kasvattavan vaikutuksen, hän pyrkii tietoisesti eroon perinteisestä auktoriteettikäsitteestä. *Auktoriteetista irtautumisen prosessi* näkyy johdonmukaisena koko Koskenniemen tuotannossa. Haaviota kritisoiden Lehtovaara ja Koskenniemi (1954, 214, 297) vaativat opettajaa luopumaan ehdottomasta auktoriteettiasemastaan. Auktoriteetista luopumista perustellaan - täysin päinvastoin kuin 1800-luvulla - myös itsekurin kehittymisellä:

<sup>180</sup> Vanhaluterilaiseen 1600-luvulta periytyneeseen kasvatusajatteluun jouduttiin näin koulukasvatuksessa ottamaan kantaa vielä 1950-luvullakin.

Itsekeskeisyydestä ja ehdottomasta määräysvallasta luopumalla - ja vain siten - opettaja voi panna alulle sen kehityksen itsekuriin, joka sekä oppilaan oman persoonallisuuden-kehityksen että yhteiselämän kannalta on tärkeä. -- Vastuuntunnon ja itsekurin kehityminen edellyttää liikkumatilaa. Oppilaan täytyy kokea, miten vapaus ja vastuu kuuluvat yhteen. -- Luonteen kehittyminen riippuu suuresti siitä, missä määrin yksilö tuntee olevansa riippumaton ja itse vastuussa. Lapsen on saatava itse suorittaa valintoja. Koskenniemi & Valtasaari 1965, 104-105.

Uuden näkemyksen mukaan opettaja ei saa tyrkyttää omia käsityksiään oppilaille, vaan hänen tulee opastaa nämä itse muodostamaan mielipiteensä. Eettisen ja sosiaalisen kasvun näkökulmasta pedagogit korostavat yleisesti luottamusta ja suuremman vastuun antamista oppilaille itselleen (esim. Husén 1962, 170, 178; Tudor-Hart 1963, 206-207; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 19, 89-90). Vastuun antamisen lisäksi varsinkin Koskenniemi käsittelee teoksissaan myös muita koulun arvokasvatuksen keinoja. Ne liittyvät läheisesti koulun sosiaaliseen toimintaan (esim. Koskenniemi & Valtasaari 1965, 18, 82-98, 108, 158, 162).

Husén (1962) taas tarkastelee koulukurin keinoja ulkoisista lähtökohdista käsin. Hänen mukaansa keinoja kurin saavuttamiseksi ovat myös luokkien pienentäminen, koulurakennuksen arkkitehtoniset seikat, opettajien mentaalihygieninen neuvonta, vanhempainillat, opettajan kahdenkeskiset tapaamiset vanhempien kanssa, opettajien ja vanhempien solidaarisuus toisiaan kohtaan (esim. ei puhuta toisista pahaa) sekä opetusmetodien kehittäminen sellaisiksi, että kurinpidossa oli mahdollista käyttää positiivisia toimenpiteitä. (Husén 1962, 163-166.)

Husén ennakoi selvästi jo 1960-luvun alussa yhteiskunnan nopean muuttumisen ja sen aiheuttamat haasteet pedagogiikalle. Erillisen nuorisokulttuurin synty ja joukkotiedostusvälineiden vaikutus nuorten arvostuksiin oli johtamassa siihen, että koululaiset suhtautuivat yhä välinpitämättömämmin aikuisten yhteiskuntaan ja vastaavasti yhä herkemmin oman kulttuurinsa arvostuksiin. Tämä edellytti myös pedagogisten käytäntöjen muutosta, mikä merkitsi kriittistä suhtautumista perinteiseen sosialisatioon: "Emme elä enää yhteiskunnassa, jossa kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on vain tehdä uudesta sukupolvesta vanhan jäljennös, antaa lapsille ne tiedot, taidot ja arvostukset, jotka heidän vanhemmiltaan on ollut." (Husén 1962, 173-174.) Oppilaat itse tuli ottaa mukaan muotoilemaan ryhmän tavoitteita, heille tuli antaa mahdollisuuksia toiminnalliseen osallistumiseen. Yksittäisiin oppilaisiin tuli vaikuttaa ryhmähengen kautta. (Mts. 170, 178.)

Tudor-Hart (1963) korostaa voimakkaasti myös *luonnollisten seuraamusten* kasvattavaa merkitystä. "Lapset joutuvat tekojensa luonnollisia seurauksia kokiesaan kerran toisensa jälkeen huomaamaan, että erilaisten tekojen suorittamiselle tai niistä pidättäytymiselle on aina jokin järkevä tai ainakin ymmärrettävä syy" (mts. 200).

**Voiko vielä rangaista?** Eettiseen kasvatukseen liittyy aina läheisesti periaatteellinen kysymys rangaistusten käytöstä. Lehtovaara ja Koskenniemi (1954) tarkastelevat rangaistuksen psykologisia tekijöitä varsin perusteellisesti. Päämääränä on edelleen itsekurin ja sosiaalisten arvojen sisäistäminen, mutta keinojen suhteen haluttiin irtautua tietoisesti vanhaan koulukasvatukseen kuuluneesta rangaistusajattelusta. Kasvatuksessa ei painottunut enää alempien aistillisten taitumusten hallinta, vaan oppilaan sisäisen motivaation myönteinen virittäminen:

Rangaistusten käyttö koulussa perustui kauan seuraavaan käsitykseen. Jotta oppilas tottuisi noudattamaan ulkonaista järjestystä ja jotta hänessä syntyisi sisäistä itseuria, on kehitettävä täsmällisyyttä, tottelevuutta, velvollisuudentuntoa, totuudellisuutta ja muita hyviä piirteitä. Katsottiin, että rangaistus - johon oppilaat sitä paitsi jo kotoa ovat tottuneet - tukee sielullisia voimia, jotka ehkäisevät häiriöntekoa. Tämä käsitys ei ole oikea. Rangaistuksella saadaan ehkä poistetuksi hankalan käyttäytymisen oireet, mutta ei välttämättä sen syitä. Mallikelpoisessa käytöksessä eivät näy ne motiivit, jotka pitävät sitä yllä. Tuo käsitys nojautuu otaksumaan, että kasvavan käyttäytyminen voi kehittyä eettisesti hyväksyttäväksi vain jos hänen luontaiset taipumuksensa lannistetaan. Siinä ei oteta huomioon moraalikäsitusten kehitysvaiheita eikä sitä, että lapsi voi omaksua ympäristössä vallitsevat normit yhtä hyvin kiintymyksen kuin pelon varassa. -- Mutta jos kasvava kiintyy ympäristöönsä, hän omaksuu siinä vallitsevat ihanteet ja säännöt sekä haluaa toimia niin että ympäristö hyväksyy hänet. Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 251.

Vaikka rangaistukset eivät yleisesti olleet enää suositeltavissa eivätkä hyvin perusteltavissa, niitä voitiin kuitenkin käyttää mahdollisimman rakentavasti. Tällöin rankaisemisen lähtökohtana tuli olla erityisesti kaksi asiaa: oppilaan persoonallisuuden ohjaaminen ja riittävän häiriöttömien työskentelyolosuhteiden takaaminen. Rangaistus saattoi edistää näiden tavoitteiden saavuttamista, jos oppilas oli kiintynyt opettajaan ja luotti häneen. Rangaistuksen tuli seurata tekoa välittömästi. Erilaisten rangaistusten käyttö edellytti puolestaan opettajalta niiden erityisen vaikutustavan tuntemista. Rangaistustapoja olivat:

- *luonnollinen rangaistus*, jota voitiin käyttää vain sillä ehdolla, että oppilas hyväksyy itseään sitoviksi ne säännöt, joiden rikkomuksesta hän joutuu kärsimään,
- *kollektiiviset rangaistukset*, jota voitiin käyttää silloin kun syyllistä ei löydetä tai jolloin yksittäisen oppilaan rankaiseminen on kohtuutonta,
- *oppilaiden antamat rangaistukset*, jotka tulevat kysymykseen lähinnä vain silloin, kun luokassa on oppilaiden itsehallinto,
- *eristysrangaistukset*, jonka vaikutus perustuu tunteenomaisten siteiden katkaisemiseen ja edellyttää oppilaan kiintymystä työhön, luokkatovereihin ja opettajaan,
- *kehotukset ja nuhteet*, joita tulee käyttää säästeliäästi,
- *ruumiillinen rangaistus*, joka on ristiriidassa kasvatuksen keskeisten periaatteiden kanssa (voimakkaampi on aina oikeassa) ja joka Suomen kouluissa on kielletty. (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 253–254.)

Humaanimpien kasvatuseriaatteiden vuoksi opettajan työ oli Lehtovaaran ja Koskenniemen mukaan käynyt entistä vaativammaksi. Myös raja haitallisen ja hyödyllisen, hyväksyttävän ja hylättävän ohjauksen välillä oli hyvin usein epäselvä. Toimenpiteiden tarkoituksenmukaisuus riippui tilanteesta ja kysymyksessä olevasta oppilaasta. (Mts. 254–255.)

Kokonaisuutena koulun eettisen kasvatuksen keinot kehittyivät sotien jälkeen *käytännölliseen ja sosiaaliseen toimintaan* korostavaan suuntaan. Tämä oli johdonmukaista jatkoa sille kokonaiskehitykselle, joka oli alkanut jo 1920-luvulla. Tällaista kehitystä tuki sekä koulukasvatuksen taustalla vaikuttanut pragmatistinen filosofia ja progressiivinen pedagogiikka että sotien jälkeen muotoutunut uusi koulutuspoliittinen linjaus.



## 6.7 Kokoava tarkastelu

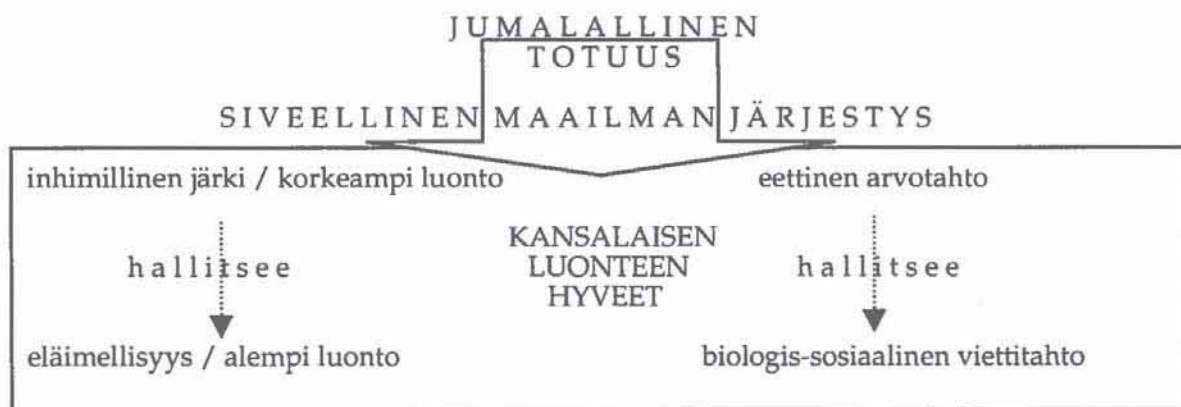
Suomen kansakoulun eettisessä kasvatustieteessä tapahtui toisen maailmansodan jälkeen merkittävä muutos, joka koski kasvatuksen filosofista perustaa, moraalisia ihanteita ja kasvatuksen keinoja. Kansakoulukasvatusta ohjaava aatteellinen lähtökohta irtautui metafyyysisestä etiikasta, siveellisestä maailmanjärjestyksestä ja kristinuskosta. Kansandemokraattisen koulutuspolitiikan vaikutus tuli näkyviin 1940–1950-luvuilla uskontokysymyksen lisäksi mm. koulun suhteessa yhteiskunnalliseen kasvatustehtävään. Kansakoulun opetussuunnitelma muuttikin 1950-luvulla käsitystä koulun eettisestä kasvatustehtävästä erilaiseksi kuin se oli ollut kansakoulun lähes 90-vuotisen olemassaolon aikana sitä aikaisemmin. Teleologinen käsitys siveellisyydestä ihmisen henkiseen kehittymiseen, elämän tarkoitukseen ja hyvään elämään liittyvänä ontologisena peruskysymyksenä korvautui etiikalla, joka tarkoitti ensisijaisesti huomaania mieltä ja sosiaalisia taitoja.<sup>181</sup> Viittaa seuraavassa kokoavasti niihin aatteellisiin taustatekijöihin, joilla voidaan ajatella olevan yhteyttä tapahtuneeseen muutokseen.

1900-luvun alussa virinnyt pragmatismi hylkäsi metafyyysisen käsityksen totuudesta, arvoista ja elämän tarkoituksesta. Lapsen kasvutapahtumaa – samoin kuin elämää yleensä – alettiin tarkastella luonteeltaan biologisena, ajallisena ja sosiaalisena ilmiönä. Sosiokulttuurisen sidonnaisuuden vuoksi kasvatuksessa alettiin välttää absoluuttisen päämäärän asettelua. Kokeellinen psykologia yhdisti ihmiskuvassaan ihmisen biologisuuden ja sosiaalisuuden sekä pyrki selittämään inhimillistä kasvuprosessia myös moraalin alueella ilman metafyyysisiä perusoletuksia. Arvot nähtiin luonteeltaan dynaamisina, muuttuvina ja yhteisöllisessä toiminnassa rakentuvina entiteetteinä. Uusi psykologinen käsitys moraalin luonteesta mursi vähitellen aikaisempaan ihmiskuvaan perustuneen näkemyksen ihmislunnon ontologisesta kaksijakoisuudesta, jossa alempi aistillinen luonto tuli alistaa korkeamman henkisen lunnon hallintaan. Yhdenmukaisen eettisen valtion ihanteesta (vrt. hegeliläinen normiyhteisö), jota vielä tavoiteltiin kansalaissodan jälkeen, siirryttiin avoimesti moniarvoiseen ja demokraattiseen kansalaisyhteiskuntaan. Yksilöllinen vapaus ei enää tarkoittanut siveellisen kasvun lopputuloksena olevaa moraalista itsehallintaa, vaan yksilön (myös lapsen) henkistä koskemattomuutta. Eettisen kasvatuksen perustaviksi näkökohdiksi muodostuivat rationaalisuus, sosiaalisuus ja minän psykologinen kehitys. Utta pedagogista suuntausta edisti lisäksi psykologian asema kasvatustiedon määrittäjänä ja empiirisen tutkimusotteen jatkuvasti vahvistuva asema kasvatustieteessä. Reformipedagogiset ajatukset nostivat lapsikeskeisyyden, tarpeiden dynamiikan ja toiminnallisuuden entistä tärkeämpään asemaan koulukasvatuksessa.

Pedagogisten tekstien analyysi tukee hyvin aikaisemman tutkimuksen antamaa kokonaiskuvaa. Tähtisen (1992) tekemä havainto psykologisen kasva-

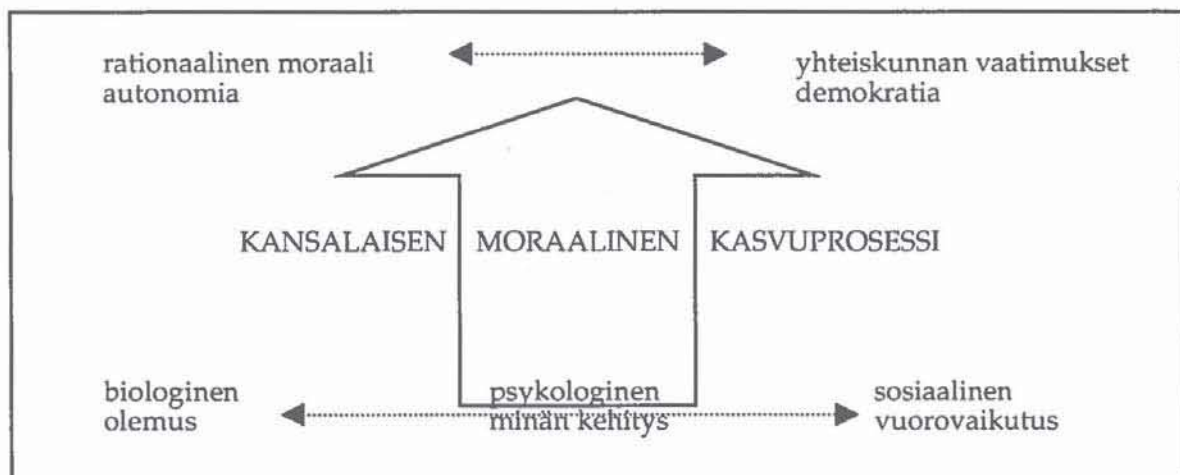
<sup>181</sup> Martti H. Haavio edusti kuitenkin perinteistä kristinuskoon pohjautuvaa käsitystä etiikan ontologisesta luonteesta aina 1960-luvulle saakka.

tusmoraliteetin vahvistumisesta pikkulasten kasvatuskirjallisuudessa koskee myös kansakoulun eettistä ajattelua. Samoin tässä voidaan yhtyä Ojakankaan (1997) havaintoon kasvatuksen ihmiskuvan muutoksesta: pedagogiikassa ei enää 1950-luvulla tehty eroa ihmisen ja eläimen, järjen ja luonnon, arvotahdon ja viettitahdon välille. Eettisen kasvatuksen ajattelumalli perustui toisen maailmansodan jälkeen ihmisen metafyyssisen henkisyyden sijasta luonnontieteelliseen lähtökohtaan. Myös lapsen aistillisuus, joka aikaisemmin piti saada järjen hallintaan, otettiin silloin moraalisen kasvun palvelukseen. Kansakoulun perustamisesta aina noin 1930-luvulle saakka koulun eettistä kasvatusta ohjasi kuviossa 21 hahmotettu tausta-ajattelu.



KUVIO 21 Eettisen kasvatuksen ajattelumalli 1860-luvulta 1930-luvulle

Eettisen kasvatuksen ajattelutapa muuttui sotien jälkeen. Ihmiskäsityksessä ei enää tehty erottelua ihmisen alempaan ja ylempään luontoon. Etiikan keskiöön nousi autonomisen yksilön ja demokraattisen yhteiskunnan päämäärien yhteensovittaminen. Uutta ajattelumallia voidaan kuvata pelkistämällä kuvion 22 ta-paan.



KUVIO 22 Eettisen kasvatuksen ajattelumalli toisen maailmansodan jälkeen

Yhteiskunnan vähittäinen moniarvoistuminen ja toisen maailmansodan jälkeen vallinneet poliittiset voimasuhteet edistivät koulukasvatuksen painopisteen

siirtymistä entistä enemmän yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin. Pedagoginen huomio kohdistui yksilön moraalisen luonteen sijasta sosiaalisten suhteiden ja yhteistoiminnan tarkasteluun. Moraalipsykologiassa hylättiin 1960-luvulla perinteinen siveellisen luonteen käsite ja siirryttiin tutkimaan yksilöä psykososiaalisena persoonallisuutena.

Tunteisiin vetoavan ihanteellisuuden merkitys väheni huomattavasti koulukasvatuksessa vuosina 1944–1970. Ihanteellisuuden sijasta alettiin korostaa *moraalin sosiaalista ja rationaalista luonnetta*. Ympäristön merkitys moraalille kasvulle nähtiin kuitenkin edelleen tärkeänä, ja sen vuoksi oppilaita pyrittiin tietoisesti suojelemaan huonoilta vaikutteilta. Myös kulttuurilta edellytettiin moraalista korkeatasoisuutta.

Moraalisten ihanteiden joukosta katosi 1950-luvulla useita persoonallisen alueen hyveitä, joiden tilalle tuli uusia yhteiskuntaeettisiä tavoitteita. Vaikka eettisen kasvatusajattelun painopiste monelta osin muuttui, *itsekurin* korostaminen moraalisen ihanteena säilyi myös sotien jälkeisessä kansakoulussa edelleen vahvana.

Opettajan rooli ja kasvatuksellinen suhde muuttui tarkastelujakson aikana demokraattisempaan suuntaan. Puhe oppilaan alistumisesta, kuuliaisuudesta ja häveliäisyydestä loppui nyt kokonaan. Toisen maailmansodan jälkeen eettisessä kasvatusajattelussa oli keskeistä siirtyminen

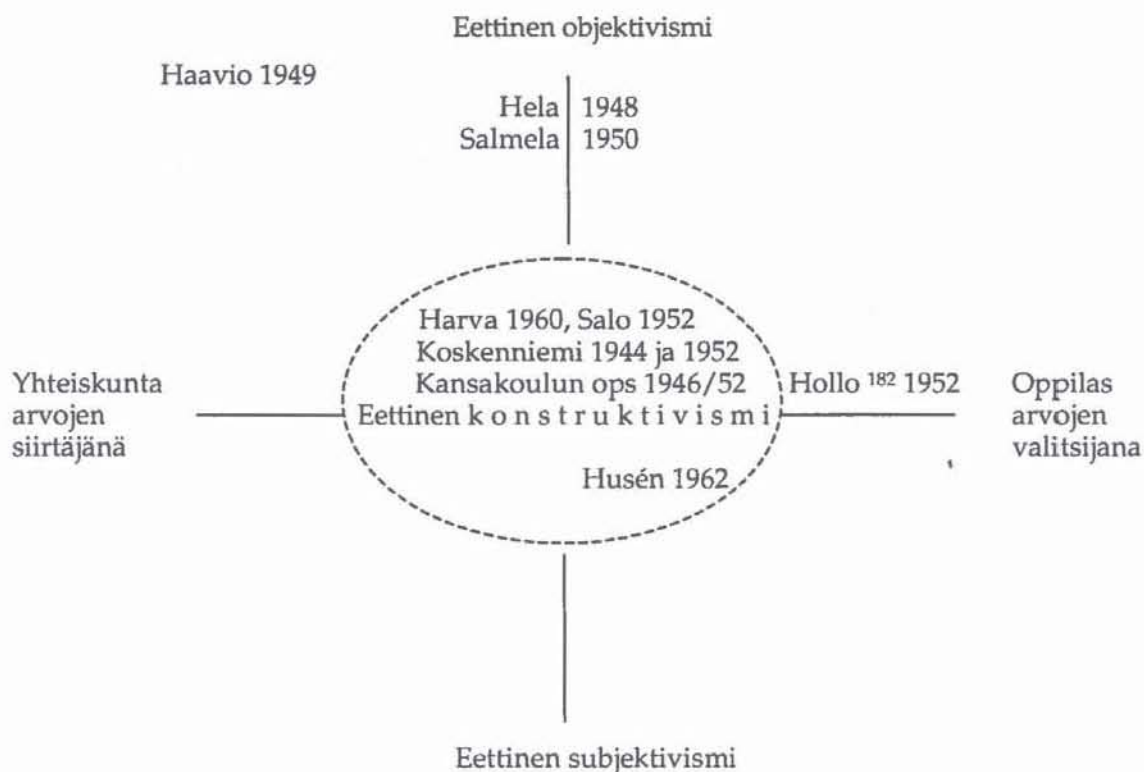
- tietyistä oppiaineiden sisällöistä koko kouluelämän sosiaalisten tilanteiden hyväksikäyttöön,
- arvojen siirtämisestä kasvun edellytysten luomiseen,
- oppilaan moraalisen luonteen muokkaamisesta sosiaalisen kasvu ympäristön suunnitteluun,
- opettajan autoritatiivisesta ohjauksesta oppilaan omaan pohdiskeluun,
- valmiiksi annetuista ohjeista eettis-sosiaalisten normien itsenäiseen tiedostamiseen.

Koulukasvatuksen taustalla oleva yhteiskuntafilosofinen lähtökohta siirtyi vuosina 1944–1970 voimakkaasti *liberalismin ja individualismin suuntaan*. Erityisesti kansakoulun opetussuunnitelmalle (1946/52) oli tyypillistä uusliberalistinen näkemys, että yhteiskunnan tulee siirtää oppilaille demokraattiseen toimintaan tarvittavat perusarvot, mutta muilta osin päämäärät saattoivat vaihdella ja kansalaiset olivat vapaita määrittelemään itse hyvän elämän sisällön. Tämä merkitsi koulun lopullista irrottautumista durkheimilaisesta moraalikasvatustraditiosta, joka oli ollut tyypillinen "vanhalle" kansakoululle.

Moraaliarvojen ontologisessa käsityksessä siirryttiin eettisestä objektivisista *eettiseen konstruktivismiin*. Kun objektiivista moraalista tietoa ei ollut olemassa (non-kognitivismi), yleispätevyys koulukasvatukseen oli haettava kulttuurin arvomaailmasta. Tämä näkemys heijastui selvimmin 1950-luvulla Aukusti Salon ja Matti Koskenniemen teksteissä sekä kansakoulun opetussuunnitelmassa. Eettisen kasvatuksen ihmiskuvaa ei enää sotien jälkeen hallinnut essentialistinen ajatus ihmisluonnon muuttumattomasta olemuksesta, vaan entistä enemmän *kulturalistinen näkemys* ihmisen ja hänen tarpeidensa yhteiskuntasidonnaisuudesta. Kun aikajaksoa 1944–1970 arvioidaan etiikan teorioiden valossa, voidaan havaita, että teleologisen etiikan (ihmisen henkinen täydellis-

tyminen, siveellinen maailmanjärjestys, elämän tarkoitus) painotus katosi. Sen sijaan pedagogisissa teksteissä heijastui entistä enemmän *deontologinen etiikka* (kansalaisen yhteiskunnalliset velvollisuudet) ja *konsekventiaalinen etiikka* (moraalin hyöty ja seuraukset sosiaalisessa toiminnassa). Etiikan teorioiden soveltaminen koulun kasvatustajatteluun ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, sillä esimerkiksi kasvatuksen tavoitteina olevat yhteiset moraaliset hyveet liittyvät pohjimmaltaan teleologiseen traditioon.

Koulun eettisessä kasvatustajattelussa tapahtui toisen maailmansodan jälkeen painopisteen muutos: pedagogien selvä enemmistö edusti eettistä konstruktivismia. Pedagogisia tekstejä voidaan hahmottaa eettisen kasvatuksen arvokartalla kuvion 23 osoittamalla tavalla.

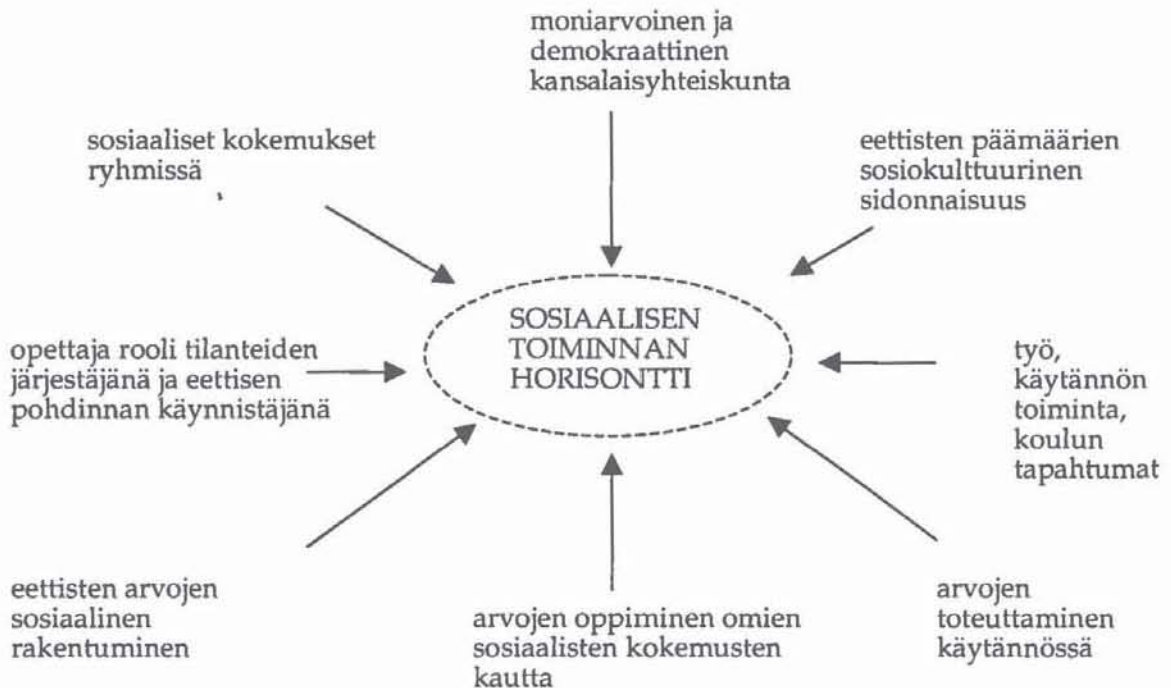


KUVIO 23 Kansakoulun eettisen kasvatustajattelun arvokartta 1944–1970

Toisen maailmansodan jälkeen koulun kasvatustajattelua ei enää ohjannut uskonnollisen etiikan tai siveellisen hallinnan merkityshorisontti, jotka olivat keskeisinä etiikan ymmärtämisyhteyksiä kansakoulussa vielä 1900-luvun alussa. Vaikka uskonnolla katsottiin edelleen olevan yhteiskunnallista merkitystä, koulun eettistä kasvatustajattelua ei kiinnitetty siihen samoin kuin aikaisemmin. Uskonnollisen etiikan ja siveellisen hallinnan horisonttien rinnalle tuli vähitellen uudentyyppinen ajattelutapa, joka kehkeytyi jo siirtymäkauden (1920–1944) pedagogisissa teksteissä (esim. MKO 1925 ja Salo), mutta ilmeni erityisen selvästi 1940–50-luvuilla Matti Koskenniemen teoksissa ja varsinaisen kansakoulun opetus-

<sup>182</sup> Hollon sijoittaminen eettiseen arvokenttään on ongelmallista, koska hän tunnustaa samanaikaisesti kuvitteellisen arvotiedon mahdollisuuden ja eettisen relativismin.

suunnitelmassa. Tämä ajattelutapa painotti *sosiaalisten edellytysten luomista oppilaan itsenäiselle eettiselle kasvulle*. Yksilön henkistä vapautta suojattiin varomalla liian totalitaarista ja yhdenmukaistavaa kasvatusta. Kasvatuksessa pyrittiin siihen, että oppilas oivaltaa itsenäisesti arvojen merkityksen konkreettien tilanteiden, konfliktien kohtaamisen ja sosiaalisten kokemusten kautta. Opettajan tehtävänä oli lähinnä järjestellä keskustelutilanteita ja herättää oppilaissa omakohtaista pohdintaa, joka johtaa eettisten arvojen ymmärtämiseen. Opettaja ei varsinaisesti siirtänyt arvoja, vaan loi sosiaalisia edellytyksiä niiden oppimiseksi. Lisäksi käytännön toiminta, työn tekeminen ja koulun yhteiset tapahtumat nähtiin arvojen omaksumisen kannalta hyvin tärkeinä kasvatukseen. Eettisessä kasvatuksessa ei enää pyritty ulkoapäin ohjautuvaan siveelliseen hallintaan, vaan sosiaalisen toiminnan kautta tapahtuvaan arvojen oivaltamiseen. Nimitän tätä eettistä ajattelutapaa *sosiaalisen toiminnan horisontiksi*. Siihen liittyvä eettinen merkitysrakenne oli tyypillistä sotien jälkeiselle uudelle kansakoululle, mutta se on ollut tärkeä horisontti myös peruskoulun (1970–) kasvatustajatteluissa. Tekstissä olevien perustelujen lisäksi horisontin argumentaatio on esitetty liitteessä 3. Sosiaalisen toiminnan merkityshorisontti rakentui pedagogisissa teksteissä kuvion 24 hahmottamalla tavalla.



KUVIO 24 "Sosiaalisen toiminnan" horisontti uuden kansakoulun (ja myöhemmin peruskoulun) eettisessä kasvatustajatteluissa

Kokonaisuutena vuosien 1944–1970 eettistä kasvatustajatteluun luonnehti se, että yksilön moraalisisista *luonteen hyveistä* siirryttiin korostamaan kansalaisen *sosiaalisia taitoja*. Sosiaalisten taitojen merkitys säilyi tärkeänä myös peruskoulussa. Muuttuvan yhteiskunnan mukana koulun eettinen kasvatustajattelu kohtasi kuitenkin 1900-luvun lopussa jälleen uusia – ja entistä paljon vaativampia – haasteita. Samalla peruskoulu toi eettiseen kasvatustajatteluun uuden merkityshorisontin, joka oli selvästi muotoutumassa jo toisen maailmansodan jälkeen.

## 7 KASVATUS GLOBAALIIN VASTUUSEEN (peruskoulun eettinen kasvatusajattelu 1970–1994)

### 7.1 Yhteiskunnan murros jatkuu

#### 7.1.1 Tie arvojen markkinoille

Sotien jälkeen alkanut suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin nopea muutos voimistui entisestään vuosisadan loppua kohti tultaessa. 1960-luvun ja 1970-luvun vaihdetta on Suomessa luonnehdittu "vapaan kasvatuksen" aikakaudeksi. Sillä viitataan englantilaisen A. S. Neillin (1883–1973) edustamaan kasvatustilafilosofiaan, joka sai paljon julkisuutta, kun hänen Summerhill-teoksensa ilmestyi suomeksi 1968. Yleisessä keskustelussa vapaa kasvatus ymmärrettiin kasvatuksiksi, jossa kasvattaja luopuu täysin auktoriteettiasemastaan, eikä aseta lapselle minkäänlaisia vaatimuksia. A. S. Neillin lapsikeskeiseen pedagogiikkaan liittyivät mm. seuraavat periaatteet:

- Koulussa lapsen tulee antaa olla oma itsensä.
- Lasta on pidettävä hyvänä olentona ja häneen on täydellisesti luotettava.
- Kaikenlainen kuri, johtaminen, vaikuttaminen, moraalinen harjaannuttaminen ja uskonnon opetus on hylättävä.
- Tietoinen opettajan kasvatusvaikutus, kaikenlaiset palkitsemiset, arvostamat ja tutkinnot vaikeuttavat persoonallisuuden varsinaista kehittymistä ja heikentävät lapsen itsenäisyyttä.
- Perinteisesti organisoitujen opetustilanteiden sijasta todellinen oppiminen tapahtuu lapsen oman aktiivisuuden kautta.
- Jokainen yksilö on vapaa tekemään mitä haluaa, ellei hän loukkaa toisten vapautta.
- Kaikki yhteisön elämään liittyvät asiat ratkaistaan demokraattisesti äänestämällä. (Hytönen 1992, 39–43.)

Vaikka Neillin kasvatustilafilosofia ei sellaisenaan löytäneetkään jalansijaa Suomessa, vielä 1900-luvun lopussakin yleisessä keskustelussa viitattiin sukupolveen, jonka väitettiin saaneen "vapaan kasvatuksen".

Myös suomalaisen perheen elämäntavassa ja arvoissa tapahtui 1960-luvun jälkeen tärkeitä muutoksia. Riitta Jallinojan (1984) mukaan familistinen perhekäsitys joutui elämäntavan murroksen seurauksena kriisiin, ja perheeseen liittyvässä ajattelussa alettiin tarkastella enemmän yksilön asemaa. Perhekäsityksen murros familistisesta mallista individualistiseen malliin tapahtui suhteellisen lyhyessä ajassa 1960- ja 70-lukujen vaihteessa. *Individualistinen malli* korosti yksilön oikeuksia jopa perheen koossapysymisen kustannuksella. (Ks. Jallinoja 1984, 39–57, 82; myös Jallinoja 1997 ja 1998.)

Usko nopeaan taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen alkoi mm. öljykriisin seurauksena horjua 1970-luvun puolivälissä. Kun ehtymättömältä näyttävä taloudellinen nousukausi hidastui, joukkotyöttömyydestä tuli suuri yhteiskunnallinen ongelma. Aikakauden yhteiskuntafilosofia ja noudatettu yhteiskuntapolitiikka joutuivat kritiikin kohteeksi. Taloustieteilijä Friedrich Hayek oli väittänyt jo aikaisemmin, että fasismi, kansallissosialismi ja demokraattinen yhteiskuntasuunnittelu olivat seurausta yhdestä ja samasta virheellisestä yhteiskuntafilosofiasta, kollektivismista. Sen tavoitteena oli alistaa kaikki yhteiskunnallinen ja taloudellinen elämä valtiollisen keskusjohdon ohjattavaksi, ja sen väistämättömänä lopputuloksena oli puolestaan vapauden tuhoutuminen. (Saastamoinen 1998, 181–182.)

Aikaisemmin julkiseen hyvinvointivaltioon kohdistunut arvostus suuntautui nyt uusliberalismin seurauksena *yksityistämiseen ja vapaisiin markkinoihin*. Nopean rahamarkkinoiden vapauttamisen ja noususuhdanteen seurauksena suomalaiset tempautuivat 1980-luvun lopussa kasinotalouden pyörteisiin ja ajautuivat 1990-luvun alussa vuosisadan syvimpään taloudelliseen lamaan. Samalla puhe hyvinvointivaltion kriisistä voimistui (esim. Julkunen 1992).

Erytisesti 1980-luvulle oli tyypillistä joukkoviestintäteknologian nopea kehitys. Avaruussatelliittien käyttö radio- ja televisiolähetyksissä, kaapelitelevisio, paikallisradiojärjestelmän kehittyminen ja videovuokraamojen lisääntyminen loivat energistä sykettä viestintäpolitiikkaan. Televisio loi kansainvälisten kanavien välityksellä kehukset postmodernille kulttuurille. Tekniset innovaatiot viihteessä, kotitaloudessa, viestinnässä ja tietotekniikassa synnyttivät kokonaan uusia tapoja ja käytäntöjä. Vasta 1980-luvulla syntyivät varsinaisessa mielessä *kaupalliset nuorten ja vapaa-ajan markkinat*. Viestinnän monipuoliseen tarjontaan liittyi erityisesti lasten ja nuorten kannalta myös moraalisesti arveluttavia piirteitä. Taistelu viestinnän arvoista, vallankäytöstä ja kaupallistumisesta oli yhteiskunnallisesti näkyvää, kun tekniikan nopea kehitys vauhditti viestinnän liberalisointia. (Autio 1997, 16; Puohiniemi 1993, 22, 33.)

Puohiniemen (1993) mukaan jotain perustavanlaatuaista muuttui Suomessa 1980-luvulla. Muutoksessa oli keskeistä *markkinatalouden normiston läpilyönti, johon liittyi voimakkaasti yksilöllisyyden ja itsensä hemmottelun korostaminen*. Suunta oli näkyvässä jo 1970-luvun lopulla, jolloin laajassa suomalaisten asennemittauksessa todettiin: "Kaikki mikä liittyi oman henkilökuvan korostamiseen on korkealla ihmisten arvostuksissa ja vahvistumassa." (Puohiniemi 1993, 23, 32.)

Filosofi Ilkka Niiniluoto (1994) katsoo, että Suomessa käytiin 1900-luvun loppupuolella läpi syvälinen arvojen murroskausi, jonka tuloksena ei ollut

niinkään arvotyhjiö<sup>183</sup>, vaan arvojen runsaus, hajanaisuus ja ristiriitaisuus. Samalla kun perinteiset arvoauktoriteetit (koti, kirkko, koulu ja poliittiset puolueet) menettivät asemiaan, arvoja ryhdyttiin kauppaamaan markkinoilla ehkä vilkkaammin ja ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. (Mts. 175–176.)

### 7.1.2 Yhtenäistä koulutuspolitiikkaa

Suomalainen koulutusjärjestelmä ei ollut toisen maailmansodan jälkeen vielä kovinkaan hyvin varautunut elinkeinorakenteen nopeaan muutokseen. Muutos kohdattiin vanhan, alkutuotantovaltaista yhteiskuntaa suunnitellun koulutusjärjestelmän varassa. Elinkeinorakenteen muutos aiheutti paineita myös koulutusjärjestelmän kehittämiseksi.

Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka syntyi Suomessa 1960-luvulla. Samaan aikaan tapahtunut suunnitelmallisen yhteiskuntapolitiikan muotoutuminen liittyi kahden aatteellisen linjan yhdistymiseen. Oikeisto korosti valtakunnallista eheyttämistä ja kokonaisuutta, vasemmisto taas suunnitteluideologiaa. Nämä löysivät toisensa koulutuspolitiikassa, joka tarjosi mahdollisuuden valtiokokonaisuuden pitkäjänteiseen suunnitteluun myös kulttuurisella alueella. *Koulutuksen suunnittelusta* muodostui yksi yhteiskuntapolitiikan keihäänkärki. Ideologisesti koulutuksen tavoitteet alettiin johtaa yleisistä yhteiskuntapolitiittisista tavoitteista. Myös koulutusyhteiskunnan käsite tuli yleiseen keskusteluun 1960-luvulla. (Lampinen 1998, 47–48, 50.)

Koulu-uudistus, jossa siirryttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään päätettiin vuonna 1968 säädetyllä ns. puitelailla. Kunnallisesta peruskoulusta tehtiin oppivelvollisuuskoulu, joka korvasi siihen saakka toimineen kansa-, kansalais- ja keskikoulun. *Peruskoulujärjestelmään* Suomessa siirryttiin vaiheittain vuosina 1972–1977.

Maassamme ryhdyttiin muutenkin 1970-luvulla harjoittamaan aktiivista koulutuspolitiikkaa, jolla pyrittiin määrätietoisesti vaikuttamaan koko yhteiskunnan kehitykseen. Peruskoulu-uudistuksen yhteiskuntapoliittisia perusteita olivat kansanvaltaisuus, pohjasivistyksen yhtenäistäminen ja koulutusmahdollisuuksien aluepoliittinen tasa-arvoisuus. Perinteinen käsitys oppilaiden yhteiskunnallisista eroista väistyi ja koko yhteiskunnassa pyrittiin voimakkaasti demokraattisuuteen. Koulutuksellisen tasa-arvon tulkinta oli kuitenkin vaikea uudistuksiin liittynyt ongelma. (Sarjala 1981, 72, 100–104; myös Lampinen 1998, 52–63; Päivänsalo 1971, 334, 337; Iisalo 1987, 242–254.)

Peruskouluun siirtymistä valmistellut vuoden 1966 koulunuudistustoimikunta, joka käsitteli mietinnössään yksityiskohtaisesti koulutuksen päämääräkysymystä, ehdotti peruskoulun päämääräksi *kulttuuri-ihmisen* kasvattamista. Se ei kuitenkaan saanut ehdotukselleen yksimielistä kannatusta. Kun ehdotus kulttuuri-ihmisestä ei tullut yleisesti hyväksytyksi, peruskoulun opetussuunnitelma-omitea ehdotti vuonna 1970 päämääräksi *oppilaan persoonallisuuden kehittämistä*.

<sup>183</sup> Vaikka usein puhutaan "arvotyhjiöstä", sellaista ei käsitteellisistä syistä voi olla olemassa. Useimmiten puhe arvotyhjiöstä viitanee siihen, että se mikä ennen oli absoluuttista ja pyhää, on nyt suhteellista. Esim. Helkama 1997, 253.



Se hyväksyttiinkin opetussuunnitelman lähtökohdaksi. (Päivänsalo 1971, 336; Kuikka 1992, 111, 114.)

Peruskoulun opetussuunnitelma valmistui kaksiosaisena vuonna 1970. Sen ensimmäinen osa (tässä myöhemmin PoPS I) käsittelee opetussuunnitelman perusteita ja koulukasvatuksen yleisiä tavoitteita. Toinen osa (tässä myöhemmin PoPS II) sisältää oppiainekohtaiset suunnitelmat. Oppiaineet olivat samoja kuin aikaisemmin kansa- ja keskikoulussa.

Yhteiskunnallisesta hyödyistä tuli suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1970-luvulla tavoitteenasettelun keskeinen kriteeri. Se ei jättänyt paljoa sijaa kentän omista arvostuksista lähteille pyrkimyksille. Hyvinvointivaltion rakentamisessa keskitetty suunnittelu- ja hallintojärjestelmä läpäisi koko opetustoimen. Peruskoulukomitean mukaan peruskoulu tarvitsi aiempaa keskitetyemmän päätösvallan myös opetussuunnitelmiin nähden. Vaikka tämä merkitsi kansakoululle ominaisen hajautetun päätösvallan uhraamista, menettelyä perusteltiin *valtakunnallisen yhdenmukaisuuden tarpeella*. (Autio 1993, 30, 32, 105.)

Uskonnon opetuksen asema oli poliittisen ja maailmankatsomuksellisen kiistan alainen myös peruskoulu-uudistuksessa. Kristillistä kasvatusta ja tunnustuksellista uskonnonopetusta kannattavat porvarilliset tahot seurasivat tarkasti peruskoulua suunnittelevien vasemmistoradikaalien pyrkimyksiä. Koulunuudistustoimikunta esitti kuitenkin uskonnon ja siveysopin opetuksen järjestämistä kansakoulun malliin. Matti Koskenniemi vastusti toimikunnassa esitystä sillä perusteella, että peruskoulun sivistyssidyllön tuli hänen mukaansa eettisen kasvatuksenkin alueella olla kaikille oppilaille yhteinen<sup>184</sup>, eikä oppilaiden ryhmittelyä olisi saanut sen vuoksi tehdä. Vasemmistoradikaalien ahtaalle ajama kirkko suhtautui myönteisesti toimikunnan esitykseen, ja se tuli hyväksytyksi. Koulun arvomaailmassa yksilöä arvostava kulttuuripedagoginen kasvatuskäsitys sai tehdä tilaa yhteiskuntapoliittiselle tavoitteenasettelulle. Eettiset normit määräytyivät lähinnä uusista sosiaalipedagogisista lähtökohdista, eivätkä jättäneet kristilliselle etiikalle paljon tilaa. Pelko eettisen opetuksen sirpaloitumisesta ja köyhtymisestä nousi kuitenkin tämän seurauksena esiin. (Autio 1993, 77–78.)

Opetusministeriön historian mukaan peruskoulu-uudistus sai poliittisena ratkaisuna vahvasti vasemmistolaisen ilmeen. Tarkoituksena oli uudistaa koulu sekä ulkoisesti että sisäisesti. Vanhan koulun opetustapahtumaa ja koulun sisäistä elämää ohjaavasta *autoritatiivisesta hengestä haluttiin päästä eroon*. Peruskoulusta pyrittiin luomaan demokraattisempi, tulevia kansalaisia tasa-arvoisuuteen ja yhteistyökykyisyyteen kasvattava laitos. Laajempaan tavoitteena nähtiin irtaantuminen luokkayhteiskuntaa pönkittäneestä ajattelutavasta. Sen saavuttamiseksi koko kouluyhteisön *asenteita oli demokratisoitava*. Tämän pyrkimyksen yhtenä näkyvänä osoituksena oli 1970-luvun alussa toteutettu kouludemokratiakokeilu. (Autio 1993, 170–173.)

Peruskoulun opetusjärjestelyt olivat 1970-luvun puolivälistä lähtien erityisen seurannan ja tutkimuksen kohteena. Myös kasvatustavoitteet joutuivat

<sup>184</sup> Samantapaista perustelua käytti jo vuosisadan alussa Mikael Soininen, joka pyrki saamaan siveysopin kaikille pakolliseksi oppiaineeksi.

kriittisen arvioinnin kohteeksi (ks. esim. Kari 1994b, 70). Jussilan (1977) mukaan 1970-luvulla kävi ilmeiseksi, etteivät peruskoulun kasvatustavoitteet olleet riittävän selkeästi määriteltyjä. Kouluhallitus käynnistikin keväällä 1976 kasvatustavoitteiden selkeyttämistä koskevan valtakunnallisen keskustelun. Samana vuonna kouluhallitus ja opetusministeriö järjestivät laajoja valtakunnallisia seminaareja, joissa pohdittiin peruskoulun kasvatustavoitteita. Tarkoituksena oli selvittää, voidaanko suomalaisessa yhteiskunnassa löytää sellaisia *yhteisiä kasvatustavoitteita*, jotka oppilaat, opettajat, vanhemmat sekä kouluhallintoviranomaiset voisivat hyväksyä koulukasvatuksen tavoitteiksi. Samaan päämäärään tähtäsi myös kouluhallituksen toimeksiantotutkimuksena 1977 käynnistynyt kasvatustavoitetutkimusprojekti (ks. Sauvala, Kari & Robinson 1979; Sauvala & Kari 1981). Jälkeenpäin tarkastellen 1970-luvun hanke vaikuttaa modernin rationaalisen yhteiskuntasuunnittelun vakavalta yritykseltä löytää vielä kansallisesti yhtenäinen arvomaailma suomalaisen koulukasvatuksen pohjaksi. Myöhemmin yhteiskunnan moniarvoinen ja postmoderniin suuntaan kulkeva kehitys on selvästi hillinnyt tällaisia pyrkimyksiä. Peruskoulun kasvatustavoitteiden määrittely onkin myöhemmin jätetty paikallisella tasolla päätettäväksi.

Peruskoululainsäädännöllä 1985 tarkistettiin valtion ja kuntien toimivaltaa ja päätösvaltaa siirrettiin enemmän kuntiin. Kouluhallitus antoi edelleen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (1985), mutta kunnilla oli entistä suuremmat mahdollisuudet tehdä omia opetussuunnitelmia koskevia ratkaisuja. Kouluhallitus korosti, että kysymyksessä oli siirtyminen valvontaan perustuvasta hallinnollisesta ohjauksesta tavoiteohjaukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985) tuli siten nähdä kunnan opetussuunnitelman laadintaprosessia ohjaavana asiakirjana eikä didaktisena oppaana.

Käytännössä näyttää käyneen niin, että yleensä vain suurissa kunnissa ja kaupungeissa kirjoitettiin 1980-luvulla täysin oma kuntakohtainen opetussuunnitelma. Pienemmissä kunnissa otettiin tavallisesti käyttöön kunnallisliiton laatima opetussuunnitelmakansio, johon tehtiin pieniä lisäyksiä lähinnä kuntakohtaisen oppiaineen osalta. Kuntien opetussuunnitelmat valmistuivat vuosina 1986–1987. Kaikista tämän vuosisadan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmauudistuksista 1980-luvun kunnallinen opetussuunnitelma sisältää kaikkein vähiten kasvatuksen päämääriin ja arvoihin liittyvää kasvatustilfilosofista pohdintaa. Sen painopiste oli enemmän koulutuspoliittisten ja hallinnollisten ratkaisujen toteuttamisessa.

Oppilaiden suurempaan tasa-arvoisuuteen 1980-luvun opetussuunnitelmasa pyrittiin lakkauttamalla eri pituisiin oppimääriin perustuneet tasokurssit ja tarjoamalla uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille uutena oppiaineena elämäntutkimustiedon opetusta. Valiokunta lisäsi koulukasvatuksen tavoitteisiin myös *ympäristön ja luonnon suojelun*. Se oli noussut entistä tärkeämmäksi ihmisten elämään ja asenteisiin vaikuttavaksi tekijäksi (Autio 1997, 74).

### 7.1.3 Opettajankoulutus uudistuu

Peruskoulun myötä paineet opettajankoulutuksen uudistamiseksi kasvoivat. Opettajan pedagogisten valmiuksien kannalta nähtiin tärkeäksi, että hänen tuli

hallita tieteellinen lähestymistapa sekä pystyä myös itse tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustulosten seuraamiseen. Tämän katsottiin auttavan opettajaa omaa työtä koskevien ongelmien ratkaisemisessa. Luokanopettajankoulutus siirrettiin vuonna 1974 yliopistojen yhteyteen perustettuihin kasvatustieteellisiin tiedekuntiin. Luokanopettajan tutkinnosta tuli erilaisten välivaiheiden jälkeen yliopilastutkintoon pohjautuva akateeminen loppututkinto. Luokanopettajankoulutus akatemisoitui täydellisesti vuonna 1979, jolloin se muuttui ylempään korkeakoulututkintoon johtavaksi koulutukseksi ja oikeutti myös tieteellisiin jatko-opintoihin.<sup>185</sup> Tutkinnonuudistuksen myötä kasvatustieteen aineopintojen määrä opettajankoulutuksessa lisääntyi huomattavasti.

Simola (1995) selvitteli väitöskirjassaan opettajankoulutusta koskevien mietintöjen sisällöllistä muutosta ja kasvatustieteen asemaa opettajankoulutuksessa. Koulutuksen sisällöissä psykologian, filosofian ja etiikan osuus väheni Simolan mukaan voimakkaasti 1960-luvun jälkeen. Seminaarilainsäädäntöä pohtineen komitean mietinnössä vuonna 1960 etiikka on vielä opettajankoulutuksen keskeinen oppiaine. Komitean mukaan tulevia opettajia tuli perehdyttää niihin arvoihin ja käyttäytymismuotoihin, joiden noudattamiseen lapset ja nuoret on kasvatuksen avulla koetettava ohjata. Opettajalle täytyi olla selvänä, mihin suuntaan ja mihin tavoitteisiin pyrkien hän ryhtyi kasvattejaan kehittämään. Vuoden 1967 Opettajanvalmistuskomitean mietinnön Simola näkee tärkeäksi käännteeksi, jolloin *kasvatustiede* nostetaan opettajantyön teoreettiseksi perustaksi. Psykologia on edelleen esillä mm. kehityspsykologian ja kasvatustieteellisen psykologian muodossa, mutta se ei enää muodosta jäsenyyksen perustaa ja lähtökohtaa. *Filosofiatieto ja etiikka* katoavat opettajankoulutuksesta lähes täysin 70- ja 80-luvuilla. Kasvatus- ja opetustiedosta puhutaan tämän jälkeen kokonaan akateemiseen kasvatustieteeseen identifioituina kasvatustieteellisinä opintoina. Opettajankoulutuksessa aikaisemmin keskeiset elementit - psykologia, etiikka ja kasvatuksen historia - menettävät koulutuksen sisältöä jäsentävän asemansa kasvatustieteelle. Vuoden 1989 Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä didaktiikka nousee ylivertaiseen asemaan. Opettajan tarvitsema kasvatustieteellinen tieto nähdään siinä nimenomaan didaktisena tietona. Filosofia esiintyy vuoden 1989 mietinnössä erityisesti opettajan ammattietiikan yhteydessä. Opettajan työ nähdään eettisenä ammattina, jossa opettaja tekee jatkuvasti arvovalintoja ja jossa suhde oppilaaseen merkitsee eettisesti vastuullista ihmissuhdetyötä. Vaikka didaktiikka asettuu määrääväan asemaan opettajankoulutuksessa, myös filosofia nousee esiin näyttäytyen eräänlaisena kasvatustieteellisenä ja opettajan ammattietiikkana. (Simola 1997, 222–231; Simola 1995.)

Simolan tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että 1960-luvun jälkeen pedagoginen etiikka katoaa opettajankoulutuksesta ja palaa sitten 1990-luvulla takaisin erityisesti opettajan ammattietiikan muodossa. Ammattietiikka onkin herättänyt paljon mielenkiintoa varsinkin 1990-luvulla (ks. esim. Tirri 1999).

<sup>185</sup> Pennanen (1997) on pro gradu-työssään esittänyt selkeän kokonaiskuvauksen kasvatustieteen kehityksestä ja opettajankoulutuksen uudistuksesta toisen maailmansodan jälkeen.

## 7.2 Moraalin oppiminen teorioiden valossa

Lapsen moraalikehitystä on 1960-luvun jälkeen tutkittu ja selitetty useista teoreettisista viitekehyksistä käsin. Teoriat eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia, vaan korostavat erilaisten näkökulmien merkitystä moraalien kehittämisessä.

*Kognitiivisen kehityksen teoriat* pitävät lasta aktiivisena toimijana, joka osallistuu itse moraalisen ymmärryksen konstruoimiseen. Näissä teorioissa keskeisenä nähdään toisiaan seuraavat moraalisen kehityksen tasot, jotka ilmenevät moraalien perusteluissa ja moraaliarvostelmissa sekä moraalisen toiminnan ja ajattelun välisessä suhteessa. Kognitiiviset teoriat eivät lähesty moraalikehitystä "hyveajattelun" näkökulmasta. Lawrence Kohlberg (1984) on esittänyt parhaiten tunnetun kognitiivisen moraalikehityksen teorian. Se pohjautuu Jean Piagetin näkemykseen, jonka mukaan lapsen kognitiivinen kehitys etenee vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä ympäröivän maailman välillä. Kohlbergin mukaan moraalikehityksessä tärkeänä lähtökohtana on iän mukana muuttuvat kognitiiviset rakenteet ja ylimmällä tasolla moraalinen ohjautuminen tapahtuu sosiaalisten sääntöjen taustalla olevien periaatteiden pohjalta. (Kohlbergin teoriaa käsitelty aikaisemmin alaluvussa 2.2.2; ks. myös Reimer, Paolitto & Hersh 1983, 57–82 ja Räsänen 1993b, 23–25).

Kohlberg väittää, että hänen löytämänsä moraalisen kehityksen vaiheet ovat kulttuurisesti yleispäteviä ja universaaleja eivätkä riipu esimerkiksi paikallisista olosuhteista. Moraalisen päättelyn kehitys nuorella ihmisellä on hänen mukaansa itse asiassa enemmänkin kypsyminen kuin kasvatusilmiö. (Esim. Kitwood 1990, 135; Maccoby 1980, 305–306; Carr 1991, 160–162.)

Kohlberg on sitä mieltä, ettei ole mahdollista opettaa sisällöllistä moraalilaikkaamatta kasvatettavien autonomiaa. Moraalikasvatuksessa tuli sen vuoksi laittaa sisällölliset kysymykset syrjään ja rajoittua pelkästään moraalipäättelyyn tarvittavien valmiuksien kehittämiseen. Toisaalta Kohlberg katsoo, että opettajan toiminnan perustana tulisi olla universaalit eettiset periaatteet, eikä esimerkiksi perinne, yhteiskunta, auktoriteetti tai yksilön omaan tahtoon perustuvat mieltymykset. Kohlberg hylkää sekä roussealaisen individualismin että arvojen siirtämiseen pyrkivän kollektivismiin. Hän uskoo, että kognitiivisen kehityksen ylimmässä (kuudennessa) vaiheessa ihmiset ovat keskenään yksimielisiä oikeudenmukaisuuden periaatteesta. Kohlberg hylkää eettisen relativismin sillä perusteella, että hän katsoo erilaisten käsitysten johtuvan erilaisesta kognitiivisen ja moraalisen kehityksen tasosta. (Esim. Räsänen 1993c, 54–57; Puolimatka 1997, 118.)

Kohlbergin tutkimustyö on auttanut merkittävästi ymmärtämään lasten ja nuorten moraalijattelun kehitystä. Toisaalta Kohlbergia on arvosteltu siitä, että hän korostaa Piagetin tavoin moraalissa yksipuolisesti rationaalisia näkökohtia. Moraalijattelun yksi pitkä kehityskaari näyttääkin kulkevan antiikin Kreikasta (Sokrates, Platon) Kantin moraalifilosofian kautta Piagetiin ja Kohlbergiin sekä 1900-luvun kognitiiviseen psykologiaan.

*Sosiaalisen oppimisen teorial* perustuvat behaviorismin periaatteisiin, joiden mukaan käyttäytymistä vahvistetaan ja muokataan. Keskeistä on orientaatio, jossa erityisiä "hyveitä" vahvistetaan myönteisesti ja huonoa käyttäytymistä estetään jättämällä se ilman vahvistusta tai rankaisemalla sitä. Erityisten hyveiden hankkimisessa hyödynnetään tunnereaktioita ja opittuja vastauksia. Moraalikehitys tarkoittaa samaa kuin sosiaalistuminen. Lasten on opittava sosiaaliset säännöt ja omien impulssien kontrollointi. Sosiaalisen oppimisen teorioissa moraalikehitys tarkoittaa käyttäytymisen kehittymistä ja tunneperäistä sopeutumista yhteiskunnan normeihin. Moraalin perusmotivaatio on juurtuneena biologisiin tarpeisiin, sosiaalisten palkkioiden tavoitteluun tai rangaistusten välttämiseen. Moraalikehitys nähdään kulttuurisesti relativistisena. (Kutnick 1992, 34–35.)

*Psykoanalyttiset teorial* ovat kehittyneet freudilaisesta konseptiosta, joka painottaa lapsen ja vanhempien välillä olevaa läheistä kiintymystä ja yleistä perhe-elämän vaikutusta. Psykoanalyttisessä lähestymistavassa moraalikehitystä tarkastellaan yhteiskuntaan 'sovittautumisena' sekä empatian ja tunne-elämän keskeistä roolia altruismin lähtökohtana. Vanhemman käyttäytyminen tulee ihanteeksi ja sisäistyy lapsen omaksitunnoksi, superegoksi. Superego auttaa lasta voittamaan konfliktit, joita on välittömän egoististen halujen tyydyttämisen ja aikuisten maailman konventioiden välillä. Ihanneminästä poikkeaminen aiheuttaa sosiaalista häpeää tai sisäisiä syyllisyyden tunteita. Psykoanalyttinen teoria kuvaa perhettä pienenä sosiaalisena järjestelmänä, jossa lasten ja vanhempien välillä vallitsevat tunnesiteet ja yhdenmukaisuus muodostavat perustan moraalisten konventioiden sisäistämiseksi. (Mts. 36–38.)

*Moraalikehityksen suhdeteorial* perustuvat edellisten teorioiden esittämille näkökohdille. Ne liittyvät moraalikehityksen tuloksen ihmissuhteiden laatuun. Läheinen kiintymissuhde on perusta empatialle, joka tekee mahdolliseksi sen, että lapsi voi tuntea toisen puolesta. *Kulttuuriteorian* mukaan moraalinen yksilö mukautuu yhteiskunnallisiin odotuksiin ja hallitsevaan sosiaaliseen ryhmään. Jokainen yhteiskunta vahvistaa omia moraalisia konventioitaan. Koska moraalikehitys on kulttuuriteorian mukaan perusluonteeltaan yhteiskunnallista, eri kulttuurien moraalit ovat suhteellisia eikä universaaleja moraaliperiaatteita ole olemassa.

Länsimaisen kulttuurin kehityksessä eettiset kysymykset näyttäytyivät 1900-luvun lopussa ajankohtaisina ja tärkeinä, mutta samanaikaisesti moniarvoisesta ja liberalistisesta yhteiskunnasta johtuen myös hyvin vaikeina. *Roman klubi* herätti 1960-luvulla ihmiskunnan pohtimaan *globaalin etiikan* kysymyksiä maapallon aineellisten rajojen, sosiaalisen kanssakäymisen sekä inhimillisten pyrkimysten ja tarpeiden kysymyksissä. Juuri Roman klubin ansiosta kansainvälisessä eettisessä keskustelussa ryhdyttiin vakavasti arvioimaan ihmiskunnan päämääriä ja tulevaisuutta (ks. esim. Laszlo ym. 1979). Tässä tilanteessa Jürgen Habermasin (1983) kommunikatiivisen toiminnan filosofiaan perustuva *diskurssietiikka* herätti paljon kiinnostusta. Se oli myös yritys rakentaa eettinen ajattelu ja toiminta yhteiselle rationaaliselle pohjalle (diskurssietiikkaa on käsitelty tarkemmin luvussa 2.2.3).

## 7.3 Katsaus pedagogisiin teksteihin

### 7.3.1 Aikaisempi tutkimus

Aikaisempien tutkimusten mukaan 1900-luvun lopun arvoajattelussa uskonnollisten ja kansallisten arvojen jälkeen kasvatuksen keskiöön nousee vähitellen moderni autonominen yksilö. Yhdenmukaisen moraalijattelun sijasta lähtökohdaksi muotoutuu moniarvoinen yhteiskunta.

Rinteen väitöskirjan (1984) mukaan jo vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa totuus muuttuu luonteeltaan intersubjektiviseksi ja opetussuunnitelmassa siirrytään kohti kulttuuripluralismia. Oppilaat nähdään kasvavina yksilöinä, jotka itse muokkaavat omat arvonsa ja maailmankuvansa. Analysoidessaan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien sisällöllisiä painotuksia, Rinne katsoo, että aikaisemman moraalisen koodin (1881–1945) ja kansalaiskoodin (1945–1970) jälkeen peruskoulun opetussuunnitelmaa (1970) luonnehtii individualistinen koodi. Siinä arvopohdinnat jätetään vapaan yksilön omakohtaisiksi ratkaisuiksi. Suomalaisen opetussuunnitelmakoodin muutoksissa näkyy kiintoisa kehityslinja, jossa opetussuunnitelmaa hallitsee toiseen maailmansotaan saakka jumalallinen auktoriteetti, sen jälkeen kansakunnallinen auktoriteetti ja lopulta peruskoulun myötä modernin yksilön esiinnousu. (Rinne 1984, 326–329; Rinne 1987, 122–123.)

Peltosen poleemista keskustelua herättänyt väitöskirjatutkimus (1979) käsittelee peruskoulu-uudistuksen ihmiskäsitystä ja sen eettisiä periaatteita. Peltonen analysoi maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 ilmestyneiden komiteamietintöjen pohjalta. Hänen mukaansa uudistuksen alkuvaiheessa oli nähtävissä humanistinen (ja osittain myös kristillinen) ihmiskäsitys, mutta myöhemmin sen tilalle alkoivat tulla naturalistisesta ja marxilaisesta ihmiskäsityksestä peräisin olevat piirteet. Näitä piirteitä yhdisti luontevasti pragmatistinen kasvatusajattelu, joka korosti hyötyä, sopeutuvuutta ja funktionaalisuutta. Peruskoulu-uudistuksessa etäännyttiin kristillisestä ihmiskäsityksestä. Lisäksi peruskoululle oli Peltosen mukaan ominaista yhteiskunnan näkyvää kehitystä edustava *välineellinen arvomaailma*. Peruskoulua luonnehti myös ihmisen käsittäminen ennen muuta taloudellisyhteiskunnalliseksi olennoksi, eettisen kasvatuksen niukka sisällöllinen kuvaus ja sen irrottaminen uskonnonopetuksesta. (Peltonen 1979, 131, 207–208.) Tutkimustuloksiinsa viitaten Peltonen (1979, 134) toteaa kokoavasti, että peruskouluun siirryttäessä

eettisessä ja maailmankatsomuksellisessa kasvatuksessa on tapahtunut selkeä painopisteen muutos uskontosidonnaisesta ja yksilön erityisarvoa korostavasta sosiaaleettisesta kasvatuksesta kohti maailmankatsomuksellisesti-tieteellistä kasvatusta, jonka luonne määräytyy koulutukselle asetetuista yleisistä yhteiskunta- ja koulutuspoliittisista tavoitteista ja jolle on tunnusomaista yhteiskunnallisuus ja kokonaisvaltaisuus.

Hannu Simola (1995) tarkasteli väitöskirjassaan yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta suomalaisessa koulukasvatuksessa. Hänen mukaansa peruskoulukaudella 1970-luvulta alkaen yksilön etu ohittaa yhteiskunnan edun koulukasvatuksen le-

gitimointiperustana. Peruskoulussa oppilasta ei nähdä enää ensisijaisesti yleistettynä rahvaan lapsena ilman yksilöllisyyttä tai valtion eettis-sosiaalisena kansalaisena, vaan modernina yksilönä, jolla on ainutkertainen kokonaispersoonallisuus. Yksilöllisyyden korostaminen johtaa myös opetuksen yksilölliseen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kun vuosisadan alkupuolella koulukasvatusta koskevat yhteiset arvopäämäärät otettiin vielä itsestäänselvyytenä, peruskoulussa rakennetaan erityinen tavoitejärjestelmä. Aatteellisen näkökulman sijasta peruskoululle on ominaista pedagogis-organisatorinen ja hallinnollinen koulutyön ohjaaminen. Koulun tehtävät ja tavoitteet asetetaan entistä enemmän sen ulko- ja yläpuolelta. Simola kiinnittää huomiota siihen, että peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) usko koulun kasvatusta- ja opetusmahdollisuuksiin kasvaa radikaalisti ja tämä optimismi jatkuu edelleen 1980- ja 1990-luvuilla. *Koulun kasvatuksellisesta suojelutehtävästä ei sen sijaan puhuta enää 1960-luvun jälkeen.* Peruskouluun siirryttäessä koulupuheessa tapahtuu kolme keskeistä muutosta, jotka Simola tiivistää kolmeksi totuudeksi: (1) Koulun keskipiste on oppilasyksilö. Koulu pyrkii kehittämään jokaisen oppilaan kokonaispersoonallisuutta tämän omista lähtökohdista käsin. (2) Koulu on rationaalinen. Sitä kehitetään rationaalisenä instituutiona tavoitteenrationaalisten suunnittelu-, hallinto- ja toimintaperiaatteiden mukaisesti. (3) Kouluoppiminen ei eroa oppimisesta yleensä. Oppimista tapahtuu samalla tavalla eri konteksteissa, joten koulun institutionaaliin kehystekijöihin ei ole välttämättä kiinnittävä erityistä huomiota. (Simola 1995, 77–79, 110–114.)

Opettajien luottamus perheiden kasvatustaitoihin heikkeni peruskouluun siirryttäessä. Opettajien lehtien mukaan vanhempien palkkatyön yleistyessä perheessä annettava kasvatusta oli vähentynyt ja nuoret olivat alkaneet osoittaa eräänlaista "villiintymistä", jota ei ennen ollut esiintynyt. Käytännön koulutyön vaikeudet ja työrauhaongelmat sävyttivät voimakkaasti 1970-luvun puolivälin jälkeistä opettajien lehtien kirjoittelua. Kasvatuksen nähtiin olevan kriisissä ja koulun kasvatustavoitteiden hämärtyneen. *Koulukasvatuksen ja -opetuksen arvioitiin 1970-luvun lopussa olevan kärjistyneessä ristiriidassa muualla yhteiskunnassa tarjotun ylikansallisen joukkoviikteen kanssa.* Esimerkiksi kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Ahon mielestä kasvatuksesta oli tullut suomalaisen yhteiskunnan Musta Pekka, joka koetettiin pelata muiden käteen. Kodin kasvatustehtävän katsottiin siirtyneen yhä enemmän koululle ja ammattikasvattajille. Toisaalta opettajien lehtien kansalaisille asettamissa vaatimuksissa oli 1970-luvulta lähtien havaittavissa myös selvä opettajien ammattikuntaetujen ajaminen. Kun eri oppiaineiden opettajat korostivat oman aineen merkitystä, yleinen kansankasvattaja sai pikku hiljaa väistyä spesialistin tieltä. (Naumanen 1990, 159, 191–206.)

Naumanen mukaan uusina painotuksina kansalaisihanteeseen tuli 1970- ja 1980-luvuilla *itsensä kehittäminen, yksilöllisten taipumusten toteuttaminen, itsenäisyys, aktiivinen keskustelu- ja ilmaisutaito sekä ympäristötietoisuus.* Koulukasvatuksessa tavoiteltiin 1970-luvulta lähtien opettajien lehtien mukaan identiteetiltään vahvaa suomalaista maailmankansalaista, joka luottaa itseensä ja hyväksyy toisten erilaisuuden. (Naumanen 1990, 163, 187, 208.)

Kouluhallituksen laajassa 1970-luvun lopun tutkimuksessa, jossa selvitettiin voidaanko suomalaisessa yhteiskunnassa löytää eri väestöryhmien *yhteisesti hyväksymiä kasvatustavoitteita*, suurin yksimielisyys vallitsi seuraavista tavoitteista:

rehellisyys, luotettavuus, oikeudenmukaisuus, rauhan arvostaminen, vanhempien ja lasten välinen luottamus, vastuun kantaminen omista teoista ja huumeiden välttäminen. Nämä seitsemän tavoitetta esiintyivät oppilailta, opettajilta ja vanhemmilla 10 hyväksytyimmän tavoitteen joukossa. Kaikki vastaajaryhmät arvostivat vähiten uskonnollisia ja esteettisiä tavoitteita.<sup>186</sup> (Sauvala & Kari 1981.)

Suomessa 1980- ja 1990-luvuilla tehdyistä arvotutkimuksista (Suhonen 1988; Puohiniemi 1993; Helve 1997) käy ilmi, ettei 1980-luvun alkupuolen jälkeen voida enää osoittaa yhtä suomalaisille yhteistä perusarvoa. Kuva suomalaisten arvo maailmasta on tutkimusten mukaan melko eriytynyt ja osoittaa huomattavaa arvostusten vaihtelua ihmisten välillä. Moniarvoisuudesta oli kuitenkin 80-luvulla yksi näkyvä poikkeus: maailmanrauha koettiin yhteisesti tärkeimmäksi arvoksi.<sup>187</sup> Verrattaessa vuosina 1963 ja 1986 kerättyjä aineistoja, todettiin kaikissa ikäryhmissä eräitä selkeitä kehityssuuntia: aineellisen turvallisuuden ja totunnaisuuden arvostus pieneni ja vastaavasti individualistisen itsensä toteuttamisen, ihmissuhteiden ja mielekkään työn arvostus kasvoi. Tutkimuksessa tuli esiin myös sodanjälkeisten suurten ikäluokkien muita vähäisempi individualismi. Vuonna 1993 tehdyssä laajassa tutkimuksessa suomalaisten tärkeimmiksi arvoiksi nousivat: (1) terveys, (2) perheen turvallisuus, (3) maailmanrauha, (4) rehellisyys ja (5) sisäinen tasapaino. (Suhonen 1988, 37–54, 141; Puohiniemi 1993, 28.) On tärkeää havaita, että nämä arvot voidaan nähdä myös edellytyksinä omien yksilöllisten tarpeiden tyydyttämiselle.

Edellä oleva tarkastelu osoittaa, että sotien jälkeen suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut syvä *kulttuurinen ja ideologinen muutos*. Se koskettaa myös koulukasvatusta. Seuraavassa tutkimme tarkemmin, miten tämä muutos on heijastunut peruskoulun eettiseen kasvatustajatteluun.

### 7.3.2 Peruskoulun pedagogiset tekstit 1970–1994

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa tapahtui 1950-luvulta 1990-luvulle räjähdysmäinen kasvu ja monipuolistuminen. Eettinen kasvatustieteiden osa-alueisiin, ja sen vuoksi kokonaiskuvan hahmottaminen edellyttää eri näkökulmista lähtevää tarkastelua.

*Yleisessä kasvatustieteessä* arvoja käsitellään kasvatustapahtuman lähtökohtana ja arvot liitetään erityisesti kasvatustavoitteiden asettamiseen. *Kasvatustieteessä* tarkastellaan moraalien kehityspsykologisia edellytyksiä. Lapsen ajattelun, kielen, tunne-elämän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen nähdään

<sup>186</sup> Tutkimuksen mukaan monet eettis-sosiaaliset tavoitteet osoittautuivat oppilaiden arvioiden perusteella vain keskenkertaisesti tai epäyhtenäisesti saavutetuiksi. Heikoimmin saavutetut tavoitteet liittyivät uskonnolliseen elämään. Ks. Sauvala, Kari & Robinson 1979; myös Kari & Sauvala 1980.

<sup>187</sup> Peruskoulun oppilaiden vuonna 1978 esittämät arviot parhaiten saavutetuista kasvatustavoitteista ovat lähes samoja arvoja, joita 1980- ja 90-lukujen tutkimuksissa suomalaisten aikuisten todettiin pitävän tärkeimpinä: rauha, terveys, maan itsenäisyys ja hyvät ihmissuhteet. Vrt. Sauvala, Kari & Robinson 1979.



oleellisena lähtökohtana moraalien oppimiselle.<sup>188</sup> Pikkulasten kasvatuskirjallisuuden tekstejä hallitsivat 1950-luvulta lähtien normatiivis-maturatiivisen (1950–1975), kognitiivisen (1970–) ja humanistisen (1980–) psykologian lähestymistavat (Tähtinen 1992a, 221–230). Samansuuntaista on kehitys ollut myös koulukasvatuksessa.

*Didaktiikka* pyrkii rakentamaan siltaa kasvatopsykologisen tiedon ja käytännön opetustyön välille. Didaktiikka liittyy läheisesti eettiseen ajatteluun esimerkiksi opetussuunnitelmateorian, kasvatustavoitteiden ja opettajan toiminnan tarkastelussa. Myös arvokasvatuksen opetusmenetelmät kuuluvat didaktiikan alueelle.

*Kasvatussosiologia* näkee yksilön osana laajempaa yhteisöä ja tarkastelee moraalikehitystä osana sosialisatiota. Kasvatussosiologia laajentaa siten tarkastelukulmaa yhteiskunnan sosiokulttuuriseen järjestelmään, johon normatiivisten tapojen lisäksi kuuluvat erilaiset aatteet ja arvot. Kasvatussosiologia kiinnittää huomiota siihen sosiaaliseen prosessiin, jossa kasvava lapsi oppii yhteiskuntansa arvot ja sisäistää kansalaisen moraalisen roolin.

*Kasvatusfilosofia* liittyy eettiseen kasvatukseen analysoimalla kasvatuksen teoriaan liittyviä peruskäsitteitä, arvopäämääriä sekä kasvatuksen taustalla vaikuttavia filosofisia lähestymistapoja ja ihmiskäsityksiä. Erityisen tärkeitä ovat ontologiset ja tietoteoreettiset näkökohdat, jotka liittyvät kasvatuksen etiikkaan. Opettajakoulutuksen oppikirjoissa kasvatusfilosofia on ollut 1970–90-luvuilla melko analyttistä, erilaisia filosofisia näkemyksiä ja arvolähtökohtia erittelevää (esim. Hirsjärvi 1985; Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1985; Nurmi 1986; Airaksinen 1987). Kasvatusopin ja kasvatustieteen eriytymisen jälkeen – ja erityisesti positivismien valtakaudella – akateemisen kasvatusfilosofian piirissä on yleensä varottu esittämästä omia aksiologisia kannanottoja eettisiin kysymyksiin. Tämä ero tulee näkyviin myös vertailtaessa kansakoulu- ja peruskouluajan pedagogisia tekstejä.

Kysymys tieteen arvovapaudesta on ollut juuri kasvatustieteelle sen luonteen vuoksi ongelmallinen. Hirsjärven (1985) mukaan kasvatustiede ei ole arvovapaa tiede siinä mielessä, että kasvatustieteessä jätettäisiin käsittelemättä kasvatuksen päämääräongelmia. Toisaalta kasvatustiede on arvovapaa tiede siinä mielessä, ettei se määritä kasvatuksen päämäärää tai salli tutkijan poiketa tieteellisestä pyrkimyksestä objektiivisuuteen. (Hirsjärvi 1985, 87; myös Hirsjärvi 1991, 124–126.) Lahdes ja Kari (1994) puolestaan lähtevät siitä, että didaktiikassa suositeltavat normit ovat sidoksissa tavoitteisiin ja tätä kautta arvoihin. Opetusopissa on perehdyttävä ensin empiiriseen tutkimustietoon ja siitä johdettuun teorian tietoon. Tästä teorian tiedosta on mahdollista johtaa loogisesti mielekkäitä ohjeita. Mitä paremmin ohjeet on johdettu luotettavasta tutkimustiedosta, sitä tieteellisemmäksi normatiivinen didaktiikka muodostuu. (Lahdes & Kari 1994, 57.) Eettiseen kasvatukseen näyttää joka tapauksessa jäävän sellainen arvolähtökohtia koskeva alue, johon ei saada vastausta empiirisen tutkimuksen

<sup>188</sup> Kokeellinen psykologia tarkastelee moraalien luonnontieteellisen paradigman kautta, jolloin arvojen olemassaolo sijoitetaan lähinnä yksilön tunteisiin ja kielellisiin merkityksiin. Esim. Airaksinen 1987, 60–61.

keinoin. Eettisessä kasvatuksessa arvojen määrittely edellyttää välttämättä filosofista ja maailmankatsomuksellista kannanottoa.

Seuraavassa tarkastelussa on lähestytty koulun eettistä kasvatusta niiden ongelmien näkökulmasta ja suunnasta, joihin tässä tutkimuksessa etsitään vastausta. Vaikka analyysi on siis ongelmalähtöistä, siinä on otettu huomioon myös kasvatustieteen osa-aluejako.

Tarkastelun aineistona on *Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen opettajankoulutuksessa käytetty pedagoginen kirjallisuus*, joka on ollut useita vuosia molempien yliopistojen tutkintovaatimuksissa, edustaa tasapuolisesti eri kasvatustieteen osa-alueita ja ajoittuu tasaisesti tarkastelujaksolle 1970-luvulta 1990-luvun alkuun. Näytteeksi on valittu harkinnanvaraisesti 17 teosta. Joihinkin teoksiin viitataan eettisen sisällön niukkuudesta johtuen vain lyhyesti, toisia käsitellään useammassa yhteydessä.

Matti Koskenniemen oppikirjojen<sup>189</sup> jälkeen opettajankoulutuksessa on ollut vain muutamia yksittäisiä teoksia, jotka ovat saavuttaneet selvästi klassikon aseman. Tällaisina voidaan pitää esimerkiksi Erkki Viljasen kasvatustieteen oppikirjaa, Erkki Lahdeksen opetusoppeja sekä Kalevi Kivistön ja Tapio Vahervan kirjoittamaa Kasvatussosiologiaa.

Kasvatustieteellisen kirjallisuuden lisäksi tarkastelun kohteena on ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma: sen yleinen osa (POPS I 1970) ja ainekohtainen osa (POPS II 1970). Peruskoulun syntyvaiheen yhteydessä on viitattu myös joihinkin 1960-luvun komiteanmietintöihin. Näiden lisäksi 1980-luvun eettistä kasvatustieteen tarkastellaan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1985) sekä tähän asiakirjaan liittyvien kunnallisten opetussuunnitelmien valossa.

## 7.4 Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat

### 7.4.1 Arvot subjektiivisina valinnan kriteereinä

Arvojen luonne nähdään 1900-luvun lopun suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa pääsääntöisesti subjektiivisena ja suhteellisena. Hirsjärven (1985) mukaan käsitteitä siitä, mitkä todellisuuden ilmiöt ovat 'hyviä' tai 'pahoja', 'oikeita' tai 'väriä' ja 'hyväksyttäviä' tai 'hylättäviä' ei ole mielekäästä arvioida tosi - epätosi - mielessä.<sup>190</sup> Arvostusten totuutta on vaikea tai mahdoton yleisnähtävällä ratkaista.

<sup>189</sup> Koskenniemen kirjallinen tuotanto jatkui aina 1980-luvulle saakka. Vuonna 1978 hän julkaisi teoksen *Opetuksen teoriaa kohti*. Vuonna 1982 julkaistussa *Yhdessä ja yhteistoimin* -kirjassa Koskenniemi palasi vielä lempiaiheeseensa koulun sosiaaliseen kasvatukseen. Molempia teoksia käytettiin opettajankoulutuksessa, mutta ne eivät saavuttaneet enää vakiintunutta asemaa tutkintovaatimuksissa.

<sup>190</sup> Filosofitimo Airaksinen hahmottaa etiikan teoreettista perustaa puhumalla etiikan sisäisestä realismista. Sen mukaan moraalijärjestelmän hyväksyvä ihmiselle moraaliarvot ovat päteviä tavalla, joka on sukua tieteellisen väitteen totuudelle. Niin kauan kuin pysytään moraalin piirissä ja sisällä, moraalin pätevyys on tosiasia. Etiikan sisäinen realismi on kanta, jonka mukaan on mahdotonta luopua moraalista ja silti säilyttää oman toiminnon

Arvot ovat abstraktioita, valintojen kriteereitä, jotka ilmenevät ihmisten käyttäytymisessä. Toisaalta arvot eivät ole pelkkiä yksilöiden tunnereaktioiden ilmauksia, vaan säätelevät myös laajemman sosiaalisen yhteisön pyrkimyksiä. Kulttuurisesti arvoilla on myös tiettyä pysyvyyttä. (Hirsjärvi 1985, 78–79; Hirsjärvi 1991, 46.)

Arvoa pidetään kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa yleisesti suhdekäsitteenä, joka määrittelee aina jonkun paremmuusjärjestyksen eli preferenssirelaation (esim. Nurmi 1986, 98). Myös Kari (1994b) tarkastelee arvoja tästä näkökulmasta. Hänen mukaansa inhimillisessä elämässä on olennaista arvojen suhteellisuuden tajuaminen. Kansalainen joutuu asettamaan arvoja jatkuvasti myös uuteen järjestykseen. Nopeasti muuttuvassa maailmassa saattaa ihmiselämän kuluessa tulla voimakkaita ulkoisia paineita jopa maailmankatsomuksen muuttamiseen. Toisaalta Kari katsoo eettisen objektivismin mukaisesti, että on olemassa myös sellaisia arvoja, jotka ovat sinänsä tärkeitä niitä arvioivista ihmisistä riippumatta. Yksi tällainen arvo on kestävän kehityksen -periaatteeseen liittyvä elämän säilyminen maapallolla<sup>191</sup> kaikessa rikkaudessaan. (Kari 1994b, 67–68.)

Tieteen arvovapautteen ja kokeelliseen tutkimusmetodiin viitaten Viljanen (1973) huomauttaa, että psykologisen tutkimuksen kannalta kaikki kasvatuseräykkeet ja reaktiot ovat yhtä arvokkaita. Psykologia tutkii yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta, mutta sitä ei kiinnosta kysymys, mitkä ympäristötekijät ovat "hyviä" tai "huonoja" tai minkälainen käyttäytyminen on hyväksyttävää. Myös kasvatustavoitteet ovat hänen mukaansa subjektiivisia ja kasvattajan arvostuksista riippuvia asioita. Jokaisella kasvattajalla on oma kasvatustavoitteensa, josta hän johtaa kasvatustavoitteensa. Kasvatustavoitteiden paremmuutta ei voida Viljasen mukaan tieteellisesti arvioida. Yhtenäisyyttä kasvatustavoitteisiin saadaan vain siten, että kasvattajat tekevät keskenään sopimuksia. (Viljanen 1973, 25–26.)

Myös Lahdes (1975 ja 1986) katsoo, että arvot ovat aina subjektiivisia ja aikakauden sidottuja. Oppivelvollisuuskoulun kasvatustavoitteissa heijastuu hänen mukaansa aikakauden yleinen mielipide. Lahdeksen mukaan arvoja ei voida perustella, vaan ne liittyvät yläkäsitteinä ihmisen omaksumaan elämäntavokseen. Vaikka oppilaan tulisi toisaalta pyrkiä ehyen elämäntavokseen muodostamiseen, hän ei saisi pitää kerran omaksumiaan arvoja ja normeja ainoana oikeina ja muuttumattomina. Yhden maailmankäsityksen pitäminen ainoana oikeana on Lahdeksen mukaan jopa "epärehelistä ja myöhemmin kostautuvaa". Tämän vuoksi oppilaita tulisikin kasvattaa huomaamaan yhteiselämän ristiriitaisuuksia ja katselemaan niitä useammalta eri taholta. (Lahdes, 1975, 37, 56, 258–259, 264; Lahdes 1986, 151.)

Uskontoon etiikan lähtökohtana Lahdes suhtautuu kriittisesti. Hänen mukaansa uskonnonopetuksessa esille tulevien eettisten ongelmien ratkaisu tapahtuu joskus irrationaalisin perustein. "Tämä ei ole paikallaan nyky-yhteiskuntaa

---

tansa ja elämänsä merkitys. Toisaalta moraaliväitteen totuutta ei voi määrittää ulkoisen realismin mielessä eli suhteessa "ulkomaailman" tosiasioihin ja ominaisuuksiin. Airaksinen 1987, 21–23.

<sup>191</sup> Ekologinen elämän ja luonnon säilyttämisen arvo on 1900-luvun lopussa yksi harvoja arvoalueita, joihin yleisesti suhtaudutaan arvo-objektivismin mukaisesti.

ajatellen, sillä eettisissäkin ratkaisuissa tulisi kansalaiset totuttaa järkevään harkintaan." Etiikan opetuksessa Lahdes suosittelee tunnustautumista ihmisoikeuksien julistuksen henkeen. (Lahdes 1975, 259.)

Kasvatustavoitteiden psykologisessa luokittelussa Lahdes (1986, 100) ja Kari (1994a, 13) noudattavat taksonomista jaottelua. He jakavat persoonallisuuden kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen osa-alueeseen. Moraaliset kysymykset kuuluvat tällöin affektiiviselle alueelle, joka on sosiaalis-eettinen ja emotionaalinen puoli ihmisestä. Affektiiviseen alueeseen luetaan kuuluviksi tunteelämykset, arvot ja maailmankäsitykset, joissa kaikissa on kysymys joidenkin objektien hyväksymisestä tai hylkäämisestä sekä "tahtoelämä", johon liittyy vastuuntunnon kehittyminen. Affektiiviseen puoleen vaikuttavat voimakkaasti koulun ulkopuoliset tekijät. Tieto koulukasvatuksesta nähdään juuri affektiivisella alueella varsin puutteellisena. (Lahdes 1975, 39; Lahdes 1986, 99–100.)

Behavioristisen lähestymistavan jälkeen koulun kasvatustavoitteisiin alkoi vaikuttaa 1970-luvulla *kognitiivinen*<sup>192</sup> ja *humanistinen oppimiskäsitys*. Niille oli yhteistä oppilaan oman aktiivisuuden korostaminen. Tämä näkyi selvästi jo Koskenniemen ja Hälisen (1970) teoksessa, jossa luonteenkehitykseen liittyen painotetaan tärkeinä psykologisina edellytyksinä oppilaan vapautta ja siihen perustuvia itsenäisiä valintoja:

Luonteenkehitys riippuu suuresti siitä, missä määrin yksilö tuntee olevansa riippumaton ja itse vastuussa. Oppilaan on tämän takia saatava itse suorittaa valintoja. Ellei näin edes jossain määrin tapahdu, voidaan syystä sanoa että hänen luonteenpiirteensä ovat lainaa. Vapautta on näin ollen pidettävä sekä tavoitteena että keinona tavoitteen saavuttamiseksi. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 247.)

Kognitiivinen psykologia merkitsi tavallaan uudelleen paluuta klassisen introspektiivisen psykologian pariin eli yksilön sisäisen tietoisuuden tutkimiseen. Kognitiivinen psykologia toi kasvatustavoitteisiin myös uuden tärkeän käsitteen: metakognition. Se on yksilön kykyä tietoisesti tarkkailla, säädellä ja ohjata omaa oppimistaan ja omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Se tarkoittaa myös tietoisuutta omista kognitiivis-emotionaalisista prosesseista sekä taitoa sovittaa oma toiminta tavoitteita vastaavaksi. Itsereflektion rooli on keskeinen kun yksilö opettelee metakognitiivisesti säätämään omaa toimintaansa. (Saarinen ym. 1989, 72; Kuusinen & Korkiakangas 1991, 51, 54; myös Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30–31.)

*Oppilaan asema koko kasvatustavoitteiden keskiössä ilmenee vahvana Lahdeksen didaktiikan oppikirjassa 1980-luvulla:*

Luonnollisena ja tehokkaana sen sijaan voidaan pitää tilannetta, jossa oppija itse aktiivisesti haluaa oppia, ts. tuntee tilanteen mielekkääksi. - - Jokin ilmiö koetaan mielekkääksi, jos se tunnetaan merkitykselliseksi omien tarpeiden ja "skeemojen" näkökulmasta. Mielekkäälle oppimiselle on ominaista se, että yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja ottaa itse myös konstruointivastuun - - . (Lahdes 1986, 255–256.)

<sup>192</sup> Kognitiivinen psykologia nousi oppimisen tutkimuksessa behaviorismin haastajaksi jo 1950-luvun lopulla. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 17.

Eettisessä kasvatuksessa tärkeänä teoreettisena lähtökohtana ovat 1970–80-luvuilla Piagetin ja Kohlbergin kehitysteoriat. Ne ovat perusluonteeltaan rationaalisia ja korostavat ajattelun kehityksen tärkeää merkitystä moraalisisessa kasvussa. Kypsään moraalisiin pääsemiseen edellyttää abstraktia käsitteellistä ajattelua, universaalisten periaatteiden ymmärtämistä (esim. oikeudenmukaisuus) ja vastavuoroista roolinottokykyä. Kasvatustieteen oppikirjoissa eettistä kehitystä ja kasvatusta kuvattaessa viitataan säännöllisesti Piagetin ja Kohlbergin teorioihin (esim. Egidius 1973, 228–238; Takala 1974, 189–193; Saarinen ym. 1989, 134–137; Wahlström 1991, 171–180).

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen koulukasvatuksessa liittyy läheisesti ns. *humanistinen ihmiskäsitys*. Humanistisen psykologian ytimessä on käsitys ihmisen tarpeista, itsensä toteuttamisesta, tunnustuksen saamisesta ja pätemisestä. Abraham Maslowin tarvehierarkian mukaan ihmisille on luonteenomaista itsensä toteuttaminen, joka puolestaan edellyttää kaikkien muiden tarpeiden tyydyttymistä. (Saarinen ym. 1989, 79–83.) Carl Rogers korostaa sitä, että jokaisella ihmisellä on oma yksilöllinen käsitys itsestään ja ympäristöstään. Yksilön subjektiivinen maailma muodostaa fenomenalisen kentän, joka on pohjana hänen tulkinnoilleen todellisuudesta. Yksilön minän muodostavat ne käsitykset, joita hänellä on itsestään ja siitä, miten hän eroaa muista. Ideaaliminä puolestaan kuvaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla. (Saarinen 1989, 79; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 99–102.) Yksilön toiminnan ja myös kasvatustieteen keskeiseksi lähtökohdaksi muotoutuikin 1900-luvun lopussa humanistisen psykologian sävyttämä yksilön terveen itsetunnon ja itsearvostuksen merkitys.

Vaikka kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan yksilöllä on ratkaiseva rooli oman maailmankuvansa ja moraalisensa rakentajana, pyrkii myös yhteiskunta säätelemään koulutuksen kautta kansalaisten maailmankuvan muotoutumista. Nämä tavoitteet ilmenevät esimerkiksi koululainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa. Perinteisen sosialisatio-ajattelun ja uuden oppimiskäsityksen välillä näyttää kuitenkin olevan jännite, jonka merkitystä eettisen kasvatuksen kannalta ei kasvatustieteen oppikirjoissa riittävästi tiedosteta tai eksplikoida. Koulukasvatuksen kritiikkinä Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 99) toteavat, että koulutusjärjestelmä ei kaikista arvosidonnaisista tavoitteistaan huolimatta ole pystynyt tehokkaasti tukemaan yksilöllisten, tiedostettujen ja vastuullisten arvovalintastrategioiden oppimista.

#### 7.4.2 Globaali maailmankansalaisuus (peruskoulun opetussuunnitelma 1970)

Peruskouluun siirtymistä valmistellut koulunuudistustoimikunta (1966) pyrki rakentamaan uutta peruskoulua sivistyksen ja kulttuuri-ihmisen käsitteiden varaan. Komitea tarkastelee sivistyksen olemusta varsin yksityiskohtaisesti. Mietinnön mukaan Suomen koululaitos on aina omaksunut eurooppalaiselle kulttuuripiirille ominaisen sivistyskäsityksen, jonka suhteellisen muuttumattomaan ydinsisältöön kuuluvat myös uskonnolliset ja eettiset arvot. Näitä arvoja ja niihin liittyviä asenteita koulun tuli komitea mukaan välittää oppilaille. Koulunuudistustoimikunta näkee arvojen yhteiskunnallisen muutoksen hitaana prosessina. Peruskoulun tär-

keäksi tehtäväksi se katsoo arvojärjestelmän muutoksen tukemisen siten, että yksilönvapauden ja demokratian asema edelleen vahvistuisi:

Perusarvot, joita sivistynyt eurooppalainen on perinteellisesti kunnioittanut, ovat viimeksi kuluneen vuosisadan aikana pysyneet jokseenkin muuttumattomina, vaikka ajoittain on esiintynyt voimakkaitakin pyrkimyksiä niiden korvaamiseksi muilla arvoilla. Arvojärjestelmässä on kuitenkin tapahtunut vähittäistä painopisteen siirtymistä sikäli, että demokratian, yksilönvapauden ja tasa-arvoisuuden arvot ovat saaneet yhä suuremman merkityksen. Yksilönvapauden ja demokratian arvojen ja niiden kunnioittamiseen liittyvien asenteiden saattaminen koulunkin elämässä yhä keskeisempään asemaan on koulunuudistuksen tärkeimpiä tehtäviä. (Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966, 9, 15.)

Koulunuudistustoimikunnan (1966) mukaan peruskoulun tavoitteena on kasvat-  
taa *kulttuuri-ihminen*, joka henkiseen ylärakenteeseensa liittyen on kykenevä omaksumaan itselleen yleismaailmallisen henkisen sivistyspääoman. Sivistys perustuu komitean mukaan humanistiselle ihmiskäsitykselle, jonka ytimessä on eettinen vastuu ja ihmisarvon kunnioitus. Koulunuudistustoimikunnan kasvat-  
tusajattelu heijastaa humanistisen etiikan pohjalle rakentuvaa universaalialia ihmis-  
ja sivistyskäsitystä. Aikaisempi antropologinen puhe ihmisen "alemmasta" ja "ylemmästä" luonnosta on vaihtunut toimikunnan kielenkäytössä kulttuuri-  
ihmisen "henkiseen ylärakenteeseen":

Kulttuuri-ihmisen toimintaa ohjaa uskonnollisten, eettisten ja esteettisten arvojen kunnioittaminen, selvä tietoisuus yksilöllisen elämän erityisarvosta ja sen korkeista pää-  
määristä sekä vakaumus siitä, että lähimmäisen ruumiillista ja henkistä koske-  
mattomuutta on kunnioitettava, vanhuksista, lapsista, heikoista, sairaista ja vähä-  
osaisista huolehdittava sekä pyrittävä ylläpitämään ihmiselämää. Kulttuuri-ihmisellä  
on omaksuttu ja asenteisiin vaikuttava käsitys yhteisvastuusta -- . Ihminen elää epä-  
orgaanisessa luonnossa, on osa sitä ja lisäksi osa orgaanista luontoa. Sen lisäksi ihmi-  
sellä on sielunelämä ja henkinen ylärakenne, joka juuri tekee hänestä ihmisen. Nämä  
tosiasiat muodostavat yleisen koulun tavoitteenasettelun tärkeimmän perustan. (Mts.  
15, 17.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean (tässä myöhemmin POPS 1970) arvo-  
ajattelu on painotukseltaan erilaista. Se pitää oppivelvollisuuskoulua yhteiskun-  
nallisena instituutiona, jonka toiminnallisia tavoitteita määriteltäessä on otettava  
huomioon eri tahojen näkemykset. Komitean mukaan tavoitteen asetteluun tuo  
kuitenkin vaikeutta se, ettei ole kovinkaan suurta yksimielisyyttä siitä yhteis-  
kunnasta, johon meidän tulisi pyrkiä. Kasvatuspyrkimykset ja tavoitteet ovat risti-  
riitaisia, tavoitteenasettamistahoja on monia ja erilaiset ideologiset intressiryhmät  
esittävät (myös keskenään erisuuntaisia) toivomuksia siitä, mihin suuntaan oppi-  
laiden kehitystä tulisi koulussa ohjata. Lisäksi olisi otettava huomioon myös op-  
pilaiden omat tavoitteet. Komitean mukaan tästä seurasi, että kirjoitetun opetus-  
suunnitelman tavoitteiden asettelua tuskin koskaan saadaan sillä tavalla yleis-  
päteväksi, että kaikki voivat siihen varauksettomasti yhtyä. Asetetut kasvatusta-  
voitteet ovat kompromisseja. (POPS I 1970, 20–21.) Näin opetussuunnitelmassa  
tuodaan avoimesti heti alkuun esiin tavoitteiden relativistinen ja konventionaalinen  
luonne.

Peruskoulun opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtana on yleisen sivi-  
stytarpeen tyydyttäminen. Se tarkoittaa traditionaaliseen kulttuuriin ja sen sivi-  
styspääomaan perehtymistä sekä tämän edelleen kehittämistä (mts. 13–14, 22).

Vaikka opetussuunnitelma pohjautuu *sivistyksen* käsitteeseen, käsitteen sisältöä ei siinä eritellä läheskään niin tarkasti kuin koulunuudistustoimikunnan (1966) mietinnössä.

**Psykologinen lähestymistapa.** Empiirinen kasvatopsykologinen tutkimus ja behavioristinen suuntaus oli ehtinyt vaikuttaa jo pitkän aikaa kasvatuksen kentällä ennen peruskouluun siirtymistä. Sen vuoksi myös oppilaan eettistä kasvua tarkasteltiin vielä 1960-luvulla aikakaudelle ominaisesta psykologisesta näkökulmasta. Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966) luonne määritellään selvästi behavioristiseen tyyliin: "Luonne on jatkuva sarja yksilön sielullisen perusrakenteen reaktioita erilaisiin ympäristön tilanteisiin." Tahdosta ei kasvatuksessa paljon puhuta, koska omaksutun behavioristisen näkemyksen mukaan "tietoinen tahtominen on usein näennäinen ja toiminnan ja tekojen todelliset syyt ovat toiset". Luonteen kasvatusta käsitellään lähinnä tunnereaktioiden - esimerkiksi suuttumuksen - kypsänä hallintana. (Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966, 12, 37-38.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) psykologinen lähestymistapa näkyy siinä, että oppilaan eettinen ja sosiaalinen kasvu liitetään tunne-elämän kehittymiseen, minäkäsitykseen ja persoonallisuuden eheytymiseen. Eettisyys ei esiinny irrallisena, vaan läheisesti kietoutuneena yksilön emotionaaliseen ja sosiaaliseen toimintakenttään. (POPS I 1970, 49-53.)

Psykologinen lähestymistapa tulee havainnollisesti esiin esimerkiksi uskonnonopetuksen eettisissä tavoitteissa. Vielä kansakoulun uskonnon opetussuunnitelmassa vuonna 1966 kristillisen etiikan kasvatuksellinen velvoittavuus oli normatiivinen ja vahva: "Kristillisen etiikan normit olisi esitettävä selvinä ja velvoittavina, ja samalla osoitettava elävän uskon voima kristillisen siveellisyyden lähtökohdaksi" (Opetussuunnitelmakomitean osamietintö III 1966, 17). Peruskoulun uskonnonopetuksen eettisissä tavoitteissa painotetaan taas yksilön persoonallisen kokemuksen psykologista merkitystä:

Yksilö, joka on persoonallisuudeltaan kehittynyt, pystyy kokemaan joitakin asioita syvästi arvokkaina, ja koulun tulisi voida tarjota kaikille oppilailleen virikkeitä tämän suuntaiseen persoonallisuuden kehittymiseen. Uskonnollisen kasvatuksen kannalta se merkitsee, että henkilö kokee jotkin asiat ja ilmiöt pyhinä. -- Koska uskonnollisen kokemuksen alue on syvästi persoonallinen, tulee välttää kaikkea pakottamista ja valmiisiin kaavoihin suuntaamista. Peruskoulun tulisi tälläkin alueella hyväksyä yksilölliset eroavuudet ja antaa mahdollisuudet aitoon ja rikkaaseen oppilaitten henkilökohtaisten käsitysten ilmaisuun ja kehittymiseen. -- Opettajan on ehdottomasti kunnioitettava kaikkien oppilaitten kotien maailmankatsomuksellista asennoitumista ja pyrkimyksiä, oppilaiden persoonallisuutta ja heidän sisäistä valinnanvapauttaan. (POPS I 1970, 43.)

**Lähtökohdaksi itsemääräämisoikeus.** Humanistisen näkemyksen ja demokratian pohjalta peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) asetetaan tietoiseksi lähtökohdaksi *oppilaan yksilöllinen arvo ja itsemääräämisoikeus*. Koulu ei saanut pitää enää oppilasta autoritatiivisen vaikuttamisen kohteena, vaikka päämäärät itsessään olisivat olleet arvokkaita: "Kasvatuksellista ohjausta varten ei ole tarkoituksenmukaista laatia opetussuunnitelmaa, koska se tällöin helposti muodostuisi korostuneen opettajajohtoiseksi" (POPS I 1970, 181). Opetussuunnitelma sitoo useissa kohdoin koulukasvatuksen tavoitteet yksilön suvereniteettiin oman käyttäytymisensä ohjaajana ja omien arvojensa valitsijana. Tässä se heijastaa yksilön oikeuksi-

en varaan rakentuvaa *liberaalia etiikkaa*. Liberalistinen lähtökohta näkyy sekä yleisissä kasvatustavoitteissa että opettajan ja oppilaan välisessä kasvatussuhteessa:

Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti. – – Oppilaiden tulisi voida hyväksyä ne arvot, joille koulun säännöt rakentuvat. Jos oppilaat eivät koe koulun sääntöjä kunnioittamisen arvoisiksi vaan katsovat, että niitä pitää pystyssä ainoastaan opettajien valta-asema, ei kouluyhteisö voi edistää oppilaitensa sosiaalista ja eettistä kehitystä. – – Kouluyhteisön tulisi voimistaa oppilaissa sisäistä kontrollia ja asteittaista riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista. – – Eettisten ongelmien ratkaiseminen on sitä vaikeampaa, kun selkiintymättömämpi käsitys yksilöllä on siitä, minkälaiseen keskinäiseen järjestykseen hän haluaa ympäristönsä kulttuurin arvot asettaa omassa elämässään. (POPS I 1970, 21, 41, 54, 72.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) ilmaistu käsitys oppilaan eettisen kasvun, sisäisen itsekontrollin kehittymisen ja ulkoisen auktoriteetin välisestä suhteesta poikkeaa radikaalisti 1800-luvun ja 1900-luvun alun kasvatustavoitteista. Vanhassa kansakoulussa auktoriteetin (valtarakenteen) kohtaaminen nähtiin välttämättömäksi juuri sisäisen itsehallinnan ja moraalin kehittymisen kannalta. Ulkoisen auktoriteetin tarve oli suhteutettu oppilaan ikä- ja kehitysvaiheeseen sekä näyttöön sisäisestä itseohjautuvuudesta. Sen sijaan peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS I 1970) oppilasyksilö ja hänen itsemääräämisoikeutensa otetaan koko arvokasvatuksen lähtökohdaksi: "Demokraattisessa yhteiskunnassa tulisi periaatteessa jokaisen saada itse asettaa tavoitteensa" (mts. 21). Opetussuunnitelman mukaan pienten oppilaiden kohdalla joudutaan kuitenkin harkitsemaan missä vaiheessa he ovat kypsiä asettamaan omat kasvatustavoitteensa. Jos kasvattaja joutuu pienen oppilaan puolesta asettamaan tavoitteita, hänen tulisi tehdä sellaisia arvoratkaisuja, jotka oppilas itsekin myöhemmin hyväksyy.<sup>193</sup> (POPS I 1970.) Näin kasvatuksessa tulee johdonmukaisesti ottaa huomioon yksilön omat valinnat arvopäämäärien suhteen.

**Arvokonstruktivismi.** Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS I-II 1970) edustaa arvojen ontologian suhteen *konstruktivistista näkemystä*, jossa tietynlainen arvojen pätevyys saavutetaan rationaalisesti ajattelevien ihmisten yhteisellä sopimuksella. Nämä arvot nostetaan opetussuunnitelmassa erilaisten uskonnollisten ja maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolelle kiinnittämällä ne YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Siihen viitaten opetussuunnitelmassa todetaan, että "kulttuuripiirissämme voidaan osoittaa useita yleispäteviä arvotuksia" (POPS I 1970, 22). Tällä tasolla olevat arvot ja normit ovat myös kasvatuksellisesti yleispäteviä ja ne on erotettava yhteisöjen ryhmäsidonnaisista erityisnormeista:

– – on aihetta korostaa sitä, että yhteisöllä on yhteisiä normeja, joiden noudattaminen on tarpeen kaikille yhteisön jäsenille riippumatta heidän uskonnollisesta ja maailmankatsomuksellisesta kannastaan. Keskeinen sija koulun eettisessä kasvatuksessa kuuluu niille arvoille ja periaatteille, jotka on ilmaistu myös Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa. – – Julistuksen voi katsoa edustavan inhimillisten eettisten käsitysten pitkien aikojen kuluessa muotoutunutta nykyaikaista yleistä katsantokantaa. Sen perusarvoista ja periaatteista johdettujen normien tulisi ehdottomasti olla voimassa yhteisössä, ja niiden rikkomisen merkitsee toisten yksilöitten

<sup>193</sup> Tässä opetussuunnitelma seuraa lähes sanatarkasti Koskenniemen teoksissa ilmaistuja näkemyksiä. Vrt. esim. Koskenniemi & Hälinen 1970, 21.



perusoikeuksien loukkaamista. Opetuksessa on syytä pyrkiä selvästi osoittamaan, että tämänlaatuisista normeista voidaan yhteisössä päästä kohtalaisen suureen yksimieliisyyteen, minkä lisäksi yhteisössä on joukko sellaisia normeja, jotka ovat lähinnä suosituksen luonteisia ja joista eri ihmisryhmillä saattaa olla eriäviä käsityksiä. -- Koulun tulisi ohjata oppilaita havaitsemaan, että jokaisella yksilöllä on ihmisarvo, joka on täysin riippumaton ammatista, varallisuudesta, rodusta, iästä, saavutuksista, terveydestä, kyvyistä ja muista henkilökohtaisista ominaisuuksista. (POPS I 1970, 38–39.)

Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) pitäytyminen YK:n ihmisoikeuksiin heijastaa *oikeusperustaista liberaalia etiikkaa*. Siinä ei korosteta yksilön moraalista luonnetta tai hyveitä, jotka muodostivat eettisen kasvatustieteen perustan vielä 1900-luvun alkupuolella. Monissa kohdissa opetussuunnitelma liikkuu myös melko kaukana yksittäisen oppilaan käytännöllisestä kokemuspööristä, joka oli tyypillistä maalaiskansakoulun opetussuunnitelmalle (1925). Peruskoulun opetussuunnitelmassa eettisiä kysymyksiä käsitellään pääasiassa *yhteiskunnallisella ja globaalilla tasolla*. Myös opetussuunnitelmassa ilmaistut tavoitteet ovat yhteiskuntaeettisesti painottuneita. Opetussuunnitelman teoreettista korkealentoisuutta kuvaa hyvin seuraava varsin vaativa pedagoginen tavoite: "Opetuksen tulisi kehittää oppilaisissa kykyä ratkaista sosiaalisia ongelmia käyttäen hyväksi tutkimukseen pohjautuvaa tietoa, ja tehdä heidät tietoisiksi siitä, miten eettiset näkökohdat ja erilaiset arvostukset kytkeytyvät tärkeisiin sosiaalisiin ongelmiin." (POPS I 1970, 40.)

Eettisen kasvatustieteen rationaalinen luonne ja vahva yhteiskunnallinen painotus tulee peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) esiin monin tavoin. Opetuksen pitää perehdyttää oppilaat yhteiskunnan "kehysnormeihin", jotka tulevat näkyviin toisaalta oikeusnormeissa ja toisaalta yhteiskunnan harjoittamassa yhteiskuntapolitiikassa. Peruskoulun päätösvaiheessa oppilaille on annettava kuva siitä, millä tavoin käsitykset ihmisoikeuksista ovat kehittyneet eri puolilla maapalloa eri uskontojen ja erilaisten yhteiskuntajärjestelmien piirissä. Samalla tulee tarkastella myös kansainväliseen lainsäädäntöön liittyvää toimintaa ihmisoikeuksien huomioonottamiseksi. (POPS I 1970, 38.)

**Moniarvoinen maailmankansalainen.** Hyvin olennainen piirre peruskoulun (1970) opetussuunnitelman eettisessä diskurssissa on *globaalin vastuun ja seuraamuseettisten* (konsekventiaalisten) näkökohtien korostaminen. Tämä ilmenee erityisesti ympäristönsuojelun, sodanuhkan ja kansainvälisen oikeudenmukaisuuden kysymyksissä:

Ihmiskunnan polttavimmat tämänhetkiset eettiset ongelmat liittyvät elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla ja epätasaisesti jakaantuneisiin elämän mahdollisuuksiin. -- Kokemukset ihmiskunnan historiasta ja elävästä luonnosta näet osoittavat, että ahtaus, ravinnon niukkuus ja elintason epäoikeudenmukainen jakaantuminen aiheuttaa riitaa ja jopa tuhoon vievää taistelua. Nykyisin ihmisten ja kansojen kesken vallitseva peräänantamaton kilpailu elintasosta ja sitä myötäilevä yhä suuremman tehokkuuden tavoittelu työelämässä ja koululaitoksen organisoinnissa johtavat entistä pahempaan kilpailuun, kovuuteen, itsekkyyteen ja häikäilemättömyyteen ja tekevät myös vapaa-ajan viettämistavat helposti epäinhimillisiksi -- . Ajallemme on ollut ominaista teollistuminen ja elintason nousu, mutta samanaikaisesti on kasvanut vaara, että ihmiskunta tuhoaa tai saastuttaa maapallonsa. -- Tällainen kehitys ei voi jatkua. On pyrittävä kasvattamaan yksilöitä, jotka omalta osaltaan ovat valmiit hyväksymään ja toteuttamaan edessä olevia koko ihmiskunnan ja elävän luonnon jatkuvalle olemassa ololle välttämättömiä suunnitelmia ja kipeitäkin ratkaisuja. -- Vastuu perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi. Teknillisessä maailmassa ihmiskunnan on muututtava demokraattisemmaksi ja inhimil-

lisemmäksi. On pyrittävä kehittämään oppilaiden persoonallisuutta siten, että yhteiskunnan kehitys kulkisi tähän suuntaan. (POPS I 1970, 39, 23; POPS II 1970, 233.)

Peruskoulun opetussuunnitelman etiikkaan sisältyy globaali kansainvälinen lähtökohta. Eettisenä ihanteena on *kansainvälisesti suuntautunut moniarvoinen kansalainen*, joka ei arvota kulttuureja ja uskontoja vaan kantaa vastuuta koko ihmiskunnan tulevaisuudesta:

Lähtökohtana tulisi olla sen seikan tunnustaminen, etteivät kansojen väliset erot ole paremmuuden tai huonommuuden osoituksia, vaan ovat yleisten historiallisten tapahtumasarjojen ja ympäristöolosuhteiden tuotetta. Tämän kaiken rinnalla tulisi kehittää oppilaisissa tietoisuutta maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta, eri kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamista, toisten kansojen ja kulttuureiden erityispiirteiden hyväksymistä ja kunnioittamista sekä tietoisuutta siitä, että myös oma kansamme – viime kädessä sen yksityiset jäsenet – ovat vastuussa koko maailman tulevaisuudesta. -- Peruskoulun tulee virittää syvemmässä mielessä uudenlaisia ajattelutapoja ja asenteita. -- Ei pidä ilmaista käsityksiä siitä, että joissakin järjestelmissä on tehty pelkästään huonoja ja joissakin pelkästään onnistuneita ratkaisuja. -- Niinikään on syytä pyrkiä eri kulttuurien ja uskontojen tarkastelussa eroon kilpailumielialasta ja paremmuusjärjestykseen asettamisesta. (POPS I 1970, 40.)

Monikulttuurinen ajattelu näkyy havainnollisesti evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteissa. Uskonnonopetuksen tulee edistää eettistä kehitystä "perehdyttämällä oppilaat sellaisiin ihmisten yhteistoiminnan edellyttämiin sosiaalisiin sääntöihin, joihin erilaisen maailmankatsomuksen omaavat voivat yhtyä" (POPS II 1970, 232). Kristillinen etiikka on yksi ratkaisumalli eettisiin kysymyksiin muiden uskontojen ja ratkaisutapojen ohella: "Uskonnonopetuksen tehtävänä on osoittaa, miten näitä ongelmia on pyritty ja pyritään ratkaisemaan kristillisen etiikan sekä muiden uskontojen etiikan pohjalta" (POPS I 1970, 43). Uskonnollisen etiikan soveltamisessa *opettajan tulee varoa ehdottomuutta*. Esimerkiksi perheeseen ja sukupuolikäyttäytymiseen liittyen "ei pidä esittää jotain uskonnollista tai muuta käsitystä ainoana oikeana ratkaisuna". Lisääntyvään kansainväliseen vuorovaikutukseen viitaten opetussuunnitelmakomitea esitti myös muiden uskontojen osuuden lisäämistä uskonnonopetuksessa ja tämän opetuksen aloittamista jo peruskoulun alaluokilla. (POPS I 1970, 91; POPS II 1970, 174.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) eettisyys tarkoittaa pitkälti samaa asiaa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ihmisten yhteistoiminnassa hyvin toimivat pelisäännöt. Eettisyyden määrittelyssä heijastuu sosiaalis-pragmatistinen ja liberalistinen luonne:

Huomattava osa eettisistä ongelmista aiheutuu siitä, että ihmiset eivät elä yksin vaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja erilaajusten yhteisöjen jäseninä. Eettisten periaatteiden olennainen merkitys on siinä, että ne säätelevät yksilöitten vuorovaikutusta ja yksilöitten sekä sosiaalisten ryhmien välisiä suhteita. Tämän vuoksi eettinen kasvatus hyvin olennaiselta osaltaan on kasvatusta toisten yksilöitten inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. (POPS I 1970, 37.)

Kokonaisuutena peruskoulun opetussuunnitelman (1970) eettistä kasvatusta hallitsevat seuraavat piirteet (joista osa tulee tarkemmin esille vasta myöhemmin kasvatuksen ihanteiden ja keinojen tarkastelun yhteydessä):

- Peruskoulukasvatuksen tavoitteet perustuvat humanistiseen sivistyskäsitteeseen, jonka yhtenä osana ovat eettiset arvot.

- Oppilasta ei saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, vaan omia valintoja tekevänä subjektina.
- Opettajan tehtävänä on olla kasvatuksellisten aineksien ja virikkeiden tarjollapitäjä, omakohtaiseen eettiseen pohdintaan ohjaaja.
- Opettajan tulee olla esimerkkinä hyvästä käyttäytymisestä.
- Opetussuunnitelma edustaa arvojen suhteen eettistä konstruktivismia, johon liittyy läheisesti liberalistinen ja konsekventiaalinen painotus. YK:n ihmisoikeuksien julistus ilmentää opetussuunnitelman mukaan aikojen kuluessa muotoutunutta suhteellisen pysyvää arvomaailmaa.
- Opetussuunnitelmassa tulee välttää yksityiskohtaisten luonteenhyveiden määrittelyä eettisen kasvatuksen tavoitteina (muutamia tosin esitetään).
- Opetussuunnitelman kasvatustavoitteissa painottuu yhteiskuntaeettinen puoli. Oppilaita tulee ohjata yhteiskunnallisen demokratian ja globaalin vastuun tiedostamiseen. Eettisinä erityiskysymyksinä nousevat esiin ympäristönsuojeluun, kansainväliseen oikeudenmukaisuuteen ja monikulttuurisen erilaisuuden hyväksymiseen liittyvät arvot.
- Eettisyys tarkoittaa yksilöiden, ryhmien ja kansojen väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä periaatteita. Eettiset tosiasiat ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen funktio ja etiikka on luonteeltaan pragmatistista. Eettinen kasvatusta ei ole uskonnonopetuksesta riippuvainen.
- Hyvien tapojen ja käyttäytymisnormien opettaminen on sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen tärkeää. Siinä erityisesti kansalaistaidolla on oppiaineena keskeinen tehtävä.
- Oppilaan eettistä kasvua tarkastellaan psykologisen näkemyksen pohjalta, johon kuuluu läheisesti tunne-elämän ja minäkuvan kehittyminen. Koulunuudistustoimikunnan mietintö sisältää behavioristisen käsityksen luonteen kasvatuksesta. Sen sijaan peruskoulun opetussuunnitelmassa ei enää puhuta varsinaisesti luonteen kasvatuksesta, vaan persoonallisuuden kehittämisestä ja sen kasvatuksellisesta ohjauksesta.

Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) eettinen ajattelu on kaksijakoista: kasvatuksellista vaikuttamista määrittävä lähtökohta on hyvin *individualistinen*, mutta samalla eettisen kasvatuksen arvoisällöt painottuvat *globaaliin yhteiskuntaetiikkaan*.<sup>194</sup> Opettajan kasvatuksellinen rooli muuttuu merkittävästi, koska oppilas nähdään aikaisempaa enemmän omien arvovalintojensa subjektina ja koulun katsomukselliseen vaikuttamispyrkimykseen suhtaudutaan aikaisempaa paljon kriittisemmin. Kasvatusajattelun lähtökohtana on ennen muuta moniarvoinen kulttuurikäsitelmä, liberaalis-demokraattinen yksilön itsemääräämisoikeus ja YK:n ihmisoikeusetiikka.

<sup>194</sup> Tässä mielessä se on vastakkainen vanhan kansakoulun eettiselle kasvatusajattelulle, jossa lähtökohta oli yhteiskuntakeskeinen, mutta eettinen vaikuttaminen kohdistui yksilön luonteeseen.

### 7.4.3 Vastuu kestävästä kehityksestä (peruskoulun opetussuunnitelmat 1980-luvulla)

Peruskoulun viralliset kasvatustavoitteet oli määritelty 1980-luvulle saakka kansakoululaissa (1958) ja peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970). Vuonna 1983 tavoitteet säädettiin peruskoululaissa. Lisäksi peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (tässä myöhemmin POPS 1985) määritellään yleisen tavoitteenasettelun pohjaksi seitsemän arvoaluetta, joihin liittyy myös vahva eettinen näkökulma. *Elinympäristön ja luonnonsuojelun* arvoalue sisältää luontoon liittyvän eettisen painotuksen. Peruskoulun tulee aktivoida oppilaita aloitteelliseen yhteistoimintaan estämään ja korjaamaan ympäristön haittoja sekä luonnonvarojen käytön kannalta virheellisiä elämäntapoja. *Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot* nähdään koulukasvatuksen arvoalueena, joka tähtää suomalaisen kansallisen identiteetin vahvistamiseen. Kansallisen kulttuurin arvostaminen ja suomalaiseen identiteettiin perustuva terve itsetunto on kansainvälisen yhteistyön edellytys. *Kansainvälinen yhteistyö ja rauha* muodostavat opetussuunnitelman perusteissa arvoalueen, jonka tarkoituksena on kasvattaa oppilaita maailmanlaajuista yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi. Kansainvälisyyskasvatusta nähdään koulun eettisen kasvatuksen keskeisenä osana. *Sukupuolten välistä tasa-arvoa* peruskoulun tulee edistää korjaamalla kielteisiä asenteita ja turvaamalla oppilaalle mahdollisuus kasvaa ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita tai odotuksia. (POPS 1985, 10–14.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) esitetyt arvoalueet ovat painotukseltaan yhteiskunnallisia. Niiden keskeisenä näkökulmana on yhteiskunnan ja ihmiskunnan yleisestä kehityksestä johdetut yksilöön kohdistuvat vaatimukset. Eettisiä arvoja ei tarkastella niinkään oppilaan persoonallis-eettisen kasvun tai arkipäivän toiminnan näkökulmasta, vaan yleisellä yhteiskunnallisella tasolla. Kunnan opetussuunnitelman – ja viime kädessä opettajan – tehtäväksi jätetäänkin sillan rakentaminen käytännön kasvatukseen: "Lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtuu aina koulussa, ja yhteys opetussuunnitelmasta opetustyöhön tapahtuu opettajan välityksellä" (Kokkolan kaupungin ops 1986).

**Arvojen välittämistehtävä.** Vaikka peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1985) näkemys arvoista on relativistinen, myös siinä painotetaan kulttuuripiiriin kuuluvien arvojen yhteisyyttä, tietynasteista yleispätevyyttä sekä *koulun tärkeää tehtävää arvojen välittäjänä*. Vuoden 1970 opetussuunnitelmaan verrattuna 1980-luvun eettisessä kasvatuserittelyssä korostuu selvästi vahvempana koulun arvoja siirtävä luonne<sup>195</sup> ja huoli kansallisen arvomaailman yhtenäisyydestä. Opetussuunnitelman perusteissa tiedostetaan vaara, että ellei koulu välitä

<sup>195</sup> Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma (1970) sai osakseen runsaasti kritiikkiä kasvatuserittelyn epämääräisyyden suhteen. Lisäksi 1970-luvulta alkaen käytiin paljon keskustelua koulujen työrauhahäiriöistä yms. nuorten kasvuoloihin vaikuttavista ongelmista. Tällä on saattanut olla vaikutusta yleisen kasvatuksellisen vastuun korostumiseen 1980-luvun opetussuunnitelmissa.

tietoisesti ja tarkoituksellisesti oppilaille yleisesti hyväksytyä arvomaailmaa, muut tekijät<sup>196</sup> saattavat vaikuttaa oppilaiden kehitykseen:

Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää sellaisten arvojen, normien ja elämänmallien löytämistä, jotka ovat relevantteja tämän hetken tilanteen kannalta. Nuoren arvomaailma ei kehity, ellei häntä harjoiteta tekemään arvovalintoja. Mikäli koulussa ei oteta niitä tietoisesti esille, oppilaan persoonallisuuden kehitys saattaa tapahtua muilla ehdoilla ja piilossa varsinaisilta kasvattajilta. -- Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina. Oppilaan tulisi kasvaa tuntemaan vastuuta näiden arvojen säilyttämisestä -- . (POPS 1985, 10-12.)

Myös kuntien opetussuunnitelmissa heijastuu samanlainen näkemys arvojen konstruktivisesta luonteesta ja koulun eettisen kasvatustehtävän merkityksestä:

Siveellisyyteen ja hyviin tapoihin kasvattamisella on ymmärrettävä oppilaan saatamista omaksumaan suomalaiseen kulttuuriin pysyvästi kuuluva arvomaailma ja kunakin aikana yhteiskunnallisesti hyväksyttävät eettiset ja sosiaaliset normit. Hyvä ja kohtelias käytös kuuluu kansalaistaitoihin. -- Kouluiässä lapsi omaksuu herkästi käsitteitä, tapoja ja asenteita. Mitä enemmän hän saa muualta huonoja vaikutteita, sitä tärkeämpi on koulu hyvien virikkeiden ja mallien antajana. (Jyväskylän kaupungin ops 1987.)

Erityisen painokkaasti kuntien opetussuunnitelmissa korostetaan *ympäristön-suojeluun ja kestävään kehitykseen* liittyvää arvoaluetta. Koulu nähdään keskeiseksi tekijäksi uuden luontoystävällisen asenteen muokkaamisessa:

Ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyminen edellyttävät kehityksen suunnan muutosta. -- Tätä muutosta kutsutaan kestäväksi kehitykseksi. Kestävä kehitys on sopusoinnussa ekologisten prosessien ja biologisen monimuotoisuuden sekä luonnonvarojen riittävyyden kanssa. -- Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. (Pyhäjärven kaupungin peruskoulun ops 1986.)

Vaikka peruskoulun kasvatusajattelussa yleisesti pyritään 1980-luvulla tietoisempaan arvojen välittämiseen kuin ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS 1970), oppilaan autonomian kunnioittaminen heijastuu eettisessä kielenkäytössä vahvana. Onkin tyypillistä, että kasvatuksen tavoitteeksi ei aseteta arvojen omaksumista tai niiden näkymistä omissa henkilökohtaisissa valinnoissa, vaan rationaalinen *eettisen näkökulman ymmärtäminen*. Tavoitteena on johtaa oppilas arvioimaan (muodollisesti) asioita eettiseltä kannalta :

Tavoitteena on johdattaa oppilas pohtimaan asioita eettiseltä kannalta, näkemään mitä arvoja ja arvostuksia eri ilmiöihin liittyy ja arvioimaan niitä myös kriittisesti. -- Toisena tavoitteena on lapsen tutustuttaminen yhteiselämän pelisääntöihin, yhteiskunnassa vallitseviin tapoihin ja sen pohtimiseen, mitä hyvien tapojen ja pelisääntöjen noudattaminen merkitsee. (Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma 1989, 1-2.)

Tavoitteena on selvittää eettisen ajattelun luonnetta ja keskeisiä käsitteitä sekä opastaa nuoria huomaamaan oman elämänsä, perheensä ja lähiympäristönsä sekä koko ihmiskunnan moraalisia ongelmia ja etsimään niihin vastauksia -- Oppiaineen opetus pyrkii peruskoulun kasvatusperiaatteiden mukaisesti osoittamaan eettisen näkökulman

<sup>196</sup> Esimerkiksi joukkoviestintäteknologian kehittyminen oli Suomessa voimakasta 1980-luvulla ja herätti huolta kasvatuksellisesta vastuusta.

merkityksen arvioitaessa elinympäristön ja luonnon suojelemista -- (Pyhäjärven kaupungin peruskoulun ops 1986.)

Peruskoulun kunnalliset opetussuunnitelmat laadittiin 1980-luvulla pitkälti hallinnollis-organisatorisiin tarpeisiin ja sen vuoksi ne ovat eettisen sisällön suhteen melko niukkoja. Kunnallisten opetussuunnitelmien eettistä kasvatustajattelu luonnehtivat kuitenkin seuraavat yhteiset piirteet (joista osa tulee tarkemmin esille vasta myöhemmin kasvatuksen ihanteiden ja keinojen tarkastelun yhteydessä):

- Opetussuunnitelman hallinnolliset ja pedagogiset uudistukset perustuvat tasa-arvoon, joka eettisenä periaatteena tarkoittaa ennen muuta koulutusmahdollisuuksien ja sukupuolten välistä tasavertaisuutta.
- Opetussuunnitelmassa korostuu yhteiskuntaeettinen näkökulma. Yksilöeettisiin tavoitteisiin viitataan lähinnä arvosteluperusteissa ja koululain kasvatustavoitepykälässä. Oppilaan käyttäytymiseen liittyvät hyvät tavat ja siveellisyys jätetään useimmissa tapauksissa tarkemmin määrittelemättä (poikkeuksena muutamien kuntien opetussuunnitelmat).
- Kasvatuksen perustana on suomalaiskansallisen kulttuuripiirin ja oman yhteisöllisen arvomaailman tietynasteinen objektiivisuus. Koulukasvatuksen tehtävänä on välittää oppilaille suomalaisia ja oman yhteisön vuorovaikutukseen liittyviä arvoja, jotka nähdään suhteellisen pysyviksi.
- Yhteisöllisten arvojen lisäksi arvokasvatuksessa painotetaan persoonallisen kehityksen, yksilöllisyyden ja nuoren omaan kasvuvaiheeseen liittyvän ajankohtaisuuden näkökulmaa.
- Opettajan tehtävänä on luoda oppilaalle tiedollista ja asenteellista valmiutta omien arvovalintojen tekemiseen.
- Eettisessä ajattelussa korostuu keskeisenä elinympäristön suojeleminen. Koulun tehtävänä on asenteiden muokkaaminen suotuisaksi kestäväälle kehitykselle.
- Kansainvälisyyskasvatus on eettisen kasvatuksen keskeinen osa.
- Eettinen kasvatus ei ole minkään yksittäisen aineen tehtävä. Useissa peruskoulun oppiaineissa on irrallisia viittauksia eettisiin tavoitteisiin. Myös integroiduissa aihekokonaisuuksissa eettiset arvoisällöt ovat keskeisiä.
- Joidenkin kuntien opetussuunnitelmissa korostetaan ilmaisu-, taide- ja taitoaineiden tärkeää merkitystä oppilaan eettiselle kasvuille.

Koulun ja opettajan rooli yhteisön arvojen välittäjänä nähdään kunnallisissa 1980-luvun opetussuunnitelmissa selvästi painavampana kuin peruskoulun alkuvaiheessa. *Opetussuunnitelmissa sitoudutaan erityisen voimakkaasti kestävään kehitykseen globaalina arvona.* Näiden painotusten vuoksi 1980-luvun kunnallinen opetussuunnitelma on arvokäsitykseltään astetta objektiivisempi ja pedagogiselta näkemykseltään opettajakeskeisempi kuin peruskoulun ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma vuonna 1970.

#### 7.4.4 Sosialisatiion perusta murtuu

Kasvatussosiologian oppikirjoissa vallitsi vielä 1970-luvulla perinteinen käsitys sosialisatiosta, joka merkitsi yhteiskunnan arvojen ja normien siirtämistä uudelle

sukupolvelle. Esimerkiksi Takalan (1974, 20) mukaan "yhteiskunnalla on eräänlainen ihmisen muotti, johon se kansalaisensa valaa". Sosiologiassa katsotaan, että koululla on myös asenteita muokkaava poliittinen funktio (ks. esim. Kivistö 1976, 28–30, 188; Takala 1991, 169–170).

Sosialisaatioprosessissa 'ulkoinen' ja 'sisäinen' omatunto kietoutuvat toisiinsa. Ne henkilöt ja instituutiot (vanhemmat, opettajat, koulu, kirkko), jotka toimivat kasvaville 'ulkoisena omanatuntona', pyrkivät kasvatustoiminnassaan siihen, että sanktiot aikaa myöten sisäistyvät. Näin yhteisössä syntyy pysyviä *moraalitradiitioita*, joissa sosiaalinen hyväksyntä vaikuttaa voimakkaasti siihen, mitä kasvava sukupolvi sisäistää. Sanktiointiprosessin kautta ulkoisen omantunnon sanktiot siirtyvät persoonallisuusjärjestelmän sisälle. (Takala 1974, 57–58.)

Myös kielen merkitys sosialisaatioprosessissa nähdään tärkeänä: "Varttuvan yksilön kannalta kieli on hänen ulkopuolellaan oleva objektiivinen merkkijärjestelmä, joka pakottaa hänet omiin muotoihinsa" (Takala 1974, 128). Kielen avulla ollaan vuorovaikutuksessa, opitaan ja välitetään merkityksiä, jäsenetään arkikokemusta. Kieli tarjoaa ne kategoriat, joilla ihminen jäsentää sosiaalista todellisuutta. Ihmisen minää ei voida ymmärtää erillään siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa se kehittyy (kielellisessä) vuorovaikutuksessa kulttuurin ja yhteiskunnan luoman järjestyksen kanssa. Sen vuoksi myöskään yksilön eettistä kehitystä ei voida ymmärtää ottamatta huomioon, että yhteisössä on olemassa jo valmiina moraalijärjestelmä, jonka olennaiset piirteet yksilö kasvaessaan oppii. Kasvatustituution olemassaolo merkitsee samalla sitä, että uuden sukupolven odotetaan sisäistävän arvoja, joita he eivät ole olleet valitsemassa, omaksuvan rooleja, joita he eivät ole olleet määrittelemässä ja noudattavan sääntöjä, joita he eivät ole olleet tekemässä. (Takala 1974, 128–132, 136, 195; myös Nurmi 1986, 48–52.)

Kasvatussosiologiassa koulun sosiaalistavaa tehtävää tarkastellaan myös alakulttuurin tasolla. Yksilö oppii sen mukaiset arvot ja vuorovaikutuksen muodot minkälaista toimintaa tietystä koulukulttuurissa tai luokassa korostetaan (Vaherva 1976, 294). Toisaalta koulun tulee oppia ymmärtämään myös sosialisaation yhteyttä koko yhteiskunnan ja kulttuurin eettiseen järjestelmään.<sup>197</sup> Takalan mukaan eettisen kasvatuksen ongelmaksi onkin tullut se, että tähän saakka on yleensä pitäydytty sellaisessa moraalini viitekehityksessä, joka kehittyi vuosituksittain sitten säätämään vain yksilöiden ja pienryhmien välisiä suhteita verraten yksinkertaisen sosiaalisen järjestyksen puitteissa. Nykyisin maailman vaikeimpia eettisiä ongelmia eivät kuitenkaan ole yksilöiden väliset suhteet, vaan laajempien yhteisöjen (kuten kansallisvaltioiden) välinen vuorovaikutus. Suurimmat eettiset ongelmat ovat koko ihmiskunnan laajuisia ja liittyvät itse elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla. Tästä näkökulmasta haasteeksi nousee *sosiaalistuminen kansainväliseen yhteisöön*, joka on varsin toisentyypistä kuin poliittinen sosiaalistuminen kansallisvaltion jäsenyyteen. Valtioiden suorittama poliittinen sociali-

<sup>197</sup> Takala (1974, 139–144) puhuu symboliuniversumin käsitteestä, joka sisältää yleisen teorian maailmankaikkeudesta, sen tapahtumia hallitsevista yleisistä laeista, yleisen teorian ihmisestä ja hänen todellisesta olemuksestaan sekä käsityksen 'oikeasta järjestyksestä' maailmankaikkeudessa. Symboliuniversumin käsitteellä on kiintoisa yhteys siveellisen maailmanjärjestyksen käsitteeseen, joka oli käytössä vielä 1900-luvun alussa.

saatio (isänmaallisuuden juurruttaminen) kehittää lapsille tehokkaan 'isänmaallisen suodattimen', joka suodattaa pois negatiiviset kuvat kotimaasta ja edistää tietynlaisen kaksinaismoraalin kehittymistä. (Takala 1974, 117–124, 216.) Takala tarkastelee jo 1970-luvulla - kuin tulevaa ennakoiden - kansainvälisyyskasvatuksen ja kansojen välisen yhteistyön eettistä merkitystä.

*Globaalin etiikan* näkökulmasta Takala (1974) katsoo, että vielä ei ole olemassa sellaista kansainvälistä yhteisöä, joka voisi sosiaalistaa (esim. kansallisvaltiot) omaan jäsenyyteensä. Tällaisella yhteisöllä tulisi olla oma kannattava aaterakennelmansa ja omat eettiset periaatteensa, joita se kommunikoiki kaikille jäsenilleen. Lisäksi yhteisön tulisi tehokkaasti sanktioida periaatteidensa vastaisia kansainvälisiä toimintoja.<sup>198</sup> YK:n ihmisoikeuksien julistuksen Takala näkee alkuna tällaiseen eettiseen järjestelmään. YK:n ongelmana on kuitenkin se, ettei se ole kaikkia osapuolia sitova, eikä voi estää kansallisvaltioita sosiaalistamasta uutta sukupolvea nationalistis-militaristisiin tai imperialistisiin ideologioihin. Myöskään kristillinen kirkko ei ole edistänyt muutosta kohti kansainvälistä yhteisöä sillä tavoin kuin saattaisi kuvitella sen universaaleista normeista käsin. Takala suhtautuu kriittisesti 'kristillisyyteen sosiaalistamiseen' siksi, että siinä on hänen mukaansa jätetty huomioimatta kansojen väliset suhteet. Esimerkiksi koulujen julkisessa uskonnonopetuksessa käskyä "älä tapa" on sotatilanteissa selitetty kyseenalaisesti. (Mts. 118, 120–121.)

Sosialisaatio nähtiin pedagogisessa kirjallisuudessa vielä 1950–70-luvuilla suhteellisen itsestäänselvänä prosessina, moraaliarvojen ja tapojen siirtämisenä sukupolvelta toiselle. Sen sijaan 1980-luvulla alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota ainutlaatuisen nopeaan kulttuurinmurrokseen, joka asetti myös sosialisaation käsitteen aivan uuteen valoon. Sosiokulttuurinen muutos näytti irtaannuttavan sukupolvet toisistaan sekä johtavan korostuneen yksilöllistymisen vuoksi yhteisen tradition hajoamiseen. Moraalinen kieli ja traditio ei välittynyt enää seuraavalle sukupolvelle niin kuin perinteisessä sosialisaatiomallissa oli totuttu ajattelemaan. Sosialisaatioon ja kasvatukseen liittyvän paradigman muutos tulee havainnollisesti esiin mm. saksalaisen kulttuuritutkijan Thomas Ziehen teoksissa. Hän käsittelee uuden sukupolven kehittymistä kulttuurieroosion ja psykodynaamiikan näkökulmasta. Ziehen (1982, 18) mukaan "perinteisten arvojärjestelmien tarpeita ja toimintaa ohjaava voima näyttää peruuttamattomasti häiriintyneen".

Seuraavassa on esitetty tiivistelmä niistä kulttuurinkehitykseen liittyvistä havainnoista, joita kasvatussosiologiassa tehtiin 1900-luvun lopussa (Ziehe 1982, 17–43, 58–65, 114, 252–256; Aittola, Jokinen & Laine 1991, 96–98, 103):

- Perinteinen kulttuuri on häiriintynyt. Se heijastuu uskonnon yhteiskunnallisen merkityksen murenemisena ja katkoksenä kulttuuritraditioiden välittämisessä sukupolvelta toiselle.
- Sosiokulttuurinen vapautuminen on merkinnyt vapautumista vanhoista perinteistä, arvoista ja elämäntyyleistä. Se näkyy muutoksissa, jotka koskevat esimerkiksi moraalia, seksuaalista käyttäytymistä, avioliittoa, perhemuotoja,

<sup>198</sup> Euroopan Unionia on 1990-luvulla pyritty kehittämään tämännätyppiseksi kulttuuriseksi arvoyhteisöksi.



sukupuolirooleja sekä sukupolvien uudelleen muokkautuvia rooleja ja auktoriteettisuhteiden muutosta.

- Uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa entiset normit, tavat ja käyttäytymismallit ovat menettäneet pitkälti ohjaavan vaikutuksensa. Ihmisillä on uusia mahdollisuuksia tulkita omaa elämäänsä ja verrata sitä lukuisiin erilaisiin tarjolla oleviin malleihin.<sup>199</sup>
- Liberalistinen markkinamekanismi (joka aikaisemmin keskittyi tavaroihin) on levittäytynyt sosiokulttuuriselle alueelle ja luonut sinne ihmisten omaa subjektiviteettia koskevat markkinat. Kulttuurinen vapautuminen ja subjektiivinen liikkumatila on samalla johtanut lisääntyvään sosiaalteknologiseen kontrolliin (esim. tavoiteltu ulkonäkö ja elämäntyyli). Henkilökohtaista identiteettiä ei enää koeta pysyvänä, vaan identiteettejä voidaan kokeilla, muotoilla ja vaihdella. Kun yliyksilölliset perinteet eivät anna enää ihmiselle identiteettiä, se on koottava omista yksilöllisistä merkityksistä.
- Erilaiset kilpailevat elämänmuodot ja niiden fiktiivinen runsaus ovat synnyttäneet suuria subjektiviteetin (itsen) kehittämisen odotuksia.
- Sosiokulttuurinen vapautuminen on aiheuttanut kulttuuristen merkitysten yksilöllistymistä vailla perinteitä ja rajoituksia. Se on tehnyt mahdolliseksi narsistisen alttiuden ihmisen psyykkensisäisille utopioille. Yksilöiden sisäinen herkkyys vaatii välttämättömien narsististen tarpeiden tyydyttämistä.<sup>200</sup>
- Ihmisen sisäisen maailman herkkyys on luonut pakonomaisen tarpeen etsiä tyydyttäviä kokemuksia ja tunteita tavaroiden ostamisen ja kuluttamisen kautta. Kulutuksen avulla voidaan hetkellisesti kokea oma ainutkertaisuus. Myös ihmissuhteita voidaan "kuluttaa" tätä päämäärää tavoitellen.
- Nuoruusaika kulttuurisesti ja psyykkisesti aikuisuudesta erottuvana vaiheena on tavattomasti lyhentynyt. Kulttuuriteollisuus ja joukkotiedotus ovat vieneet nuorten elämästä yllätyksellisyyden, sillä lähes kaikki on jo nähty televisiosta, videoilta tai lehdistä ennen kuin ne ehditään itse kokea. Nuorten tärkeimpiä motiiveja on päästä kiinni aikuiselämän mahdollisuuksiin ja autonomiaan niin varhain kuin mahdollista.
- Sosialisatioperusta, sukupolvien välinen elämän yhteys ja sen mahdollistava symbolinen todellisuus, on muuttunut. Nykyinen tilanne katkaisee eri sukupolvien yhteisen elämänhistoriallisen kokemuksellisuuden, siihen liittyvät merkitykset ja sosialisatiokokemusten jatkuvuuden.

<sup>199</sup> Kirjavainen pohtii tähän liittyen sosiaalipsykologisissa tutkimuksissa todettua yksilöiden moraalitajun puutetta. Ihmisen moraalisen valinnan kyky on ominaisuus, joka opitaan tietynlaisessa ympäristössä, joka puolestaan määrää sen sisällön. Ero hyvän ja pahan välillä liittyy tavallisesti muiden ihmisten yleisesti tekemiin eroihin hyvän ja pahan välillä. Jos yhteiskunta on äärimmäisen pirstoutunut ja siinä esiintyy monia keskenään ristiriitaisia moraaliauuktoriteetteja, ihmisten ei ole kovin helppoa tietää, mikä on moraalisesti oikein. Kysymys on nykyisessä kulttuuritilanteessa ajankohtainen. Kirjavainen 1996, 129–130.

<sup>200</sup> Ziehen (1982, 101–113) mukaan kysymys ei kuitenkaan ole narsistisista yksilöistä, vaan pikemminkin narsistisesta häiriöstä. Nuoret eivät ole narsistisia, vaan heille on tullut yhä vaikeammaksi luoda myönteinen itsetunto. Itsen hahmottaminen psyykkisenä ja ruumiillisena kokonaisuutena on vaikeutunut ja nuorten itsetunto on jäänyt vajaaksi. Samalla kun halu rakastaa itseään on lisääntynyt, se on tullut yhä vaikeammaksi. Ks. myös Aittola ym. 1991, 100.

- Uusi kulttuuritilanne tuottaa uudenlaista yksilöllisyyttä, muuttaa psyykkisiä syvärakenteita (narsistinen luonteenrakenne) ja vaikuttaa näin perusteellisella tavalla myös kasvamisen ehtoihin.

Kasvatuksen, moraalien ja sosialisoinnin kannalta edellä kuvattu kulttuurikehitys on historiallisesti ainutlaatuinen: tuloksena on kokonaan uudenlainen sosiaalisuositilanne. Vaikka kulttuurin muuttumisen pakko on ollut todellisuutta jo teollistumisen ja modernisaation alkuaajoista lähtien, nyt on Ziehen (1982) mukaan kysymys laadullisesti erilaisesta muutoksesta. "Nykyistä kaiken nopeutumista on tuskin enää kuvattavissa pelkkänä muutoksena, pikemminkin voitaisiin jo puhua kokonaisten todellisuuden alueiden kertakaikkisesta vaihtumisesta uusiin" (Ziehe 1982, 62).

Mitä merkitystä kuvatulla kehityksellä on moraalien ja koulun eettisen kasvatuksen kannalta?

Ziehen mukaan nykytilanteessa ei ole enää jäljellä yleistä yhteiskunnallista kieltäytymisen moraalitai siihen liittyvää psyykkistä pakonomaisuutta. Klassiseen porvarilliseen moraaliiin kuulunut mielihyväästä kieltäytyminen ei tuota enää psyykkistä tai sosiaalista tyydytystä. Ero aikaisempaan on siinä, että ongelmaksi on nyt tullut kyvyttömyys saavuttaa kaikkia mahdollisia omaan itseensä kohdistuvia odotuksia (se, mitä "ei saavuta"), kun ennen ongelmana oli tabuilla ladatuista viettilylykkeistä kieltäytyminen (se mitä "ei saa"). Sosiaalinen valta ei tarkoita enää auktoriteettia, vaan nimettömien olosuhteiden pakkoa. Nykykulttuurissa moralisoinnin kohteena ei ole niinkään se, mikä on huonoa, vaan pikemminkin se, mikä saa menemään huonosti. (Ziehe 1982, 55, 114, 123–127.)

Kun kulttuuriteollisuus kykenee tarjoamaan nuorille yksitoikkoista koulua paremmin koskettavia ja motivoivia malleja, on koulun kohtalona "symbolinen tyhjeneminen". Koulu on oppimisen kannalta "tyhjä paikka", koska se ei enää kykene kilpailemaan joukkoviestimien kanssa tai välittämään kokemuksia samalla tavoin kuin entisaikojen koulu. Käyttäytymistä koskevat normistot muodostuvat omaehtoisista ja itseohjautuvaa oppimista kahlehtiviksi esteiksi. Kun kouluinstituutiota leimaa tympääntyneisyys ja motivaation puute, nuorisokulttuurit toimivat "vapauden valtakuntana" koulutyön pakkoa vastaan. Ziehe puhuukin *didaktisesta illuusiosta*, joka tarkoittaa opettajakeskeisyyttä, käsitystä, että kaikki oppiminen edellyttää vanhempaa sukupolvea edustavan opettajan suunnittelemaa ja johtamaa opetustyötä. Tämän vastapainona hän korostaa nuorten omassa keskuudessa tapahtuvaa oppimista, jonka taustalla vaikuttavat nuorten omat intressit. (Aittola ym. 1991, 100–102; Ziehe 1982, 151, 168.)

Moderni kasvatussociologia näkee yleensä aikuisten vallan, arvojen siirtämisen ja perinteisen koulukasvatuksen aikansa eläneenä ilmiönä.<sup>201</sup> Pedagogisen ajattelun keskeisenä näkökulmana ei ole sosialisointi, yhteiskunnan arvojen siirtäminen, vaan nuorten omaan elämismaailmaan perustuva individualisaatioprosessi. Opettaja kasvatustietoisena aikuisena painuu taustalle ja koulun merkitys arvomaailman siirtäjänä katoaa. Kun ajattelun keskiöön nousee kehittyvä nuori ja

<sup>201</sup> Kaarlo Laineen (2000) väitöskirja *Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa* tarkastelee tätä kysymystä yläasteen oppilaiden silmin. Ks. Laine 2000.

hänen autonominen subjektiviteettinsä, syvempi kysymys kulttuurin yhteisen arvopohjan merkityksestä jää helposti pohtimatta.

## 7.5 Kasvatuksen ihanteet

Kansakoulun pedagogisissa teksteissä oli tavallista määritellä koulukasvatuksen tavoitteiksi moraalisia hyveitä. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) suhtaudutaan kuitenkin kriittisesti tällaisiin hyveluetteloihin, koska ne saattoivat olla oppilaan yksilöllisyyden kannalta ongelmallisia:

Koulun ei ole aihetta tähdentää oppilailleen kaikkia ns. luonteenhyveitä tasavertaisen tärkeinä, koska tämä helposti johtaa siihen, että kasvattajat asettavat päämääräksi henkilökohtaisen persoonallisuusideaalinsa, kunnioittamatta oppilaan yksilöllisyyden koskemattomuutta. (POPS I 1970, 37.)

Kun kansakoulussa korostettiin ihanteellisten esikuvien tärkeää merkitystä kasvatuksessa, hillitään peruskoulussa liikaa ihanteellisuutta viittaamalla opettajan konservatiivisuuteen ja yhdenmukaisten esikuvien vaaroihin: "Opettajan tehtävä sosiaalisen kasvatuksen ohjaajana vaikeutuu siksi, että hän itse usein edustaa mennyttä yhteiskuntaa ja silti hänen tulisi johdattaa oppilaitaan tulevaisuuden yhteiskuntaan. – – Kaikkien esikuvien yhdenmukaisuus voi tehdä kasvavasta rajoittuneen ja suvaitsemattoman." (POPS I 1970, 53.)

Yksilöllisyyden korostamisen pohjalta on luonnollista, että opetussuunnitelmassa varoitetaan useaan otteeseen totalitaarisen yhdenmukaistavan kasvatuksen vaaroista. Vaikka tavoitteita pitää olla, on monoliittisuutta vältettävä:

On kuitenkin tärkeää havaita, että tavoitteiden asettaminen ei saa merkitä oppilaiden kehityksen yhdenmukaista ohjelmointia, vaan monien tavoitteiden osalta tulee hyväksyä useampia erilaisia vaihtoehtoja. Päämäärien asettelussa ja toteuttamisessa koulu ei saa mennä senlaatuiseen yksipuolisuuteen, joka vaarantaa oppilaiden tasapainoista kehitystä – – . Koska oppilaiden tulisi voida harjaantua eettisten arviointien suorittamiseen ja omakohtaisten mielipiteiden ja arvostusten muodostamiseen, ei kouluopetusta ole syytä kehittää siinä mielessä objektiiviseksi, että se välttäisi erilaisten arvojen käsittelyä. (Mts. 22–24, 33.)

Kun peruskoulun tehtävänä oli kehittää oppilaita monipuolisesti heidän yksilöllisyyttään ja erilaisuuttaan arvostaen ja kun koulu ei saanut olla (totalitaarinen) arvojen siirtäjä, päädyttiin seuraavaan tavoitemäärittelyyn: "Peruskoulun tavoitteiden asettelun lähtökohtana on se, että koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittämiseksi" (POPS I 1970, 23).

Vaikka peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) suhtaudutaan kriittisesti moraalisten hyveluetteloiden esittämiseen kasvatuksen tavoitteina, opetussuunnitelmatekstissä esiintyy kuitenkin sellaisia kasvatustavoitteita, jotka voidaan tulkita moraaliksiksi ihanteiksi. Ne on luokiteltu eri kategorioihin taulukossa 12.

Erkki Lahdes painotti vielä 1970-luvulla, että koulun tavoitteet asettaa yhteiskunta. Opettajat saattoivat hänen mukaansa olla asiantuntijoina auttamassa tavoitteiden muotoilussa, mutta oppilaat eivät itse olleet kypsiä asettamaan tavoit-

TAULUKKO 12 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS I-II 1970)

USKONNOLLINEN ALUE: tiettyjen asioiden kokeminen syvästi arvokkaina ja pyhinä.
METAFYYSINEN ALUE: ihmisarvo <sup>202</sup> , totuuden kunnioittaminen.
LUONTOON LIITTYVÄ ALUE: ekologinen asennoituminen, luonnon- ja ympäristönsuojelu, vastuu elämän edellytysten säilymisestä maapallolla.
YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE: sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ihmissuhteisiin ja yhteiskunnan toimintaan liittyvät normit, kansainvälinen oikeudenmukaisuus, yhteiskunnan demokraattisuus, vastuu yhteiskunnan kehittämisestä ja ihmiskunnan tulevaisuudesta.
INTERPERSONAALINEN ALUE: ystävällisyys, auttavaisuus, rehellisyys, suvaitsevaisuus.
PERSOONALLINEN ALUE: totuudellisuus, itsekontrolli, vastuu (mm. terveistä elämäntavoista).

teita: "Ainakin peruskoulussa oppilailta puuttuvat tarvittavat tiedot yhteiskunnasta, heidän oma persoonallisuutensa on vasta muotoutumisen alkuvaiheissa, ja heiltä puuttuu elämäkokemuksen tuomaa henkistä kypsyyttä" (Lahdes 1975, 34-35). Vielä myöhemminkin Lahdes (1986, 173) toteaa, että oppivelvollisuuskoulun luonteesta johtuen "oppilaat eivät peruskoulussa osallistu kasvatuspäämäärien suunnitteluun". Myöhemmin 1990-luvulla kun opetussuunnitelmat jäivät koulujen laadittaviksi myös oppilaat pyrittiin ottamaan tietoisesti mukaan kasvatustavoitteiden määrittelyyn.

Koulun kasvatustavoitteita ohjasi 1980-luvulla keskeisesti peruskoululaki (1983). Sen mukaan peruskoulun tuli pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi (PkL 2 § 1 mom). Lisäksi vanhan kansakoululain (1958) sanamuotoa noudattaen peruskoulun tuli edelleen kasvattaa oppilaat "siveellisyyteen ja hyviin tapoihin" (PkL 2 § 2 mom).

Yksilöeettisiä tavoitteita peruskoulun kunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellään lähinnä vain arvosanan antamiseen liittyvien arvosteluperusteiden yhteydessä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1985, 30) nämä tavoitteet ovat kovin koulutyökeskeisiä, mutta kuntaliiton opetussuunnitelmamallissa jo laajemmin oppilaan käyttäytymistä ja persoonallisuuden piirteitä kuvaavia (esim. Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma, kuntaliiton malli 1986, 223).

Kuntien opetussuunnitelmat rajoittuvat lähinnä peruskoululain 2 §:n kasvatustavoitteisiin. Kunnissa ei eettisen kasvatuksen tavoitteita pohdittu 1980-luvulla kovinkaan paljon, ja varsinkin pienissä kunnissa sovellettiin sellaisenaan kuntaliiton opetussuunnitelmamallia.<sup>203</sup> Kuntaliiton mallissa on eri oppiaineiden

<sup>202</sup> Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihmisarvoa ei erityisesti perustella mihinkään ulkopuolisiin näkökohtiin viittaamalla. Totuus universaalista ihmisarvosta otetaan ikään kuin valmiiksi annettuna ja rationaaliselle järjelle itsestäänselvänä. Sen vuoksi humanistisella käsityksellä ihmisarvosta on tietyllä tavalla metafyyssinen luonne.

<sup>203</sup> Esimerkiksi Asikkalan, Joutsan, Kangasalan, Kuusamon, Nilsiän, Rautalammin ja Toivakan kunnalliset opetussuunnitelmat vuosina 1986-87.

yhteydessä irrallisia viittauksia myös eettisiin päämääriin. Kasvatuksen tavoitteita ovat mm. tuhlauksen välttäminen, vastuuntuntoinen elinympäristön suojeleminen ja luonnonvaroista huolehtiminen (ympäristöoppi, biologia, maantieto), lähimmäisenrakkaus, ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen (uskonto), myönteisten yhteiskuntaeettisten asenteiden luominen ja sosiaalinen vastuuntunto (historia ja yhteiskuntaoppi) sekä yleiseen kansalaisetiikkaan perehtyminen (elämäkatsomustieto). (Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma, kuntaliiton malli 1986, 67, 77, 91–94, 97–98, 127.)

Kansakoululaista (1958) peruskoululakiin (1983) siirtynyt eettisen kasvatuksen velvoite oli muodollisesti vahva, mutta jätti runsaasti tilaa erilaisille tulkinnoille siveellisyyden ja hyvien tapojen sisällöstä. Myös peruskoululaissa luetellut ominaisuudet edellyttivät opettajilta tavoitteiden konkretisointia. Sen vuoksi joissakin kunnallisissa opetussuunnitelmissa pyrittiinkin 1980-luvulla määrittelemään kasvatustavoitteita sisällön kannalta yksityiskohtaisemmin:

Tasapainoinen lapsi on vapaa turhista peloista. Hän on rohkea, mutta ei uhkarohkea. Hän on avoin ja rehellinen, mutta hienotunteisella tavalla. – – Vastuuntuntoisella henkilöllä on oikean ja väärän ero selvänä mielessään. Hän on oikeudenmukainen ja noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä tinkimättä ja rehellisesti. – – Hyvätapainen henkilö ottaa huomioon toiset ihmiset ja heidän loukkaamattomuutensa. Hän on aidosti kohtelias ja luontevasti ystävällinen kaikille ihmisille. Hyvätapainen henkilö sopeutuu helposti erityyppisiin ihmisiin ja vaihteleviin oloihin. Hän on suvaitseva. Hyvätapainen ihminen pystyy hillitsemään kielensä ja käytöksensä. (Kannonkosken kunnan peruskoulun ops 1986.)

Rauhantahtoisuus on toisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista koskemattomuutta ja väkivallan vastustamista. (Kuopion kaupungin peruskoulun ops 1986.)

Peruskoulun kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa ilmaistiin 1980-luvulla (lais- sa ilmaistujen tavoitteiden lisäksi) taulukossa 13 kuvattuja moraalisia ihanteita.

Koulukasvatuksen moraalisisissa ihanteissa tapahtui 1970–80-luvuilla monia merkittäviä muutoksia. Koulun tavoitteiden joukosta katosivat itsekuri (itsehillintä, itsekontrollo) ja kestävyys, jotka olivat kansakoulun perustamisesta lähtien olleet pysyvästi esillä pedagogisessa kirjallisuudessa.<sup>204</sup> Yhteiskunnallisen ja taloudellisen hyvinvoinnin lisääntyessä moraalisten ihanteiden joukosta katosivat myös kiitollisuus, epäitsekkyys, uhrautuvaisuus, säästäväisyys ja altruistinen mielenlaatu. Myöskään raittiutta ei enää nimetty peruskoulussa kasvatuksen tavoitteeksi. Kansainvälisyyden lisääntyessä isänmaallisuuden sijasta alettiin puhua mieluummin suomalaisuudesta. Lisäksi uskollisuus menetti 1970-luvulla moraalisenä hyveenä asemansa ja katosi kasvatusteksteistä.

<sup>204</sup> Muutamissa 1990-luvun koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa niistä tosin löytyy vielä yksittäisiä mainintoja.

TAULUKKO 13 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet peruskoulun opetussuunnitelmissa 1980-luvulla

<b>USKONNOLLINEN ALUE:</b> rakkaus kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan.
<b>METAFYYSINEN ALUE:</b> elämän kunnioittaminen ja suojeleminen.
<b>LUONTOON LIITTYVÄ ALUE:</b> elinympäristön ja luonnon suojeleminen, kestävä kehitys.
<b>YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE:</b> ihmisarvon, ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittaminen, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, yhteisvastuullisuus, työn ja kulttuurien kunnioittaminen, rauhan edistäminen, kansallisen kulttuurin arvostaminen, vastuuntuntoinen suhtautuminen yhteiseen ja yksityiseen omaisuuteen.
<b>INTERPERSONAALINEN ALUE:</b> sopuisuus, rauhantahtoisuus, rehellisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, auttavaisuus, luottavuus, toisen perusoikeuksien kunnioittaminen.
<b>PERSOONALLINEN ALUE:</b> vastuuntuntoisuus, yritteliäisyys, totuudellisuus.

Uusina tavoitteina pedagogisiin teksteihin tuli globaaliin yhteiskuntaetiikkaan ja kestävään kehitykseen liittyviä moraalisia ihanteita. Kylmän sodan aikakauden tavoitteena rauhantahtoisuus ilmaantui koulun kasvatustavoitteiden joukkoon. Myös oppilaan itsenäisyys, vastuuntuntoisuus ja yhteistyökykyisyys olivat 1980-luvulla esiinnoitettuja tavoitteita.

Kokonaisuutena peruskoulun kasvatustavoitteille oli 1970- ja 80-luvuilla tyypillistä persoonalliseen yksilöetiikkaan liittyvien hyveiden heikentyminen ja yhteiskuntaeettisten ihanteiden vahvistuminen. Tarkempi yhteenvedo peruskoulun ihanteissa tapahtuneista muutoksista tehdään seuraavan pääluvun (8) lopussa.

## 7.6 Kasvatuksen keinot

Eettinen kasvatusta tarkoittaa 1970-luvun peruskoulussa persoonallisuuden affektiivisen alueen viljelyä, jota tarkastellaan usein psykologisin käsittein: "Kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi muodostuu siten oppilaiden kehittäminen tunteiden hallintaan ja tasapainotilan saavuttamiseen sekä terveen itsetunnon saavuttamiseen" (Lahdes 1975, 267–268).

Opettajan rooli kuvataan peruskoulun eettisessä kasvatuksessa virikkeiden antajana, erilaisten eettisten näkökulmien esittelijänä sekä omakohtaiseen arvopohdintaan ohjaajana. Koulun tulee pitää esillä eettisiä kysymyksiä siten, että oppilas saa mahdollisuuden omiin arvovalintoihin. Opettaja luo tietynlaista tietopohjaa ja asennevalmiutta arvojen omaksumiseen. Opetussuunnitelmateksteille on tyypillistä, että opettajan kuvataan suorittavan tehtävänsä esimerkiksi "tutustuttamalla – – ohjaamalla ymmärtämään – – välittämällä ainesta – – virittämällä mielenkiintoa – – perehdyttämällä – – kannustamalla ja rohkaisemalla" (Pyhäjärven kaupungin peruskoulun ops 1986).

Vaikka arvopohdinta nähdään tärkeänä, taustalla on konstruktivistinen käsitys arvotiedon mahdottomuudesta. Sen vuoksi joissakin opetussuunnitelmissa varoitetaan opettajaa liian määrätietoisesta oppilaiden ohjaamisesta. Opettaja ei saa olla ehdottomien oikeiden vastausten jakaja, ja hänen tulee varoa, ettei hän käyttäytymisellään "sido oppilaan valmiuksia muodostaa itsenäisesti käsityksiä asioista" (Kuopion kaupungin peruskoulun ops 1986). Peruskoulun opetussuunnitelmassa puhutaan *kasvatuksellisesta ohjauksesta, joka tulee rakentaa oppilaiden persoonallisten tavoitteiden varaan* (POPS I 1970, 181). Lisäksi opettajan perinteisenä kasvatuskeinona on toimia hyvänä esimerkkinä. "Ilman opettajan ystävällisyyttä, velvollisuudentuntoa ja hyvää käytöstä on vaikeata ajatella nuorison omaksuvan näitä hyveitä" (mts. 41).

Peruskoulun opetusopissaan Lahdes (1975) kannattaa Koskenniemen näkemystä opettajan luontaisesta auktoriteetista vielä ala-asteen aikana, koska tällöin oppilaat ovat suhteellisen avuttomia. Opettajan tulee kuitenkin omaksua demokraattinen johtamistapa, kuunnella oppilaiden mielipiteitä ja perustella ratkaisujaan. Demokraattiseen johtajuuteen soveltuu funktionaalinen eli asiallinen auktoriteetti, jossa eri osapuolet ovat ainakin periaatteessa tasaveroisia. (Mts. 275.)

Peruskoulun didaktiikassa Lahdes (1986, 246) puolestaan kannattaa Inkeri Vikaisen esitystä, jonka mukaan tulisi erottaa toisistaan kasvatustilanteessa valtaa käyttävä autoritaarisuus ja siitä vapaa opettajan pedagoginen auktoriteetti. Tällöin pedagoginen auktoriteetti tarkoittaisi *pakkokeinoista vapaata, oppilaan omiin kehityspyrkimyksiin pohjautuvaa vaikuttamista*. Siinä opettaja rohkaisee ja auttaa oppilasta itse suoriutumaan tehtävistä ja saamaan onnistumisen kokemuksia.

Vaikka opettajan muodollinen auktoriteetti edellä kuvatun kehityksen seurauksena murenee, hänen *persoonalliseen vaikutusmahdollisuuteensa* ja karismaansa ladataan yhä enemmän merkitystä. Ziehe (1982) väittää suoraan, että opettajan tulee nyt omilla persoonallisilla ominaisuuksillaan korvata se tyhjiö, mikä on vapautunut kouluinstituution arvostukselta:

Kun koulu näin on menettänyt auramaista sädekehäänsä kokonaiskulttuuristen muutosprosessien seurauksena, jää koko vastuu koulun "ilmapiiristä" opettajan henkilökohtaisen ponnistelun varaan. Hänen pitää omalla persoonallisuudellaan, omilla kyvyillään ja toimillaan tuottaa se symbolinen todellisuus, jonka aikaisemmin takasi instituution ohessaan luoma sädekehä. Opettajasta voidaan siten myös sanoa, että monet hänelle asetettavat toimintavaatimukset – ovat nyt muuttuneet peittelemättömän avoimeksi rasituksen, elleivät suorastaan yllärasituksen lähteeksi.<sup>205</sup> Ziehe 1982, 168.

Ziehen näkemystä voinee tulkita siten, että koulun kyky välittää oppilaille eettisiä merkityksiä ja arvoja on täysin opettajan persoonallisen toimintakyvyn varassa. Hänen tulisi omalla henkisellä "sädekehällään" kyetä luomaan sellaista symbolista idealisaatiota, jonka kautta oppilaat tiedostavat arvojen merkityksiä. Tällaista

<sup>205</sup> Tämän Ziehe näkee myös syyksi siihen, miksi opettajan ammatista on tullut niin kohtuuttoman kuluttava. Rasitus ei johdu vaaditun oppiaineen vaikeudesta, vaan siitä psyykkisen työn määrästä, jota koulun kestäminen ilman sädekehää vaatii. Ziehe 1982, 168–169.

opettajaa idealisoivaa auktoriteettisuhdetta Ziehe ei pidä psykodynaamisesta näkökulmasta sinänsä pahana. Se voi päinvastoin olla hyvinkin tärkeää narsistisia samaistumiskohteita etsivälle nuorelle. Ratkaisevaa on kuitenkin se, ettei etusijalle nouse pelko auktoriteettihenkilöä ja hänen rangaistusvaltaansa kohtaan, eikä myöskään autoritaarisuuteen alistumisen halu, vaan idealisoiva samaistuminen. (Mts 184–187.)

Eettisen kasvatuksen keinoissa tärkeään asemaan nousee näin jälleen *opettajan persoona*. Nyt opettaja on kuitenkin riisuttu ulkoisesta kouluinstituution valtuuttamasta auktoriteetista ja siihen kuuluvista rangaistuksista. Hänen mahdollisuutensa vaikuttaa oppilaiden eettisiin merkityksiin on hänen oman persoonansa varassa. Opettaja on luova taiteilija, joka vaikuttaa oppilaisiin omalla persoonallaan (vrt. Kari 1996, 117–149). Näin on tavallaan uudelleen palattu Martti H. Haavion esittämään käsitykseen opettajan aidosta auktoriteetista: ihanteellinen on sellainen opettaja, josta "säteilee" luokkaan henkistä voimaa. Haaviolla tuo henkinen vaikutus perustui vielä objektiivisiin arvoihin ja moraaliseen tietoon. Nykykoulussa opettaja joutuu hankkimaan vaikutusmahdollisuutensa muulla tavoin.

Lisääntyvä yksilöllisyyden huomioon ottaminen näkyy myös suhtautumisessa rangaistuksiin. Lahdes (1986, 252) kiinnittää huomiota siihen ongelmaan, että sama rangaistus voi merkitä todellisuudessa erilaisia kokemuksia eri oppilaille. Kollektiivisiin ryhmärangaistuksiin Lahdes suhtautuu ehdottoman torjuvasti. Ne pitää hänen mukaansa hylätä kaikilla asteilla. Koko "uuden koulun" rangaistusfilosofia ilmenee hyvin seuraavasta määrittelystä:

Rankaiseminen on välttämätön paha, johon on turvauduttava mahdollisimman harvoin. Sillä ei enää ole pedagogisessa kirjallisuudessa sellaista keskeistä asemaa kuin vanhan koulun aikana. Tässäkin rankaiseminen on käsitetty sekundääriseksi, häiriintyneistä ihmissuhteista ja epämielekkäistä opetusjärjestelyistä johtuvaksi. Lahdes 1975, 281.

Määrittelyssä on etiikan kannalta periaatteellisesti tärkeää, että väärää tekoa ei enää tulkita oppilaan tietoisesta (pahasta) tahdosta johtuvaksi, vaan sen katsotaan olevan seurausta normaalin vuorovaikutuksen häiriintyneisyydestä tai opetuksen epämielekkyydestä. *Pahaa ei näin tulkita eettisenä, vaan psykososiaalisena ja didaktisena kysymyksenä*. Oppilaiden välttämättömässä rankaisemisessa Lahdes (1975, 280) tukeutuu koululain virallisiin keinoihin: nuhtelu, luokasta poistaminen, jälki-istunto ja tarvittaessa koulusta erottaminen.<sup>206</sup> Lahdeksen kanta, jonka mukaan rankaiseminen on koulukasvatuksessa sekundäärinen keino, näkyy yleisesti peruskoulun pedagogisessa kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmissa, joissa rangaistusten pedagoginen pohtiminen ja määrittely häviää lähes täysin.

Oppilaiden tapakasvatus kuuluu peruskoulun opetussuunnitelman mukaan keskeisenä osana eettiseen ja sosiaaliseen kasvatukseen. Tapakasvatus liitetään sekä koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966) että peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) *kansalaistaidon* oppiainekseen kuuluvaksi. Kansalaistai-

<sup>206</sup> Vuonna 1985 kouluhallitus antoi ohjeet koulujen rangaistuksista. Lievimpiä olivat oppilaan nuhteleminen, luokasta poistaminen ja johtajan varoitus. Ankarampia rangaistuksia olivat kahden tunnin jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja oppilaan määräaikainen erottaminen.



dossa "oman elinympäristön arvojärjestelmien ja normien tiedostaminen antaa oppilaalle mahdollisuuden aidon ja omakohtaisen arvojärjestelmän luomiseen ja samalla vastuuntuntoiseen suhtautumiseen itseensä ja lähimmäisiin ja niihin olosuhteisiin, joihin hän yhteiskunnan ja koko ihmiskunnan jäsenenä joutuu" (POPS II 1970, 170). Kansaliskasvatuksen tehtävänä on pohtia normien merkitystä erilaisissa sosiaalisen elämän tilanteissa. Ajattelutapa edustaa "koskenniemeläistä" sosiaalisen toiminnan horisonttia:

Oppilasta tulee ohjata ymmärtämään hyvien tapojen merkitys yhteisön ihmissuhteiden syntymisen ja säilymisen kannalta. Ennen peruskoulun päättymistä oppilaan tulee valmentautua niihin sosiaalisen elämän tilanteisiin, joihin hän joutuu aikuistuessaan ja joissa häneltä eri yhteisöissä odotetaan tiettyjen tapojen noudattamista. Käyttäytymiskasvatukseen kuuluu inhimillisten yhteyksien luomisen ja ylläpidon kannalta keskeiset tavat, kuten tervehtiminen, esittely, kiittäminen, ruokailutavat sekä muu joustava käyttäytyminen erilaisissa tilanteissa ja tilaisuuksissa. Tahdikkauteen kasvattaminen sekä hyväksytyjen tapojen selvittäminen kuuluvat myös tähän kansalaistaidon osa-alueeseen. – – Hienotunteinen toisen huomioon ottaminen on joustavan ja onnellisen yhteiselämän kannalta suotava asenne. Hyviin tapoihin harjaantumisen tulee lähteä itsestään syntyneistä tilanteista. (POPS II 1970, 171.)

Kansalaistaitoon kuuluu yhtenä osa-alueena perhekasvatuksen etiikka. Koulu ei siinäkään saa toimia valmiiden arvojen siirtäjänä, vaan eettisten näkökulmien valottajana. Opetussuunnitelman tekstiin näyttäisi toisaalta sisältyvän myös sisäistä ristiriitaisuutta sukupuolietiikan suhteen:

Kansalaistaidon puolella voidaan keskittyä äitiyden ja isyyden kysymyksiin sekä avioliiton henkiseen ja eettiseen puoleen. Eettisen opetuksen tulee kuitenkin tähdätä objektiivisuuteen. Opettajan on pyrittävä valottamaan toisen kunnioittamisen, vastuun ja itsehillinnän välttämättömyyttä myös sukupuolisen käyttäytymisen alueella. Sitä vastoin ei pidä esittää jotain uskonnollista tai muuta käsitystä ainoana oikeana ratkaisuna. Oppilaiden on saatava tutustua sukupuolielämää ja sen motivaatiota koskeviin erilaisiin eettisiin mielipiteisiin. Sen perusteella jokaisen tulee itse muodostaa käsityksensä siitä, mitä haluaa noudattaa. (POPS II 1970, 174.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970-luvulla eettinen kasvatus liitetään kansalaistaidon lisäksi uskonnon, biologian, maantiedon, yhteiskuntaopin, kirjallisuuden sekä historian oppiainekseen (mts. 39).

Monissa 80-luvun kunnallisissa opetussuunnitelmissa tuodaan esiin myös *ilmaisu- ja taideaineiden* aikaisempaa suurempi arvostus eettistä kasvua edistävänä tekijänä. Kun vuosisadan alkupuolella nähtiin erityisesti uskonto, äidinkieli (kirjallisuus) ja historia miелensuuntaa kasvattavina aineina, aletaan oppilaan eettistä kehitystä tarkastella peruskoulussa enemmän kokonaispersoonallisuuden osana. Tästä seuraa, että *arvokasvatuksessa* *nähdään uudella tavalla itseilmaisun sekä taito- ja taideaineiden tärkeä rooli*. Esteettisyydellä on merkitystä myös itsetunnon ja vastuuseen kasvamisen kannalta:

Nuori tarvitsee monipuolista yleissivistystä, joka kehittää kykyä vastata ajan haasteisiin sekä kasvattaa vastuuseen niin itsestään kuin lähimmäisistä ja ympäristöstä. Ilmaisu- ja yhteistyötaidot ovat tulevaisuudessa entistä merkityksellisempiä. Kokonaispersoonallisuuden kasvun kannalta taito- ja taideaineilla on erityismahdollisuudet. (Espoon kaupungin peruskoulujen ops 1990.)

Kunnallisissa opetussuunnitelmissa eettinen kasvatus liitetään läheisesti myös niin sanottuihin *aihekokonaisuuksiin*, jotka rakentuvat eri oppiaineiden integraation pohjalle. "Useimmat aihekokonaisuudet kuuluvat koulun eettisen kasvatuksen piiriin, joten niiden käsittely vaatii asioiden jatkuvaa esilläoloa" (Helsingin kaupungin ops 1987). Kun monista tärkeäksi koetuista asioista on peruskoulussa 1980-luvulta lähtien pyritty muodostamaan omia aihekokonaisuuksia, on seurauksena suuri määrä opetussuunnitelman osaksi tarkoitettuja "kasvatuksia". Näitä ovat esimerkiksi eettinen kasvatus, sosiaalinen kasvatus, kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus, tasa-arvokasvatus, liikennekasvatus, kuluttajakasvatus, perhekasvatus, viestintäkasvatus, terveystieteiden kasvatus ja laillisuuskasvatus (esim. Helsingin kaupungin ops 1987). Tämä monien "kasvatusten maailma" on eri opettajien vastuulla oleva atomistinen kokonaisuus, jossa erilaisen arvokasvatuksen ylä- ja alakäsitteet sekä keskinäiset suhteet eivät ole aina pysyneet loogisessa järjestyksessä.

Opetusministeriön oikeuskasvatustyöryhmä julkaisi 1989 peruskoulua varten oikeuskasvatuksen runkosuunnitelman, jossa aikaisemmin käytössä ollut sana laillisuuskasvatus korvattiin laajemmalla ilmaisulla oikeuskasvatus. Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma on tarkoitettu kunnan opetussuunnitelmatyön apuvälineeksi ja se sisältää varsin paljon eettiseen kasvatukseen liittyvää aineistoa. Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelmassa – toisin kuin kuntien opetussuunnitelmissa – on ansiokkaasti jäsennetty eettisen opetuksen sisältöjä luokkatasoittain oppilaan iän ja elämäntilanteen mukaisesti (ks. Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma 1989, 2–5).

Erityisesti peruskoulun opetussuunnitelma (1970) korostaa Deweyn tavoin demokraattisen yhteisön ja siinä kehittyvän yhteiskunnallisen vastuun merkitystä. Tällöin koko koulua on tarkasteltava sosiaalisesti kasvattavana organisaationa, jossa yhteiskunnan jäseniksi valmistautuminen edellyttää vastuun antamista oppilaille. Huomiota tulee kiinnittää erityisesti siihen, minkä tyyppistä sosiaalista vuorovaikutusta koulussa esiintyy, millaisia sosiaalisen käyttäytymisen malleja koulu tarjoaa ja miten oppilaat on otettu huomioon sääntöjä koskevassa päätöksen teossa sekä erilaisissa koulun toimintojen toteuttamisessa. (POPS I 1970, 71–72, 236.)

## 7.7 Välitarkastelua peruskoulukaudesta

Peruskoulun eettistä kasvatusajattelua ohjasi 1970- ja 1980-luvuilla edelleen *sosiaalisen toiminnan merkityshorisontti*. Koskenniemen sosiaaliseen lähipiiriin keskittyneestä ajattelusta (1944–1970) tämä merkityshorisontti laajeni kuitenkin jo peruskoulun alkuvaiheessa globaaliin etiikkaan ja sen myötä koko ihmiskunnan sosiaalisia ja oikeudellisia kysymyksiä käsitteleväksi näköalaksi. Erityisesti 1980-luvulta lähtien sosiaalisen toiminnan horisontti on liittynyt (esim. aihekokonaisuuksissa) hyvin läheisesti kansainvälisyyskasvatukseen.

Globaalin etiikan korostuminen sekä kasvatustajatteluun painopisteen voimakas siirtyminen yksilön hyveistä yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin merkitsi rationaalisen arvopohdinnan uutta nousua. Nyt ei kuitenkaan ollut enää kysymys hegeliläisestä "absoluuttiseen Järkeen kasvamisesta", vaan Kohlbergilaisesta oikeudenmukaisuuden periaatteen ja liberaalin etiikan rationaalisesta soveltamisesta.

Näiden merkityshorisonttien rinnalla peruskoulussa vahvistui voimakkaasti liberalistinen ja individualistinen lähtökohta, jossa koulun eettistä kasvatusta tarkasteltiin oppilaan omien arvovalintojen näkökulmasta. Koulun eettisen kasvatustajatteluun painopiste siirtyi vähitellen yhteiskunnan arvoista yksilön valintoihin. Tämä yksilöllisen valinnan merkityshorisontti alkoi kehittyä jo sotien jälkeen, mutta hyvin selvänä se tuli esiin peruskoulun kasvatustajattelussa. Yksilöllisen valinnan horisontti vahvisti asemaansa 1990-luvulla, jolloin sitä olivat tukemassa myös postmoderni filosofia ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Koska monet peruskoulussa 1970–1980-luvuilla kehittyneet kasvatustajattelu- ja kasvatustajattelu-juonteet johtavat 1990-luvulle, tarkempi yhteenveto koko peruskoulukauden eettisestä kasvatustajattelusta - ja myös yksilöllisen horisontin rakentumisesta - tehdään seuraavassa pääluvussa (8). Se onkin samalla pitkän kasvatustajattelu-historiallisen matkamme viimeinen etappi.

## 8 KASVATUS YKSILÖN VALINTOIHIIN (peruskoulun eettinen kasvatusajattelu 1994–1999)

### 8.1 Kulttuurin kriisi

Suomalaisen yhteiskunnan kehitystä luonnehti 1990-luvulla moniarvoistuminen ja kansainvälistyminen. Koko kansakuntaa koskettava merkittävä ratkaisu oli Suomen liittyminen Euroopan Unionin jäsenyyteen 1995. Myös ulkomaalaisten määrä nelinkertaistui Suomessa 1990-luvulla (Lepoluoto 2000).<sup>207</sup> Suomen harvinaisen yhtenäisen kansallisuuskuva alkoi muuttua vähitellen kansainvälisemmäksi.

Suomalaisessa julkisessa keskustelussa 1990-luku nähdään kuitenkin usein erityisenä yhteiskunnallisen murroksen aikana. Murroksen taustalla oli monia tekijöitä: sosialismin romahdus, Neuvostoliiton hajoaminen, vuosisadan syvin taloudellinen lamakausi, ennätysasuuri työttömyys (ja toisilla työuupumus), pelko hyvinvointivaltion romahtamisesta ja sosiaalisten tukiverkkojen pettämisestä, perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä huumeiden käytön ja rikollisuuden lisääntyminen.

Internet-yhteyksien myötä yhä useammat suomalaiset pääsivät 1990-luvulla "tiedon valtateille". Innostus informaatioteknologiaan oli suurta ja Suomessa puhuttiin innostuneesti tietoyhteiskunnasta. Uusi teknologia nähtiin rajattoman oppimisen välineenä. Myös opetushallitus kiirehti tietotekniikan tehokasta käyttöönottoa kouluissa.

Vaikka keskustelu viestinnän eettisistä ongelmista jäi taka-alalle, jotkut kiinnittivät julkisessa keskustelussa huomiota myös eettisiin näkökohtiin. Eräs heistä oli filosofi Juhani Pietarinen, joka tunnisti informaatioteknologiassa myös sen varjopuolet:

Hyvin oleellista tässä on se, että viettikerrokseen vetoavaa viestintää käytetään häikäilemättä hyväksi. Tässä tullaan kehityksen mustalle vyöhykkeelle. Yhteiskunnan rakenteiden hajoaminen päästää valloilleen hallitsemattomat pimeät voimat. Kor-

<sup>207</sup> Siitä huolimatta Suomen ulkomaalaisperäisen väestön määrä (1,7 %) oli 1990-luvun lopussa Euroopan Unionin jäsenmaiden alhaisin. Lepoluoto 2000.

ruptio, kansainvälinen rikollisuus, ihmiskauppa ja huumeiden salakuljetus leviävät räjähdysmäisesti. Verkostoituminen auttaa niiden laajenemista ja tekee niiden valvonnan vaikeaksi. Tietoverkoissa on tarjolla kenelle tahansa mitä tahansa ydinpommi valmistusohjeista lapsipornoon. - - Näyttää uhkaavasti siltä, että informaation lisääntyessä asioiden ymmärtäminen vähenee, samoin kiinnostus ponnisteluja vaativaan ajatteluun. Henkisen passiivisuuden, välinpitämättömyyden ja toimettomuuden lisääntyminen on aina ollut kulttuurin rappion paras ennusmerkki. (Pietarinen 1999.)

Juha Suorannan (1997) mukaan 1900-luvun lopun murros ei kuitenkaan koske vain suomalaista hyvinvointivaltiota, vaan taustalla on koko länsimaista kulttuuria koskeva kriisi. Se liittyy niihin erilaisiin uhkiin, joita länsimainen rationaalisuus on sivutuotteinaan synnyttänyt. Ihmisten elämismaailma joutuu sopeutumaan ylikansallisten markkinoiden vaatimukseen asiassa kuin asiassa. Kun kansalaisyhteiskunnan suuret aatteet ja ideologiat ovat murtuneet, on alettu epäillä, ovatko myös kansalaisten aidot vaikuttamisen mahdollisuudet katoamassa heitä itseään koskevissa asioissa. (Suoranta 1997, 78–79.)

Helkama (1997) näkee eurooppalaisen arvomaailman kehityksessä kolme keskeistä trendiä: *arvomaailma on maallistunut, yksilöllistynyt ja suhteellistunut*. Tutkimusten mukaan selväpiirteisoin muutos 1980-luvun alusta 1990-luvun alkuun oli kaikissa Suomen väestöryhmissä *yksilökeskeisyyttä* kuvaavien arvoalueiden tärkeyden kasvu ja itsensäylittämisarvojen<sup>208</sup> merkityksen lasku. Samalla tutkimuksissa näkyy selvästi arvomaailman ja asenteiden hajaantuminen. Kun vielä 1980-luvulla suomalaiset vanhat ja nuoret, hyväosaiset ja huono-osaiset panivat arvonsa suunnilleen samanlaiseen järjestykseen, oli tämä arvoyksimielisyys vuosituuhannen loppua lähestyttäessä historiaa. Polarisoituminen ja sirpaloituminen olivat ne keskeiset piirteet, jotka yksilöllistymisen, maallistumisen ja suhteellistumisen ohella osuvimmin luonnehtivat suomalaisen arvomaailman murrosta. (Puohiniemi 1993, 30–45; Helkama 1997, 242–245, 254–255; Pohjanheimo 1997, 183–184.)

Lisäksi Helkama (1997, 254–255) on kiinnittänyt huomiota siihen, että suomalaisten arvojen yhtenäisyys katosi 1980-luvulla samaan aikaan kun puolueiden arvomaailmat yhdenmukaistuivat. Myös Saastamoinen (1998 180) katsoo, että viimeistään 1990-luvulla *ettisen liberalismiin ihanteet* tulivat Suomessa yhteiseksi poliittiseksi fraseologiaksi. Tästä oli osoituksena esimerkiksi se, että periaate-ohjelmissaan puolueet oikealta vasemmalle peräänkuuluttavat yhteiskuntaa, joka tarjoaa kaikille *mahdollisuuden toteuttaa ja kehittää itseään yksilönä*. Kulttuurin yleinen liberalisoituminen on merkinnyt sitä, että yksilön autonomiasta ja itsensä kehittämistä on Suomessa tullut kaikkien yhteistä sanastoa.

Myös uskuntoon kohdistui 1900-luvun lopussa samanlaisia muutospaineita kuin muuhunkin kulttuuriin. Harri Heino (1997) luonnehtii Suomen uskonnollista kehitystä sanoilla *monimuotoistuminen, kansainvälistyminen ja privatisoituminen*. Tämä koskee sekä yksilöitä että uskonnollisia yhteisöjä. Uskonnollista kehitystä

<sup>208</sup> Näillä arvoilla tarkoitetaan ylikansallisia perinne- ja hyväntahtoisuusarvoja, jotka ovat joutuneet väistymään valta-, suoriutumis- ja mielihyväarvojen tieltä. Helkama 1997, 253.

on usein luonnehdittu myös maallistumiseksi.<sup>209</sup> Pohjoismaissa onkin Heinon (1997) mukaan etäännytty toisen maailmansodan jälkeen perinteisistä kristillisistä käsityksistä ja uskonnon asema yhteiskunnan arvomaailmassa on heikentynyt.<sup>210</sup> Samalla esimerkiksi politiikalle, talouselämälle ja tekniikalle on muodostunut oma moraalinsa ja arvomaailmansa, jonka yhteys uskontoon ja kirkon moraaliopetukseen on ohentunut. Uskonnollisen elämän privatisoituminen liittyy laajempaan kulttuurin muutokseen, jossa korostuu pyrkimys yksilöllisyyteen ja sitoutumattomuuteen sekä haluun vapautua kaikkien auktoriteettien kontrollista. (Heino 1997, 17–24.) Vuosina 1997–1998 tehdyn suuren tutkimuksen mukaan 39 % suomalaisista kertoi uskovansa kirkon opettamaan persoonalliseen Jumalaan. Suosituin käsitys oli ihmisestä itsestään löytyvä, hänen sisällään oleva Jumala. (Helander 1999, 74.)

Samoin kuin sata vuotta aikaisemmin Suomessa elettiin 1900-luvun lopussa aatteellisessa murroksessa, jossa kansalaisten maailmankatsomukset eriytyivät toisistaan ja jossa kulttuurin arvopohja näyttäytyi pirstaleisena.

Helena Helve (1997) on tutkinut 1990-luvun suomalaisten nuorten arvomaailmaa. Helveen mukaan nuorille oli tyypillistä koota maailmankuvalliset aineksensa eri uskonnoista, ideologioista ja uskomuksista. Lasten ja nuorten oli vaikea käsitellä kaikkea maailmasta tulvivaa tietoa kokonaisvaltaisesti ja siksi nuorten maailmankuvat näyttivät muodostuvan pirstaleisiksi ja kapea-alaisiksi. Tutkimuksen mukaan *nuorilla ei ollut selkeitä ydinarvoja*. Helve kuvaakin nuorten tilannetta käsitteellä *"ideologinen kodittomuus"*. Vertaileva tutkimus 1990-luvulla nuorten asenteiden ja arvojen muutoksesta osoitti nuorten kasvavan pettymyksen myös tieteelliseen maailmankuvaan. Asennemittarilla Helve löysi nuorten joukosta kolme pääryhmää: suvaitsevia kristilliseen arvomaailmaan nojaavia humanistinuoria, konservatiivisia isänmaallisia traditionalisteja ja yhteiskuntaan kriittisesti suhtautuvia individualisteja. Nuoret ovat omissa elämäntavoissaan entistä erilaisempia ja hyväksyvät erilaisia elämäntapoja. Helve päätyykin toteamaan, että elämme nykyisin maailmassa, jossa ei ole selkeitä ydinarvoja, vaan toistensa kanssa kilpailevia arvoja, joita ihmiset valitsevat omien individualististen tarpeidensa mukaan. (Helve 1997, 144–161.)

Arvioidessaan 1990-luvun kehitystä sekä pohtiessaan syitä lasten ja nuorten pahoinvointiin psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen totesi lehdistihaastattelussa pessimistiseen sävyyn:

Meille on yht'äkkiä rävähtänyt moniarvoinen yhteiskunta, missä jokainen saa tehdä mitä haluaa. Olemme saaneet aikaan suuret erot ihmisten välille. Ensinnäkin meillä tehtiin tavattomasti työtä tasa-arvoisen yhteiskunnan eteen, nyt olemme nopeasti romutta-

<sup>209</sup> Maallistuminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. 1900-luvun lopussa on ollut nähtävissä myös uskonnollisen kiinnostuksen uudelleen viriämistä. Eettiset ja elämäntapaan liittyvät kysymykset on havaittu ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta keskeisiksi ja kirkon odotetaan ottavan niihin kantaa. Myös uskonnollisten yhteisöjen määrä on 1960-luvun lopulta lähtien lisääntynyt nopeasti niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Heino 1997, 23–25; myös Helander 1999.

<sup>210</sup> Tämä näkyy myös vuosina 1978–1979 tehdystä laajasta kasvatustavoitetutkimuksesta, jossa uskonnolliset tavoitteet arvioitiin vähiten tärkeiksi kasvatustavoitteiksi. Ks. Sauvala & Kari 1981.

neet tämän tasa-arvon jakamalla ihmiset menestyjiin ja putoajiin. – – Meillähän ihanne on se, että kun vain muistaa sanoa, että tuntee syyllisyyttä siitä, ettei huolehdi ihmissuhteistaan, perheestään eikä lapsistaan, niin se riittää. (Kapiainen 2000.)

Samansisältöistä yhteiskunnallista keskustelua käytiin vuosituhanen vaihteessa yhä näkyvämmiin.

## 8.2 Postmodernin haasteet

Monet tutkijat asettivat 1900-luvun lopulla radikaalisti kyseenalaiseksi sellaisia uskomuksia, jotka ovat hallinneet tieteellistä ajattelua ja kouluopetusta valistuksen ajasta asti. Moraalikasvatukseen liittyen erityisesti *kysymys lasta alistavasta vallasta* nousi keskustelussa esille. *Michel Foucault* (joka ei käsitellyt varsinaisesti koulukasvatusta) kiinnitti teoksissaan runsaasti huomiota vallan syntymekanismisiin sekä tiedon ja vallan väliseen yhteyteen. Foucaultin ajattelu on johtanut kasvattajat pohtimaan esimerkiksi kasvatustavoitteisiin sisältyvää tiedotamaton vallankäyttöä, joka ilmenee normalisaatioon tähtäävässä menetelmässä. (Ks. esim. Foucault 1975; Marshall 1990, 11–28; Husa 1999.)

Samoin Suomessakin kiinnostusta herättänyt psykiatri *Alice Miller* (1980, 1984, 1988, 1990) on monilla kirjoillaan kritisoinut voimakkaasti lasta alistavaa ja nöyryyttävää vallankäyttöä. Hänen mukaansa lapsen pahaa käytöstä ei useinkaan voida selittää niillä ulkoisilla syillä, joita tavallisesti tarjotaan vastukseksi, vaan väärällä vallankäytöllä perustuvalla kasvatuksella. Tähän liittyen Miller on kehittänyt "mustan kasvatuksen" käsitettä. Miller ja muut antipedagogit ovat asettaneet kyseenalaiseksi sekä kasvattamisen oikeuden että mahdollisuudet. Antipedagogien kasvatuksen kritiikki voidaan pelkistää neljäksi pääargumentiksi. Emme saa kasvatusta, koska

- 1) meidän ei pidä määrätä lapsen tulevaisuutta,
- 2) kasvatusta voidaan antaa ainoastaan kasvattajan valtaoikeuksiin vetoamalla, mihin ei nykyään enää ole oikeutta,
- 3) ns. pedagoginen vaikuttaminen ei ole kontrolloitavissa, koska kaikki mahdolliset negatiiviset kasvattajan toimenpiteet voidaan aina selittää lapsen parhaaksi tarkoitetuiksi ja
- 4) kasvatuksella ei ole varsinaista sisältöä, sillä yleispäteviä arvoja ei voida saavuttaa eikä edes asettaa.

Edelliseen liittyen Hytönen (1992, 81) huomauttaa, että raja kasvatuksen kohteena olevan lapsuuden ja täysi-ikäisyyden välillä on käynyt koko 1900-luvun ajan yhä hämärämmäksi.

Valistuksen kokonaisvaltaisia selitysmalleja - ja samalla myös perinteistä kasvatusajattelua - nousi 1980-luvulla haastamaan postmoderni filosofia. *Jean-Francois Lyotard* (1985) luonnehtii jälkimodernin tilannetta epäluottamukseksi suuriin kertomuksiin eli kokonaisvaltaisiin maailmanselityksiin. Tällaisilla ihmiskuntaa innostaneilla kertomuksilla Lyotard tarkoittaa poliittisia ja uskonnollisia oppeja sekä tieteen ja rationaliteetin perustana toimineita uskomusjär-

jestelmiä. Vuosituhannen loppua kohti tultaessa alettiin entistä syvemmin oivaltaa, ettei moderni järjellisyys ole valistuksen lupauksista huolimatta tuonut ihmisille hyvää elämää tai kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Myös ajattelua ohjaavat aatteelliset voimat ovat höllentäneet otettaan jälkimodernissa yhteiskunnassa. Monet arviot yhteiskunnallisesta kokonaistilanteesta ovat varsin pessimistisiä. Esimerkiksi Suorannan (1997) mukaan *yhteiskunnallisen totaliteetin ja yhteisen päämäärän kadottua*, suurten kertomusten menetettyä lumoavan voimansa ja aatteellisen perustan hävittyä ihminen on jäänyt tyhjänpäälle ihmettelemään elämän tarkoitusta. Kun yhteiset merkitykset ovat hajonneet, ja kun tiede ja filosofia on menettänyt asemansa kulttuuria koossapitävänä voimana, jäljelle on jäänyt vain pirstoutunutta informaatiota ja yleistä hämmennystä. (Suoranta 1997, 21.) Postmodernia ajattelutapaa luonnehtivat yleisesti seuraavat piirteet:

- 1) Pyrkimys nähdä ja arvostaa erilaisuutta ja "toiseutta" (ominaisuuksia, arvoja, käsityksiä, maailmankuvia, elämäntyyliä, jotka modernissa määrittelyssä ovat jääneet "toisiksi", vähäarvoisemmiksi),
- 2) epäluottamus ns. suuriin kertomuksiin ihmiskunnan vapautumisesta tai järjen kehityksestä ja
- 3) pyrkimys vastustaa totalisoivia ratkaisumalleja politiikassa, tieteessä, taiteessa ja kasvatuksessa. (Puolimatka 1995, 64; Toiskallio 1993, 36.)

Postmodernin ajattelun pohjalta nousevat väitteet ovat haasteellisia kasvatustieteen ja aivan erityisesti koulun eettisen kasvatuksen kannalta. Postmodernin suunnan tutkijat arvostelevat itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia, jotka ovat pitkään hallinneet modernia länsimaista kulttuuria. Nämä uskomukset koskevat oleellisesti juuri *kasvatuksen ydinaluetta*: totuutta, tietoa, valtaa, minuutta ja kieltä. Radikaalin postmodernin ajattelun mukaan

- ihmisellä ei ole olemassa pysyvää ja johdonmukaista minää,
- tiedolla ja moraalilla ei ole mitään objektiivista, luotettavaa ja yleispätevää perustaa,
- tieto on aina tulkintaa ja sellaisena ehdollista, vajavaista ja yksipuolista,
- järjen oikea käyttö ei johda totuuteen,
- usko totuuteen on korvattava epävarmuuden hyväksymisellä,
- järjellä ei voida ratkaista totuuden, tiedon ja vallan välisiä ristiriitoja,
- vapaus ei merkitse kuuliaisuutta laeille, jotka noudattavat järjen oikean käytön välttämättömiä tuloksia,
- kieltä ja todellisuutta ei voida erottaa toisistaan; kieli ei heijasta todellisuutta, vaan luo sitä,
- kielen merkitykset konstruoidaan sosiaalisissa käytänteissä ja kaikki kieli on luonteeltaan konstruktivistista,
- keskeistä ei ole se, mikä on minän, tiedon tai moraalin luonne, vaan miten niistä puhutaan erilaisissa diskursseissa,
- koulutuksen ideologinen perusta on heikentynyt olemattomiin, koska tiede tai etiikka eivät tarjoa varmaa pohjaa, periaatteita tai menetelmiä, joiden varaan koulutuksen vastuu voitaisiin rakentaa. (Naskali 1992, 90–111; Puolimatka 1995, 72; Toiskallio 1993; 37.)



Postmodernista etiikasta käytävään keskusteluun on vaikuttanut merkittävästi kirjoituksillaan sosiologi Zygmunt Bauman (1995 ja 1996). Hän liittyy ajankoh- taiseen arvokeskusteluun osoittamalla, ettemme voi enää etsiä vastauksia kysy- myksiimme lumonsa menettäneestä modernista maailmasta, koska sen peruskä- sitteet - universaalisuus, eheys, yhdenmukaisuus, pysyvyys, järjestys - eivät enää päde postmodernissa ajassa. Nykyistä aikaamme leimaa sen sijaan suhteellisuus, moniarvoisuus, pirstaleisuus, ambivalenssi ja satunnaisuus. Bauman (1995) väit- tää, että postmodernissa yhteiskunnassa ei ole olemassa ihmistahtoa vahvempaa voimaa, moraalista auktoriteettia eikä universaalia moraalialia. Ihmiset ovat moraa- lisesti ambivalentteja ja moraaliset ilmiöt ovat luonteeltaan ei-rationaalisia. Post- moderni näkökulma moraalisiin ei kuitenkaan välttämättä tarkoita Baumanin mu- kaan moraalista relativismia tai vastuuttomuutta. Päinvastoin yksilöllinen mo- raalinen vastuu on todellisuuden ja minän rakentamisen alkulähtökohta. (Bau- man 1995, 10–15.)

Postmodernissa ajattelussa on kyse tavallaan *eettisesti perustattomasta mo- raalista*, jossa kuitenkin tunnetaan yksilöllinen vastuu. Tähän liittyy eettinen para- doksi: ihmisille annetaan tilaisuus moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, vaikka heiltä samanaikaisesti viedään pois moraalin universaalinen lähtökohta. Baumanin (1996, 231) sanoin: "Moraaliset minät eivät löydä eettistä perustaansa, vaan rakentavat sitä samalla kun rakentavat itseään." Postmoderni etiikka raken- tuu sosiaalisesti ja moniarvoisesti ihmisten yhteistoiminnassa.

Traditionaalinen käsitys kasvatuksesta sai 1900-luvun loppupuolella osak- seen runsaasti kritiikkiä sekä filosofisin että psykologisin perustein. Esimerkiksi Törmän (1997, 211) mukaan "perinteinen käsitys kasvatuksesta tiedon ja arvojen siirtämisenä ei ole pätevä eikä oikeutettu, kun pyritään tukemaan yksilön autent- tista kasvuprosessia monikulttuurisessa ja postmoderniin suuntaan kehittyvässä maailmassa".

Koulun heikentyneeseen asemaan vaikutti lisäksi 1900-luvun lopulla nä- kemys siitä, että nyky-yhteiskunnassa vain osa oppimisesta tapahtuu enää koulun piirissä. Esimerkiksi nopeasti kehittyvä viestintäteknologia tarjoaa yhä enemmän oppimisen muotoja myös lapsille ja nuorille. Näin koulun asema op- pimisen ja kasvun yhteiskunnallisena instituutiona on muuttunut ratkaisevasti pienemmäksi kuin se oli oppivelvollisuusajan alkuvaiheessa.

### 8.3 Koulutuspolitiikan suunnanmuutos

Peruskoulun kunnallisia opetussuunnitelmia (1985–) oli ehditty käyttää vasta noin seitsemän vuotta, kun tarvetta syvälliseen uudistukseen oli taas olemassa.<sup>211</sup> Keskeisinä perusteina uuden opetussuunnitelman laatimistarpeelle nähtiin voi- makas yhteiskunnallinen muutos, kansainvälistyminen, taloudellisen hyvin-

<sup>211</sup> Opetussuunnitelmien uudistamisen tarve on 1900-luvulla nopeutunut yhteiskunnallisen ja pedagogisen muutoksen mukana. Uudistusten vuosiluvut 1925, 1952, 1970, 1985 ja 1994 kertovat koko ajan kiihtyvistä vauhdista!

voinnin ja maapallon elinkelpoisuuden ehtojen uudelleen arviointi, arvoperustan tarkistamisen tarve, opetusohjelmien yksilöllisyys sekä uusi oppimiskäsitys, joka korosti oppilaan aktiivista roolia tietorakenteensa jäsentäjänä (ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8–10; tässä myöhemmin POPS 1994).

Viimeisin 1990-luvun opetussuunnitelmauudistus oli monessa suhteessa erilainen kuin aikaisemmat. Opetushallitus valmisteli sen valtakunnallisia perusteita vuosina 1992–1993 laajassa yhteistyössä sidosryhmien kanssa. Opetussuunnitelmatyöhön osallistui jo perusteiden laatimisvaiheessa osa kunnista ja kouluista (ns. akvaariokunnat ja -koulut). Opetussuunnitelman perusteet kirjoitettiin monivaiheisena prosessina, jossa mukana olleet sidosryhmät antoivat koko valmistelun ajan palautetta opetussuunnitelmatekstistä. Tällä työskentelytavalla haluttiin samalla korostaa uutta opetussuunnitelmäkäsitystä, jonka mukaan opetussuunnitelmatyön tuli olla dynaaminen, jatkuvasti kehittyvä prosessi. (Esim. POPS 1994, 9.)

Toinen tärkeä piirre 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa oli *siirtyminen keskusjohtoisuudesta koulun tasolle*. Koulun todellisen kehittämisen katsottiin edellyttävän, että opettajat itse osallistuvat opetussuunnitelman laadintaan ja sitoutuvat siten myös sen toteuttamiseen. Uudistuksen yhteydessä päätösvaltaa siirrettiin entistä enemmän kouluille. Koulun vuorovaikutus ja yhteistyö ympäristön kanssa nähtiin tärkeäksi osaksi opetussuunnitelman laatimistyötä. Väljyys opetussuunnitelman perusteissa antoi kouluille mahdollisuuksia omiin opetuksen painotuksiin.

Opetushallitus vahvisti uudet peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet vuonna 1994. Kunnan antamien yleisten ohjeiden pohjalta koulut ryhtyivät opetussuunnitelman laatimistyöhön. Keskeistä tässä prosessissa oli ns. *arvokeskustelujen* käyminen. Niiden avulla koulun henkilökunta yhdessä kotien ja muiden sidosryhmien kanssa määritteli kouluyhteisön omaa arvoperustaa koulun opetus- ja kasvatustyölle. Peruskoulujen arvopäämäärät ja kasvatustavoitteet rakentuivat toisaalta opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden (1994) ja toisaalta koulukohtaisten arvokeskustelujen pohjalle.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on havaittavissa muutos 1970-luvun voimakkaasta keskusjohtoisuudesta ja hallinnollisesta ohjauksesta kansalaisten omien arvojen huomioon ottamiseen. Tämä kehitys johti 1990-luvulla myös peruskoulujen entistä suurempaan autonomiaan ja koulujen väliseen kilpailuun koulutuspalvelujen markkinoilla. Koulutuspolitiikan suunnanmuutos, jossa painottuu kansalaisten valinnanvapauden ja oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen, liittyy siihen *yleiseen liberalisoitumiskehitykseen*, joka 1900-luvun lopussa oli yhteiskunnan eri tasoilla selvästi nähtävissä.

## 8.4 Kurinpidosta konstruktivismiin

Tärkeä kouluopetuksesta käytävään keskusteluun vaikuttanut tekijä oli 1900-luvun lopussa muuttunut *käsitys oppimisesta ja tiedosta* (esim. Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto 1989). Uutta kasvatustieteellistä, erityisesti oppimiskäsi-

tykseen liittyvää paradigmaa alettiin kutsua *konstruktivismiksi*. Vaikka konstruktivismi sisältää useita erilaisia suuntauksia, niille kaikille on yhteistä se, että oppiminen ja tiedonhankinta kuvataan rakentamisena, konstruointina. Tiedon rakentaminen voidaan kuvata mentaalisten rakenteiden konstruointina (kognitiivinen konstruktivismi), osallistumisena yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen (sosiokulttuuriset teoriat), yksilön ja yhteisön välisten merkitysten rakentamisena (symbolinen interaktionismi) tai kielellisenä diskurssina (sosiokonstruktivismi). Keskeinen idea on, että *tieto ei siirry, vaan oppilas "konstruoi" sen itse*: hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aikaisemman tietonsa pohjalta ja "rakentaa" kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää. Samalla hän rakentaa kuvaa itsestään tämän maailman osana. Tämä konstruointiprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Konstruointi ankkuroituu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Tynjälä 1999, 57.)

Kaikki konstruktivistiset lähestymistavat kyseenalaistavat mahdollisuuden saada havaintojen kautta tietoa, jonka voitaisiin osoittaa vastaavan ihmismielen ulkopuolista todellisuutta absoluuttisen objektiivisesti. Totuuden korrespondenssiteoria hylätään, sillä ihmismielen ei oleteta heijastavan ulkopuolista maailmaa sellaisenaan. Totuuden kriteeriksi konstruktivismissa nouseekin tiedon pragmaattisuus, koherenssi, elinvoimaisuus ja konsensus. (Tynjälä 1999, 58.)

Uusi konstruktivistinen oppimiskäsitys muutti *opettajan roolia oppimisen ohjaajaksi*. Opettajan tuli antaa enemmän vastuuta oppilaille itselleen oppimisesta ja tukea oppilaiden autonomista kasvuprosessia. Behavioristisesta opettajan asemaa sekä tiedon ja arvojen siirtoa korostavasta opettamiskäsityksestä pyrittiin nyt lopullisesti eroon. Suorannan (1997, 23) tavoin viimeistään 1990-luvulla ajateltiin yleisesti, ettei opettaja enää saa kurinpitovaltaansa ilmaiseksi. Osana kansainvälistä kehitystä myös Suomessa oli 1990-luvulla menossa koulun *kasvatuksellisen ajattelutavan ja viitekehyksen tärkeä muutosvaihe*. (Ks. esim. Kohonen & Leppilampi 1994, 17–19; myös Rauste-von Wright 1997; Sahlberg 1996; Sahlberg 1998.)

Kasvatustiede, josta 1950-luvulta lähtien oli tullut tärkeä opettajankoulutuksen aputiede, laajentui oppiaineena nopeasti - välillä jopa räjähdysmäisesti - aina 1990-luvulle asti. Toisaalta kasvatustieteessä on nähty merkkejä myös eräänlaiseen kriisitilaan ajautumisesta ja sen sisäistä identiteettiä on jouduttu pohtimaan entistä kriittisemmin (esim. Naskali 1992; Eskola, Mäkelä & Suoranta 1995; Suoranta 1997).

## 8.5 Katsaus pedagogisiin teksteihin

Eettisen kasvatusajattelun kehitystä tarkastellaan tässä luvussa lähinnä peruskoulun 1990-luvun opetussuunnitelmien valossa. Analyysin kohteena on sekä

Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 1994) että sen pohjalta laaditut koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Koulujen opetussuunnitelmia tutkittiin harkinnanvaraisesti 24 kunnasta ja 90 koulusta. Vaikka lähdeaineisto on melko runsas, eettisen kasvatustutkimuksen syväanalyysi osoittautui vaikeaksi siitä syystä, että opetussuunnitelmissa oli kuvattu hyvin niukasti eettistä sisältöä (sama koskee myös 1980-luvun opetussuunnitelmia). Koulun tavoitteena olevat moraaliset ihanteet oli kuitenkin määritelty yleensä kaikissa opetussuunnitelmissa. Siten ihanteiden osalta analyysi sai lisää yleistämiskelpoisuutta ja luotettavuutta.

Opetussuunnitelmien lisäksi tekstissä on myös muutamia teemaan liittyviä viittauksia 1990-luvun kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen.

## 8.6 Eettisen kasvatuksen filosofiset lähtökohdat

### 8.6.1 Arvojen yksilöllinen rakentaminen

Eettisen kasvatuksen filosofisissa lähtökohdissa on 1990-luvulla oleellista kiinnittää huomiota oppimispsykologian ja konstruktivismiin tärkeään merkitykseen. Uusi näkemys korosti entistä vahvemmin oppilaan omaa "rakentajan roolia" sekä tietorakenteiden että arvojen konstruointia.

Moraalin perusta viedään 1990-luvun kasvatustieteellisen oppikirjassa niin pitkälle yksilöllisyyteen, että moraalitieteeseen edvard Westermarckia seuraten ontologisesti yksilön inhimillisiin tunnekokemuksiin. Näin määrittely on hyvin subjektivistinen:

Moraalisten käsitysten perusta on viime kädessä pitämisen ja ei-pitämisen tunteissa. Ihmiset arvioivat teot hyväksi tai huonoiksi sen perusteella, minkälaisia tunteita ne heissä herättävät. Kun toteamme, että jokin teko on hyvä tai paha, arvio perustuu siihen tunteeseen, jonka teko on meissä herättänyt. Käsite moraalinen on siis oikeastaan sellaisten tiettyjen ilmiöiden yleistys, jotka nostavat esille moraalisia tunteita. (Wahlström 1991, 154.)

Kun moraalitieteeseen liitetään emotivismia seuraten tunteisiin, sen ydin rajoittuu yksilön subjektiivisuuteen. Paitsi moraalitieteen luonne myös vastuullisuus muodostuu silloin puhtaasti yksilön sisäiseksi kysymykseksi:

Moraalikehityksen merkinä pidetään uusien arvojen tajuamista ja niiden luomista. Siinä, mitä kukin pitää arvokkaana, näkyy hänen moraalisensa. Moraalisesti vastuullinen voi kukin olla vain itselleen. (Mts 153–154.)

Näin 1990-luvun kasvatustieteologiassa tavataan jo eettistä subjektivismia heijastavaa perustutkimusta. Tätä muutosta tukee myös uusi konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Eettisen kasvatuksen kannalta uusi oppimiskäsitys on sekä filosofisessa että käytännöllisessä mielessä haasteellinen. Kuten Rauste-von Wright ja von Wright (1994) toteavat, ulkopuolisen sosiaalistamisen sijasta se asettaa yksilön (oppilaan)

itsenäisenä subjektina keskeiseen asemaan. Yksilö pyrkii muodostamaan itselleen kuvaa siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana. Tehokas oppiminen edellyttää, että oppilas voi itse olla aktiivinen ja että hän kokee toiminnan itsensä kannalta mielekkääksi sekä *omien arvojensa ja tavoitteidensa* mukaiseksi. Suhteessa ympäristöön on oleellista, missä määrin oppilas kokee olevansa *omaa toimintaansa ohjaava subjekti* ja missä määrin taas ulkoisten, itsestä riippumattomien seikkojen säätelmä. Tärkeää oppilaan suhteessa ympäristöön ei ole vain se, miten hän kulloinkin kokee toimintamahdollisuutensa, vaan myös se, millaiseen suhteeseen ympäristön kanssa hän pyrkii eli mitä hän arvostaa ja tavoittelee itsensä osalta. Arvot ovat toiminnan tavoiteltuja päämääriä minärakenteiden hierarkian ylätasolla ja muodostavat maailmankatsomuksen ytimen. Yksilön elämässä tarpeet kytkeytyvät siihen arvo- ja tavoitejärjestelmään, jonka hän on vuorovaikutussuhteissa omaksunut. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 92–98.)

Mitä uusi oppimispsykologinen käsitys merkitsee arvojen ontologian ja kasvattajan tietoisien vaikutuksen kannalta? Vaikka arvojen luonnetta ei filosofisessa mielessä kasvatustieteiden oppikirjoissa paljon käsitellä, liittyy siihen *taustaoletuksena subjektiivinen lähtökohta kahdella eri tasolla*: yksilö rakentaa arvomaailmaansa subjektiivisesti ja hän omaksuu arvoja ympäristönsä sosiaalisesta todellisuudesta, joka on kulttuurisesti ja historiallisesti suhteellinen. Tästä lähtökohdasta käsin arvot ontologisessa mielessä näyttäytyvät subjektiivisina entiteetteinä. Opettajalla ei ole periaatteellisia mahdollisuuksia olla arvojen siirtäjä, koska oppimispsykologian mukaan arvoja ei voida siirtää ja koska opettajan oma arvokäsitys on subjektiivinen.

### 8.6.2 Opetussuunnitelman perusteiden (1994) eettinen lähtökohta

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (tässä myöhemmin POPS 1994) luo pohjaa koulun eettiselle kasvatukselle kahdella tavalla. Se antaa opetussuunnitelmille perussuunnan määrittelemällä arvolähtökohtia, tavoitteita ja sisältöjä yleisellä tasolla. Lisäksi se velvoittaa koulut omien arvojen pohdintaan.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994) viitataan yhteiskunnallisen arvoperustan muutokseen ja sen tarkistamisen tarpeellisuuteen. Käsitys arvojen luonteesta on relativistinen: "Arvostukset muuttuvat sukupolvittain paljolti maailmantilanteen mukaan" (mts. 13). Vaikka arvostusten sisältö muuttuu yhteiskunnan mukana, ihminen joutuu aina uudelleen omasta tilanteestaan käsin antamaan vastauksen ja sisällöllisen merkityksen tietyille elämän peruskysymyksille. Näin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ei määrittele suoraan yhteistä eettistä arvopohjaa koulukasvatukselle, vaan viittaa sen löytyvän lähinnä antiikin ajan tärkeissä *peruskysymyksissä* ja jatkuvassa *vastausten etsimisessä* niihin. Pysyvät arvot ilmenevätkin siten 1990-luvun eettisessä kasvatustieteen ajattelussa universaalien kysymysten muodossa, joihin annetaan kunakin aikana oma sisällöllinen vastaus. (Mts. 13.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan lähtökohdan arvopohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot hyvyys, totuus ja kauneus sekä erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen. Muita keskeisiä arvokasvatuk-

sen alueita, joihin koulun opetussuunnitelman arvopohjaa rakennettaessa on otettava kantaa, ovat

- kestävän kehityksen edistäminen,
- kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen,
- fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä
- kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. (POPS 1994, 13–14.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) tarjoaa koulukasvatukselle *muodollisia*, mutta myös joitakin *sisällöllisesti* määriteltyjä arvolähtökohtia. Yleisivistykseen katsotaan kuuluvan yhtenä osana eettinen herkkyyden (mts. 11). Tämä määrittely on kuitenkin luonteeltaan muodollinen, sillä eettisen herkkyyden ilmenemistä tai kohdentumista ei millään tavoin sisällöllisesti kuvata. Arvomäärittelyn muodollisuutta heijastaa myös seuraava koulun perustehtävän luonnehdinta :

Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä. Muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeisiä. (POPS 1994, 9.)

Näin opetussuunnitelman perusteissa todetaan arvojen ja moraalien tärkeä merkitys elämänhallinnan kannalta, mutta niiden sisältö jätetään avoimeksi.

Peruskoulun kasvatustyön pohjaksi on 1990-luvulla omaksuttu tietoisesti *myönteinen ihmiskäsitys*, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori (POPS 1994, 12). Lisäksi sivistyneen ihmisen käytöstä kuvaillaan normatiivisesti konsekventiaalisen etiikan näkökulmasta: "Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun" (POPS 1994, 11).

Eriyisen voimakkaasti opetussuunnitelman perusteissa sitoudutaan yhteen aatteeseen: *kestävän kehityksen* edistämiseen. Ympäristön tilan parantaminen ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen edellyttävät kehityksen muutosta. Koulun tulee sitoutua tähän kehitykseen: "Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. Koulun on mahdollista yhteistyössä tukiverkostojensa kanssa – – vahvistaa moraalialia ja osaamista – – kulttuurievoluution suunnan korjaamiseksi." (Mts. 13.) Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa pidetään tärkeänä laaja-alaista ihmisten välistä vuorovaikutusta, joka on edellytyksenä henkisen kasvun, itsetuntemuksen ja eettisen tietoisuuden kehittymiselle. Eettisyyteen liittyy läheisesti suvaitsevaisuus erilaisia kulttuuritaustoja ja katsomuksia kohtaan, sukupuolten välinen tasa-arvo sekä valmius toimia kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. (POPS 1994, 13–14.)

Määritetyt arvolähtökohdat ovat painotukseltaan humanistisia, yhteiskuntaeettisiä ja luontoon liittyviä. Perusteissa näkyy selvästi myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa painotetaan tiedon suhteellista totuutta sekä sitä, ettei opettaja voi olla enää modernissa koulussa tiedon jakaja. Oppilaalla itsellään on oppimistapahtumassa keskeinen rooli. (POPS 1994, 10.)

Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994) korostetaan koulujen omaa itsenäistä vastuuta opetussuunnitelman laatimisessa. Myös eettisen kasva-

tuksen sisällöllinen määrittely jätetään paikallisen kouluyhteisön tehtäväksi. Näin eettisessä kasvatuksessa ei enää 1990-luvulla haluta valtakunnallisella tasolla määrittellä suomalaiskansallista arvoperustaa eikä sitoutua yhteisiin eettisiin päämääriin. Eettistä arvojen selkeyttämistä odotetaan sitäkin enemmän koulun omalta lähiyhteisöltä:

Koulun arvoperustan selkeyttäminen ja jäsentäminen edellyttää eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua. – – Arvoperustan selkeyttäminen ja tiedostaminen ovat tärkeitä lähtökohtia koko koulun opetussuunnitelmatyölle. Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. (POPS 1994, 9, 12.)

Liberalismin ja desentralisaation periaatteiden mukaisesti 1990-luvun opetussuunnitelmauudistus sisälsi suurta luottamusta koulun omaan kykyyn määrittää kasvatuksen arvot, sisällöt ja menetelmät. Seuraavassa tarkastellaan millaiseksi koulujen eettinen kasvatusajattelu opetussuunnitelmien valossa muodostui.

### 8.6.3 Eettinen kasvatusajattelu koulujen opetussuunnitelmissa

Peruskoulujen koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat 1990-luvulla laajuudeltaan ja tasoltaan erilaisia, mutta noudattavat sisäiseltä rakenteeltaan varsin yhdenmukaista kaavaa. Heti opetussuunnitelman alussa esitellään yleensä koulun toiminta-ajatus ja luettelo opetus- ja kasvatustyön perustana olevista arvoista ja ihanteista. Muutamissa opetussuunnitelmissa pohditaan myös moraalisten ihanteiden taustalla olevaa ihmiskuvaa. Useimmissa tapauksissa ne kuitenkin esitetään irrallisena luettelona, jota ei liitetä mihinkään laajempaan katsomukselliseen kehykseen.

Koulun pedagogisista painoalueista ja aihekokonaisuuksista varsin monet liittyvät myös etiikkaan (esim. tapakasvatus, ympäristökasvatus, kuluttajakasvatus, terveyskasvatus, kansainvälisyyskasvatus). Opetussuunnitelman eettinen sisältö on löydettävissä yleisimmin koulun toiminta-ajatuksen, kasvatuksen arvopohjan sekä opetuksen painoalueiden ja aihekokonaisuuksien esittelystä. Yksittäisten oppiaineiden yhteydessä on yleensä vain irrallisia viittauksia eettisiin tavoitteisiin.

Useimmissa opetussuunnitelmissa otetaan jo toiminta-ajatusta määriteltäessä kantaa kasvatuksen keskeisiin arvokysymyksiin. Seuraavat tavoitemäärittelyt kuvaavat hyvin opetussuunnitelmien tyypillistä sisältöä:

Oppimisympäristöä kehitetään edistämään oppilaan tervettä kasvua itsetuntoiseksi, tasapainoiseksi, vastuuntuntoiseksi, juuristaan tietoiseksi, kansainvälisesti avoimeksi ja suvaitsevaksi suomalaiseksi, jolla on luovuutta, yhteistyötaitoa ja -tahtoa sekä vankat oppimisen ja elämänhallinnan perustaidot. (Espoo, Auroran ala-asteen ops 1995.)

Päämääränä on ihminen, joka on tasapainoinen, ilmaisukykyinen ja vastuuntuntoinen, kansainvälisesti suuntautunut ja suomalaiseen ja paikalliseen kulttuuriperintöönsä pehryntynyt. Hän suojelee luontoa, huolehtii ympäristöstään ja pystyy itsenäiseen ja kriit-

tiseen tiedonhankintaan sekä valintojen tekemiseen. (Kuopio, Minna Canthin yläasteen ops 1996.)

Määrittelyt tuovat esiin perusteemoja, jotka ovat opetussuunnitelmissa hyvin keskeisiä: hyvä itsetunto, tasapainoinen elämänhallinta, kansallisen ja kansainvälisen ajattelun yhteensovittaminen, vastuu ympäristöstä sekä itsenäinen valintojen tekeminen.

Peruskoulujen opetussuunnitelmissa (samoin kuin opetussuunnitelman perusteissakin) painottuu 1990-luvulla yhteiskunnallinen näkökulma. Eettinen kasvu nähdään oleellisesti osana oppilaan elämänhallintaa ja tasapainoisuutta muuttuvan yhteiskunnan vaatimusten keskellä: "Yhteiskunnallinen epävarmuus ja yhteiskunnan rakenteiden muuttuminen asettaa laajenevia vaatimuksia oppilaan elämänhallinnalle ja kasvuille kohti tasapainoista aikuisuutta." (Helsinki, Alppilan yläasteen ops 1994.)

**Moniarvoisuus ja relativismi.** Koulujen opetussuunnitelmissa yhteiskunta nähdään moniarvoisena ja kasvatukseen liittyvät arvot suhteellisina. Moniarvoisuus ei enää kuitenkaan näyttäydy pelkästään myönteisenä asiana. Osa kouluista tiedostaa sen kasvatuksen eheyden kannalta myös ongelmalliseksi:

Moniarvoisessa yhteiskunnassa kysytään, miten eheä kasvuympäristö ja menettelyt on saavutettavissa, kun eri toimijoilla: opettajilla, lapsilla, heidän vanhemmillaan ja ympäröivän yhteisön muilla jäsenillä on yksilöinä erilaiset arvot ja lähtökohdat. -- Yleisesti hyväksytyjen moraal- ja eettisten periaatteiden olemus kielletään vetoamalla siihen, että yhteiskuntamme on niin moniarvoinen, ettei voi ollakaan mitään yhteisesti hyväksytyjä periaatteita. Jokaisella on omansa. Käytäntö osoittaa, että tällainen moniarvoisuus onkin pelkkää arvottomuutta. Ihmisten elämä on liian usein, pieninä palasina maailmalla. -- Olkoonpa ihmisen oma elämänfilosofia mikä tahansa, joutuu hän käytännössä sovittamaan arvomaailmansa ja toimintamallinsa yhteisölliseen toimintaan. (Jyväskylä, Pohjanlammen koulun ops 1998.)

Vaikka yhteisen arvokeskustelun tuloksena kouluissa on päädytty tietynlaisten kasvatustavoitteiden ja arvopäämäärien kirjaamiseen, niitä ei yleensä kiinnitetä mihinkään objektiiviseen lähtökohtaan. Arvot ovat pikemminkin riippuvaisia vaihtuvista olosuhteista, ja sen vuoksi niitä on voitava arvioida aina uudelleen:

Arvot eivät ole tässä muodossaan välttämättä muuttumattomia, vaan keskustelu on jatkuvaa. Tarpeen mukaan arvokäsityksiä tarkistetaan muuttuneiden olosuhteiden mukaisiksi. (Asikkala, Äinä-Vähimaan ala-asteen ops 1995.)

Kouluyhteisön arvoista käytävä keskustelu on jatkuvaa, jolloin muutokset voidaan havaita ja samalla tarkistaa koulun arvokäsitystä muuttuneiden olosuhteiden mukaiseksi. Koulun toiminta-ajatus ja siitä johdetut tavoitteet ovat jatkuvan tarkastelun alaisia ja myös tarvittaessa tarkistamisen kohteina. (Kuopio, Männistön ala-asteen ops 1995.)

Asioita voidaan katsoa monelta kannalta ja totuuksia voi olla useampia kuin yksi. (Jyväskylä, Kuokkalan yläasteen ops 1995.)

Lopullista totuutta ei yksiselitteisesti voi määritellä tai löytää, mutta monesta asiasta voidaan löytää lähellä toistaan olevia totuuksia. (Helsinki, Kulosaaren ala-asteen ops 1995.)

Kaikki yhteiskunnallinen - ja kulttuurikehitys edellyttää, että pystytään hyväksymään arvoja, jotka eivät ole samoja kuin itsellä. (Helsinki, Suutarilan yläaste 1995.)



Opetussuunnitelmissa näkyy voimakkaana pyrkimys lisätä suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Erilaisuuden hyväksyminen nähdään usein jopa itseisarvona pohdiskelematta sen tarkemmin erilaisuuden hyväksymisen sisältöä, merkitystä tai ehtoja: "Tavoitteena on hyvän itsetunnon omaava – oppilas, joka pystyy hyväksymään ympärillään erilaiset ihmiset ja mielipiteet" (Orivesi, Karpin ala-asteen ops 1995).

**Yksilöllisyys.** Peruskoulun syntyvaiheessa alkanut voimakas yksilöllisyyden korostaminen ja oppilaan näkeminen kasvatuksen subjektina vahvistuu edelleen 1990-luvun koulujen opetussuunnitelmissa. Niissä painotetaan yksilöllisyyden, itsetunnon ja omien valintojen merkitystä kasvun lähtökohtana:

Eettisenä lähtökohtana on näin ollen pohdiskella seuraavia kysymyksiä: miten otamme huomioon oppilaiden erilaiset arvomaailmat ja taustat, yhteiskunnan muuttumisen – jotta yksilölliset ja tarkoituksenmukaiset valinnat voisivat kunkin oppilaan kohdalla toteutua. (Oriveden kaupunki, yläasteen ops 1995.)

Opetus- ja kasvatustyötä ohjaa ihmiskäsitys, jonka mukaan yksilöllisyyttä arvostetaan ja pyritään luomaan oppimisympäristö, joka tekee mahdolliseksi yksilöllisyyden toteutumisen. (Helsinki, Eläintarhan ala-asteen ops 1994.)

Oppilasta rohkaistaan luottamaan itseensä ja ohjataan löytämään keinoja oman minäkuvansa positiiviseen vahvistamiseen. (Pyhäsalmi, Emolahden ala-asteen ops 1995.)

Myönteinen minäkuva, terve itsetunto, on kaiken arvokasvatuksen perusta. (Kangasala, Pikkolan yläasteen ops 1995.)

Oman itsensä arvostaminen on arvojen ja henkisen kasvun perusta. (Helsinki, Suutarilan yläasteen ops 1995.)

Ihmistä ohjaavat itsetunto ja persoonallisuuteen koodattu toimintaohjelma. Niinpä tärkeimpiä toiminta-alueita koulussa on lapsen itsetunnon terveeseen kasvuun tähtäävä toiminta. (Jyväskylä, Pohjanlammen ala-asteen ops 1998.)

Arvokeskustelussa hyvä ja realistinen itsetunto koettiin niin vanhempien, johtokunnan kuin opettajienkin taholta koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi. Itsearviointin kautta oppilaita ohjataan löytämään parhaita ja kehitettäviä puoliaan. – Eettisen kasvatuksen tavoitteena on, että oppilas – saavuttaa vahvan itsetunnon. (Toivakka, Kankaisten ala-asteen ops 1995.)

Perustietojen ja -taitojen lisäksi koulun toiminta-ajatuksena on korostetusti yksilöllisyyden huomioiminen. (Rautalampi, yläasteen ops 1995.)

Koulujen opetussuunnitelmissa korostuu uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen mukaisesti oppilaan keskeinen rooli. Valmiita vastauksia ei anneta, vaan oppilaan tulee itse etsiä vastauksia avoimiin kysymyksiin. Tämä näkyy erityisen selvästi arvokasvatuksen kohdalla, jossa opettajan rooli väistyy taustalle ja lapsesta itsestään tulee arvojen autonominen valitsija. Vaikka kouluyhteisö on opetussuunnitelmassa määritellyt tärkeitä arvoja ja tavoitteita, joita oppilaiden toivotaan omaksuman, opetuksessa vältetään niiden määrätietoista "siirtämistä" oppilaille. Opetus keskittyy valmentamaan oppilasta siihen, että hän kypsyy tekemään omia henkilökohtaisia valintoja ja löytämään moniarvoisen yhteiskunnan tarjonnasta itselleen sopivat arvot. Opettaja on "arvotarjottimen" esillä pitäjä. Oppilas on tarpeidensa tunnistaja, vastausten etsijä ja arvojen itsenäinen valitsija. Kun opetussuunnitelmissa kartetaan suoraa ja avointa oppilaaseen kohdistuvaa vaikutta-

mista arvojen alueella, tiettyyn suuntaan ohjaavan kasvattajan rooli on häipynyt 1990-luvun pedagogisessa ajattelussa lähes näkymättömiin.

Keskeisenä tavoitteena on elämänhallinnan taitojen kehittäminen niin, että oppilas tunnistaa omia tarpeitaan ja arvostuksiaan sekä niiden yhteyksiä valintoihinsa ja jokapäiväiseen toimintaansa. (Alajärvi, yläasteen ops 1995.)

Oppilaan tulee luoda itselleen selkeä käsitys ympäristöstään ja itsestään sekä suhtautumisestaan koko yhteiskuntaan ja sen normeihin. -- Oppilas itsenäistyy tekemään ratkaisuja oman opiskelunsa suhteen ottaen samalla vastuuta toimistaan ja päätöksistään oman maailmankatsomuksen luomisessa. (Orivesi, yläasteen ops 1995.)

Yhdessä kotien kanssa pyrimme ohjaamaan oppilaita valitsemaan omat arvonsa ja pohtimaan niistä johtuvia seurauksia. (Asikkala, yläasteen ops 1995.)

Elämä on täynnä valintoja. Jo koulun tulisi tarjota valinnan ja päätöksenteon mahdollisuuksia ja totuttaa lapsia toimimaan itselleen luontevasti valintatilanteissa. (Toivakka, Kankaisten ala-asteen ops 1995.)

Kysymykseen siitä, kuka päättää oppimisesta, on kuitenkin lopullinen vastaus: lapsi päättää. Vaikka olosuhteet olisivat ihanteelliset, opetettava asia kuinka olennainen tahansa ja ympäristön vaatimus kuinka selkeä hyvänsä, lapsi itse suodattaa, mikä hänelle on olennaista, mikä häntä kiinnostaa ja mitä hän haluaa oppia. (Jyväskylä, Halssilan ala-asteen ops 1995.)

Kun 1800-luvulla koulukasvatuksen tehtävänä oli antaa lapselle yhteisön omaksuma objektiivinen kokonaiskuva maailmasta, sen moraalisesta rakenteesta ja siiveellisestä elämän tarkoituksesta, pyritään sata vuotta myöhemmin siihen, että yksityinen oppilas loisi tuosta kaikesta ainakin itseään tyydyttävän käsityksen: "Ihmisenä olemisen keskeisenä päämääränä on löytää itseä tyydyttävä kokonaiskuva maailman rakenteesta, sen olemisen luonteesta ja elämän tarkoituksesta" (Jyväskylä, Kilpisen yläasteen ops 1998).

**Opetussuunnitelmien erot.** Koulujen opetussuunnitelmat heijastavat 1990-luvulla pääasiassa konstruktivistiseen ja konsekventiaaliseen etiikkaan pohjautuvaa ajattelua (osittain niissä näkyy myös eettinen subjektivismi). Toisaalta opetussuunnitelmien kesken on myös vaihtelua sen suhteen, kuinka selvästi se heijastavat arvojen suhteellisuutta tai yleispätevyyttä. Vaikka monissa opetussuunnitelmissa ollaan jo lähellä eettistä subjektivismia, pyritään joissakin yksittäisissä opetussuunnitelmissa kiinnittämään vielä eettiset periaatteet johonkin universaaliin viitekehykseen tai ihmiskuvaan: "On olemassa ajan ja paikan, yhteiskunnallisten järjestelmien ja sukupolvien ristiriitojen ylä- ja ulkopuolella oleva hyvien tapojen normisto, joka on tarpeellinen kaikille ihmisille, kaikkina aikoina ja kaikissa paikoissa" (Orivesi, yläasteen ops 1995). Monissa opetussuunnitelmissa koulukasvatuksen eettiset periaatteet liitetään antiikin klassisiin perusarvoihin ja humaaniin ihmiskuvaan:

Merkittävin arvopohja koulun työlle muodostuu kuitenkin varsinaisista arvoista, joita ovat hyvyys, totuus ja kauneus. Nämä ovat arvoja, joita ei koskaan voi täydellisesti saavuttaa tai hallita. Toisaalta niiden tavoittelemisen antaa koulun työlle eettisesti kestäviä päämääriä. Koulun tulee pyrkiä näitä varsinaisia arvoja kohti sekä yksilöiden että yhteisön osalta. (Jyväskylä, Huhtasuon ala-asteen ops 1995.)

Humanistisista lähtökohdista nousevan moraalin kulmakivinä ovat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus. Hyvyys sisältää ihmisarvon ja elämän kunnioittamisen. (Helsinki, Kulosaaren ala-asteen ops 1995.)

Joissakin opetussuunnitelmissa arvot on jaettu perinteisesti itseisarvoihin ja välinearvoihin. Tällöin välinearvot nähdään arvoina, jotka ovat muuttuvia ja aikaansa sidottuja ja joita tulee muuttaa tarpeen mukaan. Sen sijaan kasvatuksen perustana olevat itseisarvot katsotaan pysyviksi:

Koulussa oikeudenmukaisuus on keskeinen itseisarvo ihmisten eläessä sosiaalisesti sidoksissa toisiinsa. Hyvydellä tarkoitetaan kykyä toimia moraalisesti ja eettisesti omaksi ja myös toisten hyväksi. Hyvyys ilmenee myös lähimmäisenrakkautena. – – Koulun määritteli itseisarvoiksi oikeudenmukaisuuden, hyvyyden, totuuden ja kauneuden. (Helsinki, Suutarilan yläasteen ops 1995.)

Yksittäisissä opetussuunnitelmissa on myös viittauksia kristilliseen arvopohjaan koko koulun kasvatustyön perustana: "Meille on tärkeää kristillinen etiikka – – . Kymmenen käskyä ja vuorisäärä nykyajan tulkittuna ovat suomalaisten tapojen ja kulttuurin arvopohja." (Pyhäjärvi, Ikosen ala-asteen ops 1995.)

Kaikissa kouluissa ei ole vielä hylätty myöskään vanhan kansakoulun isänmaallisia arvoja. Ne saattavat esiintyä sujuvasti yhdessä modernien arvojen kanssa: "Perinteiset kotiin, uskoon ja isänmaahan liittyvät arvot koetaan tärkeiksi, samoin käden taidot, yrittäjäisyys ja kansainvälisyys. Näiden arvojen pohjalle rakentuu koulumme kurssitarjonta, opetus ja toiminta." (Kuusamo, Torangin yläasteen ops 1995.)

Kokonaisuutena eettisen kasvatuksen filosofisissa lähtökohdissa on 1990-luvun peruskoulujen opetussuunnitelmissa melko paljon epäyhtenäisyyttä. Siihen on saattanut vaikuttaa koulun sijaintiin liittyvä paikallinen kulttuuri sekä koulu-yhteisöjen maailmankatsomuksellinen erilaisuus. Vaikka filosofisissa lähtökohdissa onkin painotuseroja, varsinaiset moraaliset ihanteet on kuitenkin opetussuunnitelmissa määriteltä hyvin yhtenäisesti. Niitä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

## 8.7 Kasvatuksen ihanteet: vastuullisuus, vahva minuus ja sosiaalinen taito

Oppilaslähtöisyyden lisääntyä 1990-luvulla oppilaiden mukaan ottamista tavoitteenasetteluun alettiin korostaa entistä enemmän. Itseohjautuvuuteen ja omaehtoiseen tavoitteenasetteluun kasvamista tuli ryhtyä tukemaan jo lapsuudesta alkaen (esim. Koro 1994, 133–134). Oppilaat pyrittiin ottamaan mukaan kasvatustavoitteiden määrittelyyn laadittaessa myös 1990-luvun koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

Tutkimuksessa analysoitiin 90 eri puolella Suomea sijaitsevan koulun opetussuunnitelmat ja niihin kirjatut kasvatustavoitteet. Taulukossa 15 on esitetty yhteenveto koulukohtaisten opetussuunnitelmien moraalisisista ihanteista 1990-luvulla.

TAULUKKO 15 Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet koulujen opetussuunnitelmissa 1990-luvulla

<p><b>USKONNOLLINEN ALUE:</b> joissakin opetussuunnitelmissa kristillinen etiikka.</p>
<p><b>METAFYYSINEN ALUE:</b> ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen.</p>
<p><b>LUONTOON LIITTYVÄ ALUE:</b> ekologinen tietoisuus ja elämäntapa, eettinen vastuu elinympäristöstä ja kulutustottumuksista, luonnosta huolehtiminen.</p>
<p><b>YHTEISKUNTAEETTINEN ALUE:</b> tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, sosiaalisuus, yhteistyökykyisyys, lainkuuliaisuus, suomalaisuus, työnteon arvostaminen sekä aktiivisuus, kriittisyys ja vastuuntuntoisuus kansalaisyhteiskunnan jäsenenä.</p>
<p><b>INTERPERSONAALINEN ALUE:</b> erilaisuuden hyväksyvä suvaitsevaisuus, rehellisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, auttavaisuus, kohteliaisuus, tahdikkaus, empaattisuus, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen älykkyys.</p>
<p><b>PERSOONALLINEN ALUE:</b> hyvä itsetunto ja itseluottamus, avoimuus, itseilmaisuus, itsenäisyys, omatoimisuus, tasapainoisuus, luovuus, kriittisyys, sosiaaliset taidot, vastuuntuntoisuus, yritteliäisyys, ahkeruus, tunnollisuus, terveiden elämäntapojen omaksuminen, myönteisyys, elämänhallinta, (itsehillintä), (kestävyys).</p>

Vaikka koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on jonkin verran sisällöllisiä painotuseroja, niiden moraaliset ihanteet ovat kokonaisuutena melko yhdenmukaisia.

Tarkempi käsitys moraalisisista ihanteista saadaan, kun tarkastellaan miten opetussuunnitelmissa on eri ihanteita painotettu ja millaiseen keskinäiseen järjestykseen ne asettuvat. Sen vuoksi tutkimuksessa kirjattiin yksilöidysti sellaiset ihanteet, jotka oli mainittu koko koulun kasvatustyön keskeisinä arvopäämäärinä esimerkiksi toiminta-ajatuksen tai arvopohjan määrittelyn yhteydessä. Tällöin saatiin esiin sellaiset moraaliset ihanteet, jotka nousivat kouluyhteisön käymien arvokeskustelujen perusteella kaikkein tärkeimmiksi. Taulukossa 16 on kuvattu moraalisten ihanteiden yleisyyttä ja painoarvoa osoittamalla prosentuaalisesti kuinka monen koulun opetussuunnitelmassa tietty ihanne mainitaan keskeisenä kasvatustavoitteena. (Suluissa oleva numero ihanteen jäljessä tarkoittaa opetussuunnitelmien lukumäärää.)

Kun moraalisia ihanteita tarkastellaan niiden yleisyyden suhteen, voidaan tehdä seuraavia havaintoja. *Yleinen vastuuntuntoisuus*, joka pitää sisällään myös vastuun elinympäristöstä, on opetussuunnitelmissa tärkein arvoalue. Tutkituista kouluista 71 % määritteli opetussuunnitelmassaan vastuuntunnon tärkeimpien moraalisten ihanteiden joukkoon. Opetussuunnitelmissa puhutaan paljon yleisellä tasolla vastuullisuudesta, mutta harvemmin tarkastellaan sitä, mitä vastuullisuudella eri asioiden yhteydessä tarkoitetaan tai miten se käytännössä ilmenee. Muutamissa opetussuunnitelmissa tällaistakin määrittelyä on pyritty tekemään:

TAULUKKO 16 Peruskoulun opetussuunnitelmien tärkeimmät moraaliset ihanteet 1990-luvulla (90 koulun otos)

vastuuntunto (64)	71 %
hyvä itsetunto (50)	56 %
yhteistyökyky (47)	52 %
hyvien tapojen hallinta (43)	48 %
erilaisuuden hyväksyminen (38)	42 %
omatoimisuus, oma-aloitteisuus (38)	42 %
elinympäristöstä huolehtiminen, kestävä kehitys (36)	40 %
toisten huomioonottaminen, kohteliaisuus (35)	39 %
suvaitsevaisuus (29)	32 %
rehellisyys (28)	31 %
sosiaalisuus, sosiaaliset taidot, sosiaalinen älykkyys (27)	30 %
itsenäisyys (27)	30 %
hyvä itseilmaisu (26)	29 %
luovuus (24)	27 %
tasapainoisuus (23)	26 %
työnteon arvostaminen (23)	26 %
turvallisuus (22)	24 %
hyvä itseluottamus (19)	21 %
avoimuus (17)	19 %
itsensä arvostaminen (16)	18 %
toisten arvostaminen (16)	18 %
terveet elämäntavat (16)	18 %
kriittisyys (16)	18 %
oikeudenmukaisuus (15)	17 %
myönteinen elämänasenne (14)	16 %
elämänhallinta (12)	13 %
tasa-arvo (11)	12 %
ahkeruus (8)	9 %
suomalaisuus (isänmaallisuus) (6)	7 %
sääntöjen kunnioittaminen (5)	6 %
tulevaisuuden usko (5)	6 %
kestävyys (3)	3 %
tunnollisuus (3)	3 %
yhteiskuntakelpoisuus (2)	2 %
rohkeus (2)	2 %
yritteliäisyys (2)	2 %
empaattisuus (2)	2 %
rauhantahtoisuus (2)	2 %
itsehillintä (2)	2 %

## Vastuu

- huolehdin ja vastaan omasta koulunkäynnistäni sekä yhteisestä omaisuudesta
- arvostan toisten työtä ja annan työrauhan yhteisömme kaikille jäsenille
- pidän ympäristön siistinä ja huolehdin myös omasta puhtaudestani.

(Kuopio, Männistön ala-asteen ops 1995.)

Toisena kasvatustavoitteissa korostuu *vahvaan minuuteen liittyvien ihanteiden arvoalue* (= hyvä itsetunto, omatoimisuus, itsenäisyys, hyvä itseilmaisu, hyvä itseluottamus ja itsensä arvostaminen).

Yhtä selvästi esiin nousevat ihanteet, joiden voidaan katsoa kuuluvan *sosiaalisten taitojen arvoalueelle* (= yhteistyökyky, hyvien tapojen hallinta, erilaisuuden hyväksyminen, toisten huomioonottaminen ja suvaitsevaisuus). Amerikkalaisessa kirjallisuudessa alettiin 1990-luvulla puhua "tunneälystä" ja "sosiaalisesta älykkyydestä". Se liittyy kykyyn ottaa toinen ihminen huomioon ja tuottaa hänelle pienillä asioilla hyvää mieltä. Sosiaalisuuden kehittäminen nähdäänkin opetussuunnitelmissa erittäin tärkeänä yleissivistykseen kuuluvana alueena. Sosiaalisuuteen liittyy läheisesti eettinen asenne: "Sosiaalinen älykkyys ilmenee toisten tarpeiden ja pyrkimysten ymmärtämisessä ja huomioon ottamisessa, erilaisuuden hyväksymisessä, asiallisessa kielenkäytössä ja sosiaalista kanssakäymistä helpottavissa jokapäiväisissä tavoissa. Laajasti ottaen kyse on oman elämän hallinnasta." (Jyväskylän kaupunki, Kilpisen yläasteen ops 1998.) Moraaliset merkitykset yhdistyvätkin 1990-luvun opetussuunnitelmissa sosiaalisuuden käsitteeseen ja ovat löydettävissä sen kautta.

*Itsekurin arvoalueelle* kuuluvia ihanteita mainitsee vain alle kymmenen prosenttia opetussuunnitelmista ja ne ovat luettelon loppupäässä (= ahkeruus, sääntöjen kunnioittaminen, kestävyys, tunnollisuus, yritteliäisyys, itsehillintä). Itsehillintä mainittiin vain kahdessa opetussuunnitelmassa moraalisenä ihanteena. Hyvin kuvaavaa 1990-luvun vahvan ekspressiivisen minuuden kasvatuspyrkimykselle on, että esimerkiksi hyvä itseilmaisuus, luovuus ja avoimuus nähdään ihanteena huomattavasti useammin kuin mikään oppilaan itsekuria edellyttävistä ominaisuuksista.

Kun tarkastellaan moraalisten ihanteiden historiallista muutosta, havaitaan, että 1960- ja 1970-lukujen pedagogisessa kirjallisuudessa esiintyy vielä itsekuriin ja epäitsekkyyteen liittyviä ihanteita. Sen jälkeen myönteiseen ja ekspressiiviseen minuuteen liittyvät ihanteet nousevat peruskoulussa vähitellen esille. Kaikkein hallitsevimpiä ne esiintyvät 1990-luvun opetussuunnitelmissa.

Altruistinen toisten palveleminen ja uhrautuvuus on ihanteena vielä 1960-70-lukujen pedagogisessa kirjallisuudessa. Auttavaisuus mainitaan ihanteena vielä 1970-80-luvuillakin peruskoulun opetussuunnitelmissa. Tultaessa 1990-luvulle sen sijaan korostuu sosiaalinen taitavuus ja tahdikkaus.

Työnteon arvostaminen säilyy koko ajan myös peruskoulussa tärkeänä yhteiskuntaeettisenä ihanteena. Erityisesti 1990-luvulla kansalaisen kriittisyys ja kansalaisyhteiskunnan jäsenyyteen kuuluva vastuullisuus nousee moraaliseksi ihanteeksi.

Luonnon suojelun, kestäväen kehityksen ja ekologisen elämäntavan merkitys tulee koko ajan peruskoulun opetussuunnitelmissa entistä vahvemmin esiin. Kun 1970-luvun opetussuunnitelma puhui vielä globaalisti elämän edellytysten säilymisestä maapallolla, on 1990-luvulla huomio kiinnitetty konkreettisesti omiin kulutustottumuksiin ja henkilökohtaiseen elämäntapaan. Metafyysisellä ja uskonnollisella alueella ei peruskouluaikana tapahdu ihanteiden muutoksia. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa näkyy kuitenkin selviä painotuseroja suhteessa uskontoon.

Lähes kaikissa opetussuunnitelmissa viitataan jollakin tavalla *hyviin tapoihin*. Ne nähdään sosiaalisina taitoina, jotka ovat välttämättömiä kaikelle ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Koulujen vuosina 1994-1996 laatimissa opetussuunni-

telmissa hyvien tapojen käsitteellä viitataan tavallisesti sellaiseen merkityssisältöön, joka oletetaan kaikille selväksi. Sen vuoksi hyviä tapoja ei tarkemmin määritellä. Kulttuurisesti muuttuvassa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa hyvien tapojen sisältö, käyttäytymisen koodi, ei kuitenkaan ole enää itsestäänselvyys. Sen vuoksi opetushallitus antoi 1996 määräyksen, jonka mukaan peruskoulujen tuli liittää opetussuunnitelmiinsa koko kouluyhteisöä velvoittava kuvaus hyvistä tavoista. Nämä tarkemmat hyvien tapojen määrittelyt näkyivät jo vuoden 1997 jälkeen uusituissa opetussuunnitelmaversioissa.

## 8.8 Kasvatuksen keinot

Koulun eettisen kasvatuksen keinoja ohjaa 1990-luvulla Kohlbergiläinen näkemys siitä, että opettajan tulee tukea oppilaan itsenäistä rationaalista pohdintaa ja valintojen tekoa. Erityisesti kyky esittää kysymyksiä nähdään tärkeänä osana eettistä kasvatusta. Kasvatuspsykologian oppikirjassa opettajan keskeisiä keinoja moraalikasvattajana kuvataan siten, että opettaja

- luo avoimen, turvallisen ja tasavertaisen ilmapiirin,
- nostaa esille moraalisia kysymyksiä,
- selventää moraaliongelmia tekemällä miksi-kysymyksiä,
- välttää yksisuuntaista auktoriteettia,
- välttää asioiden ehdotonta oikein-väärin-asettelua,
- stimuloi oppilaita tarkastelemaan arvoja useista eri näkökulmista ja antaa oppilaiden kyseenalaistaa asioita,
- kohtelee kaikkia tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti,
- antaa oppilaille mahdollisuuden päättää opetuksen sisällöstä sekä niistä aiheista, jotka he kokevat tärkeiksi. (Wahlström 1991, 167.)

Vaikka koulun eettiset kasvatuspäämäärät on kirjattu koulujen opetussuunnitelmiin, käsitellään opetussuunnitelmissa hyvin vähän (yleensä ei lainkaan) eettisen kasvatuksen menetelmiä. Opetussuunnitelmateksti on 1990-luvulla perussävyllään hyvin myönteistä. *Oppilaita ei haluta kehottaa, rajoittaa, kieltää tai estää moraalisessa mielessä.* Koulun suhde arvoihin ja elämäntapoihin on tästä näkökulmasta arvioiden neutraali. Esimerkiksi yläasteen sukupuoliopetuksessa on keskeistä informatiivinen ihmisen sukupuolikäyttäytymisen ja erilaisten yhdessäelämisen muotojen esittely (esim. Alajärven yläasteen ops 1995; Kuopion Minna Canthin yläasteen ops 1996).

*Rangaistuksista* ei opetussuunnitelmissa enää puhuta. Koulun eettiseen kasvatustajatteluun ei kuulu 1990-luvulla rangaistuksen merkityksen, erilaisten rangaistustapojen tai seuraamusten pohdinta. Rankaiseminen nähdään vain sekundäärinä kasvatustapona, joka sopii huonosti yksilökeskeisyyttä ja myönteistä ihmiskuvaa korostavaan pedagogiikkaan. (Tässä suhteessa koulun arkipäivän käytäntö poikkeaa kuitenkin opetussuunnitelmaan kirjatusta periaatteista!)

Kasvatustajattelussa painottuu enemmän kokemuksellinen oppiminen ja pohdinta kuin opettajan esittävä opetus. Monissa opetussuunnitelmissa koroste-

taan *ilmaisutaidon* metodista merkitystä persoonallisen kasvun edistäjänä. Eettisiä arvopäämääriä tavoitellaan myös esteettisen ilmaisun keinoin: "Oppilaiden kokemusmaailmaa rikastutetaan eettisesti korkeatasoisilla kertomuksilla, musiikilla ja kuvallisella ilmaisulla." (Kangasala, Kautialan ala-asteen ops 1995.) Moraalikasvatusta pidetäänkin usein enemmän taiteena kuin yksittäisten menetelmien osaamisena (esim. Wahlström 1991, 166). Personallisen kasvun ja eettisten arvojen sisäistämisen kannalta *opetuksen eheyttämisellä* on oleellinen merkitys. Tässäkin ilmaisullinen lähestymistapa nähdään hyvänä keinona: "Opetusta eheytetään esteettisesti ilmaisukasvatuksen, teatterin, sanataiteen, kuvataiteen ja musiikin avulla" (Espoo, Auroran ala-asteen ops 1995).

Hyvien tapojen opettelu ei saisi olla vain opettajan arvovaltaan perustuvaa sääntöjen seuraamista, vaan pikemminkin omaa kokemuksellista oivaltamista: "Tapakasvatuksen ei tule olla vain ylhäältä annettuja ohjeita tai määräyksiä. Eri-laisia sosiaalisia tilanteita harjoitellaan esimerkiksi draaman, nukketeatterin ja yhteistoiminnallisen oppimisen kautta." (Toivakka, Kirkonkylän ala-asteen ops 1995.) Opettajan tehtävänä on luoda puitteet arvokokemuksien saamiselle.

Tärkeä osa eettistä kasvatusta liittyy opetussuunnitelmissa aihekokonaisuuksiin, jotka tarkastelevat yksilön toimintaa yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Esimerkiksi seuraavien *aihekokonaisuuksien käsittelyssä* on oleellista myös eettinen näkökulma:

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on, että oppilas hyväksyy ihmisten erilaisuuden sekä ymmärtää tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihmisarvon perustaksi. (Kuopio, Männistön ala-asteen ops 1995.)

Ympäristökasvatuksen keskeistä sisältöä on omien arvojen ja ympäristökäyttäytymisen pohdinta. – – Koulun omat käytännöt ja opiskelu harjaannuttavat oppilasta ekologiseen elämäntapaan. Opiskelussa on tärkeää oppia havaitsemaan tuotanto-, kulutus- ja toimintatapoihin liittyviä epäkohtia ja eturistiriitoja sekä virittää pohdintaa siitä, miten näitä voidaan muuttaa luonnon kuormitusta vähentävästi ja elämän laatua parantavasti. (Kangasala, Huutijärven ala-asteen ops 1995.)

Kuluttajakasvatuksen tavoitteena on, että oppilas oppii kriittisesti arvioimaan kulutusvalintojaan ohjaavia tekijöitä ja valintojensa vaikutuksia omaan elämäänsä ja ympäristöön. (Mt.)

Yrittäjäkasvatuksen avulla tuetaan oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yrittelijäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja sinnikkyyttä. (Mt.)

Kokonaisuutena eettisen kasvatuksen keinot jätetään pitkälti opettajan professionaalisen ja tilannekohtaisen harkinnan varaan. Opettajan ammattitaitoon kuuluu eettisten kysymysten käsittely, vaikka menetelmiä ei olisi kirjattukaan opetussuunnitelmaan.

Yhteenvetona peruskoulun 1990-luvun opetussuunnitelmien eettisestä kasvatustajatteluista voidaan todeta seuraavaa:

- Opetussuunnitelmissa korostuu voimakkaasti *yksilöllisyyden* merkitys. Oppilas on itse arvokasvatuksen subjekti, itsenäinen vastausten etsijä ja arvojen valitsija.



- Opettajalla ei ole perinteisessä, arvoihin ohjaavassa mielessä aikuisen kasvattajan roolia. Opettaja on oppimisympäristön suunnittelija ja erilaisten arvokokemusten mahdollistaja.
- Koulujen opetussuunnitelmissa eettiset tavoitteet sisältyvät lähinnä toiminta-ajatukseen, koulutyön yleiseen arvoperustaan, painoalueisiin ja aihekokonaisuuksiin.
- Arvot ja moraaliset ihanteet ilmaistaan useimmissa opetussuunnitelmissa irrallisena luettelona ilman laajemman ihmiskuvan tai kasvatuksellisen viitekehyksen määrittelyä.
- Opetussuunnitelmien arvokäsitys on relativistinen. Se heijastaa eettistä konstruktivismia, paikoitellen myös eettistä subjektivismia. Koulukasvatuksen arvot ovat yhteiskunnan ja olosuhteiden mukana muuttuvia. Antiikin perusarvot hyvyys, totuus ja kauneus antavat kuitenkin pysyvän lähtökohdan eettiselle pohdinnalle.
- Eettinen herkkyyks ja sosiaalisuus kuuluu yleissivistykseen. Hyvää ja oikeaa arvioidaan lähinnä konsekventiaalisen etiikan näkökulmasta.
- Opetussuunnitelmien eettisessä sisällössä nousevat voimakkaimmin esille
  - 1) yleinen vastuullisuus, johon liittyy ekologinen elinympäristöstä huolehtiminen,
  - 2) vahvan yksilöllisyyden ja minuuden rakentaminen, johon liittyy hyvä itsetunto ja kyky ilmaista itseään,
  - 3) sosiaalisuus, joka merkitsee erilaisuuden hyväksymistä, kansainvälistä suvaitsevaisuutta, yhteistyökykyä ja aktiivisuutta toimia kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Oppilaan henkistä kasvua kuvaava kokoava käsite on elämänhallinta.
- Itsehillintään liittyvät moraaliset ominaisuudet jäävät opetussuunnitelmassa taka-alalle. Lähes kaikista opetussuunnitelmista katoaa itsehillinnän, itsekurin ja itsekontrollin käsite.
- Väärien tekojen seuraamuksia (rangaistuksia) ei enää tietoisesti käsitellä.
- Esteettisellä ilmaisulla ja taiteella on tärkeä merkitys arvokasvatuksen välineenä.
- Opetussuunnitelmat ovat moraalisten ihanteiden osalta melko yhdenmukaisia. Sen sijaan koulujen kesken on löydettävissä jonkin verran eettisen kasvatuksen filosofisiin lähtökohtiin liittyviä painotuseroja (esim. kristillinen, humanistinen tai tieteellinen painotus etiikassa).
- Oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen mukaista moraalikasvatuksen jäsentelyä ei opetussuunnitelmissa esiinny. Tästä johtuen myöskään ala- ja yläasteen kasvatusajattelussa ei ole suuria eroja.

## 8.9 Kokoava tarkastelu

Peruskouluaikana 1970-luvun jälkeen yhteiskuntaa ei enää pyritty rakentamaan tietyn kansallisen aatteen varaan, vaan moniarvoisuuden pohjalle. Sosiokult-

tuurinen vapautuminen ja informaatioteknologian kehittyminen johtivat ylikansallisen massakulttuurin nopeaan leviämiseen ja erityisen nuorisokulttuurin syntymiseen. Arvojen markkinoita hallitsi liberalistinen markkinatalous. Liberalismin vaikutus heijastui myös pedagogisiin teksteihin. Niissä puhuttiin aina 1960-luvulle asti oppilaan eettisen suojelun tarpeesta, mutta sen jälkeen kun sähköinen media ja ylikansallinen massakulttuuri valtasivat viestinnän kentän, puhe lasten ja nuorten eettisen suojelun tarpeesta pedagogisissa teksteissä katosi. Koulun mahdollisuus kontrolloida ulkoisia vaikutteita tai edellyttää yhteiskunnalta tietynlaista etiikkaa oli sitä vähäisempää, mitä lähemmäksi 1900-luvun loppua tultiin.

Koulukasvatuksen liberalisoituminen näkyi myös koulutuspolitiikassa. Peruskoulun alkuvaiheessa koulutuspolitiikkaa hallitsi järjestelmätasolla voimakas tasa-arvon vaatimus ja pyrkimys opetussuunnitelman kansalliseen yhtenäisyyteen. Edellytyksiä kansallisesti yhtenäisten kasvatustavoitteiden muodostamiseen selviteltiin kouluhallituksen toimesta vielä 1970-luvun lopussa. Sen jälkeen opetussuunnitelmien laatimisessa ja kasvatuspäämäärien asettamisessa siirryttiin kansalliselta tasolta kunnan (1980-luku) ja koulun (1990-luku) ja viime kädessä yksittäisen oppilaan tasolle. Kun kansalaiskasvatuksen eettistä päämäärää ei voitu määritellä kansallisesti, se jätettiin opettajien, vanhempien ja oppilaiden itsensä ratkaistavaksi. Eettisen kasvatuksen kannalta oli periaatteellisesti merkittävää, että *koulukasvatuksen tavoitteiden yhdenmukaisesta määrittelystä luovuttiin*. Liberalistinen yhteiskuntakehitys ja koulutuspolitiikka johtivat siihen, että hyvän elämän merkitykset oli kunkin rakennettava itse.

Aatteellisesti liberalismi oli hyvä kasvualusta modernin kasvatustieteen korostamalle *oppilaan yksilöllisyydelle*. Kognitiivinen psykologia toi myös moraalien oppimisen ytimeen mentaaliset merkitysrakenteet, joita oppilas rakentaa yksilöllisesti ja omaehtoisesti. Uuden oppimiskäsityksen myötä opettajan tietoinen vaikuttamispyrkimys näytti tulevan arvokasvatuksessa problemaattiseksi. Peruskoulujen opetussuunnitelmissa 1990-luvulla vältettiin "arvojen siirtämistä" oppilaille viittaamalla uuteen oppimiskäsitykseen ja yksilöön itseensä oman arvomaailmansa rakentajana. Epäselväksi jäi erityisesti se, mikä on oppimisympäristön suunnittelun ja tietoisien vaikuttamispyrkimyksen välinen suhde. Käytännössä tämä epävarmuus näkyi siinä, että uusimmissa 1990-luvun opetussuunnitelmissa opettajan kasvatuksellista roolia ei varsinaisesti käsitelty tai siihen otettiin kantaa lähinnä auktoriteetista varoittavassa mielessä. Matti Koskenniemen oppikirjojen jälkeen pedagogisissa teksteissä ei enää esiintynyt myöskään perusteellisia kuvauksia arvokasvatuksen keinoista tai erilaisten rangaistuskäytäntöjen merkityksestä. Eettiselle kasvatukselle oli erityisesti koulukohtaisissa 1990-luvun opetussuunnitelmissa tyypillistä *tavoitteiden asettaminen ilman keinojen pohtimista*.

Uuteen pedagogiseen ajatteluun liittyen *käsitys vapaudesta* muuttui erilaiseksi 1950-luvun jälkeen. Aikaisemmin vapaudella tarkoitettiin kasvatuksen yhteydessä ennen muuta kykyä järjelliseen ja moraaliseen itsemääräämiseen. Itseohjautuvuutta ja vapautta osoitti se, että yksilö pystyi alistamaan luonnolliset yllykkeensä arvojen hallintaan ja palvelemaan yhteisöllistä kokonaistarkoitusta. Kasvatusteksteissä puhuttiin aina 1960-luvulle saakka ihmisluonnon kaksija-

koisuudesta, jolloin eettisten arvojen hallitsema kulttuuriolento kontrolloi itsesään luonnollisiin vaistoihin perustuvia pyrkimyksiä. Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (1966) puhuttiin vielä tässä mielessä sivistyneen ihmisen henkisestä ylärakenteesta. Sen jälkeen ajatus ihmisluonnon kaksijakoisuudesta katosi pedagogisista teksteistä. Käsitys vapaudesta alkoi merkitä 1900-luvun lopussa *riippumattomuutta ohjaavista auktoriteeteista ja ulkoisista rajoituksista*. Tätä näkemystä tuki yleinen kulttuuriliberalismi, antipedagogien vallankäyttöön kohdistama kasvatuksen kritiikki ja postmoderni filosofia. Pelkistäen voidaan sanoa, että eettisen kasvatuksen painopiste siirtyi 1900-luvun lopussa durkheimilaisesta traditiosta roussealaisen traditioon.

Peruskoulun aikana (1970–) *käsitys yhteiskunnan moniarvoisuudesta* ja arvojen relativistisesta luoneesta koulukasvatuksen lähtökohtana vahvistui. Koulun eettisen ajattelun lähtökohtaa hallitsi 1900-luvun lopussa tyypillisesti oppilaan oma valinta. Arvoajattelun taustalla oleva ihmiskäsitys sai vuosisadan lopussa yhä enemmän *eksistentiaalistisia piirteitä*: yksilö oli vapaa tekemään valintoja, joilla hän rakensi omaa minuuttaan. Toisaalta yksilö oli samanaikaisesti globaali maailmankansalainen, joka käsitti arvot kulttuuripiirinsä konventionaalisina kysymyksinä (eettinen konstruktivismi). Maapallon ekologinen kehitys muodostui arvojen kannalta tärkeäksi kohtalonkysymykseksi, joka ei jättänyt koululle monia vaihtoehtoja. Kestävään kehitykseen opetussuunnitelmissa suhtauduttiinkin – toisin kuin muihin arvoihin – eettisen objektivismiin mukaisesti. Samalla ehdottomuudella, jolla 1900-luvun alussa painotettiin siveellisen luonteen merkitystä ja 1940-luvulla kansakunnan yhteiskuntaeettisiä arvoja, korostettiin 1990-luvulla ihmiskunnan ekologista tietoisuutta.

Kun peruskoulun moraalisia ihanteita tarkastellaan kokonaisuutena, voidaan havaita seuraavia muutoksia:

*Persoonallisella alueella* kurinalaiseen elämään, ponnisteluun ja itsehillintään liittyvät moraaliset hyveet antoivat tilaa yksilön itsetuntoon ja ekspressiiviseen ilmaisuun liittyville ihanteille. Itsekuri oli vielä sotien jälkeen kaikkein tärkein moraalinen ihanne, mutta 1980-luvulla käsite hävisi koulukasvatuksen kielestä. Samoin monet muutkin yksilöetiikkaan liittyvät "luonteen hyveet" (kestävyys, uskollisuus, epäitsekkyys, uhrautuvaisuus, raittius) väistyivät peruskoulun eettisestä diskurssista. Myös kiitollisuus, jota sadan vuoden ajan aina kansakoulun perustamisesta lähtien oli pidetty moraalisenä hyveenä, katosi hyvinvointivaltion ihanteiden joukosta.

Uusina ihanteina peruskoulun kasvatusajatteluun nousivat 1990-luvulla avoimuus, itseilmaisuus ja elämönhallinta. Jossakin mielessä itsekuria vastaamaan nousi juuri elämönhallinnan käsite, jolla tarkoitettiin kykyä yksilölliseen itsesääntelyyn. Myös kriittisyydestä tuli 1900-luvun lopulla tärkeä ihanne, koska yksilön oli kyettävä asioiden itsenäiseen arviointiin.

Moraalisen luonteen käsite hylättiin peruskoulukaudella epäpsykologisena. Sen sijaan persoonallisella alueella korostuivat vahvaan minuuteen liittyvät psykososiaaliset ihanteet kuten hyvä itsetunto, itseluottamus, itsensä arvostaminen ja kyky ilmaista itseään.

*Interpersonaalisella alueella* moraalista ihanteista katosi peruskoulussa altruistinen toisten palveleminen ja uhrautuminen muiden hyväksi. Tämä ihanne

sopi huonosti yhteen omaehtoisen yksilöihanteen kanssa. Opetussuunnitelmien moraalisisissa ihanteissa tapahtunut muutos vahvistaa 1980–90-lukujen arvotutkimusten havaintoa siitä, että itsensäylittämisarvojen merkitys eettisessä ajattelussa on Suomessa yleisesti vähentynyt.

Suvaitsevaisuus, joka tuli koulun eettiseen kieleen 1950-luvulla, säilyi tärkeänä tavoitteena myös kaikissa peruskoulun opetussuunnitelmissa. Erilaisuuden hyväksymistä korostettiin koko ajan painokkaammin 1990-lukua kohti tultaessa. Lähimmäisenrakkauden sijasta opetussuunnitelmissa alettiin puhua yhä useammin liberalistiseen sävyyn toisten perusoikeuksien kunnioittamisesta.

Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa 1990-luvulla nousi esiin puhe oppilaan sosiaalista taidoista. Se sai kasvatustajatteluissa tärkeän merkityksen. Näin interpersonaalaisella alueella korostui suvaitsevan ja sosiaalisesti tahdikkaan käyttäytymisen ihanne.

*Yhteiskuntaeettisellä alueella* tuli peruskoulussa vahvasti esille aktiivisuus, kriittisyys ja vastuuntuntoisuus kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Sotien jälkeen painopiste muuttui siten, että yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden moraalinen ihanne laajeni vastuuksi kansainvälisestä oikeudenmukaisuudesta, ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisesta, eri kulttuurien arvostamisesta sekä koko ihmiskunnan yhteisestä tulevaisuudesta. Yleinen kansainvälistyminen suuntasi huomion isänmaallisista arvoista (nationalismista) globaaliin etiikkaan. Peruskoululaisista haluttiin kasvattaa tiedostavia ja vastuullisia maailmankansalaisia. Työnteon arvostaminen on ollut suomalaisille aina pyhä yhteiskunnallinen arvo: se säilyi myös peruskoulussa koko ajan moraalisten ihanteiden joukossa.

*Luontoon liittyvällä alueella* pedagogisissa teksteissä käytetty kieli heijastaa havainnollisesti yleistä asenteellista muutosta, mikä suhtautumisessa luontoon on tapahtunut. Vielä 1950-luvulla puhuttiin romanttisesti myötämielisestä suhtautumisesta luontoon. Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970 oli jo paljon kohtalonomaisempi sävy: kysymys oli elämän edellytysten säilymisestä maapallolla, mikä edellytti määrätietoista ekologista asennoitumista. Kestävän kehityksen aate tuli koulun eettiseen kasvatustajatteluun 1980-luvulla. Uusimmissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa puhutaan ekologisesta tietoisuudesta ja elämäntavasta. Se tarkoittaa kansalaisen eettistä vastuuta omista kulutustottumuksistaan. Elinympäristön suojeleminen näytti olevan yksi niistä harvoista eettisistä arvoista, joihin 1990-luvulla suhtauduttiin objektiivisesti ja kategorisesti jättämättä yksilöille valinnanvapautta. Luontoa yksinkertaisesti on suojeltava!

*Metafyysiselle alueelle* luonnontieteellinen maailmankuva ja yhteiskunnan yleinen maallistuminen eivät jättäneet paljon kasvatustajatteluun kiinnekohtia. Arvojen luonnetta ei enää tulkittu metafyysisin käsittein kuten 1900-luvun alussa. Koskenniemi (1946) kirjoitti vielä sotien jälkeen syvällisesti "isänmaan ikuisuudesta", mutta sen jälkeen ikuiset arvot katosivat kasvatuksen kielestä. Peruskoulun opetussuunnitelmissa puhutaan kuitenkin ihmisarvon, elämän ja totuuden kunnioittamisesta. Totuus universaalina käsitteenä muuttui problemaattiseksi, eikä enää ilmennyt 1990-luvulla samanlaisena itsestäänselvyyttenä kuin varhaisemmissa pedagogisissa teksteissä. Toisaalta koulun etiikassa puhuttiin edelleen platonisessa mielessä pyrkimyksestä kohti totuutta, hyvyyttä ja kauneutta. Tie-

tyllä tavalla metafyyysisinä (ja humanismiin kuuluvina) moraalisisina ihanteina pidettiin ihmisarvon ja elämän kunnioitusta. Vaikka niitä ei filosofisesti perusteltu, niissä oli jotain metafyyysisessä mielessä itsessään "pyhää" ja arvokasta.

*Uskonnollisella alueella* koulukasvatuksen etiikka pysyi irrallaan kristillisistä käsitteistä. Peruskoulun syntyvaiheessa tunnustuksellinen uskonnon opetus säilyi poliittisista kiistoista huolimatta peruskoulun oppiaineena, mutta sen merkitys koulun eettisessä kasvatuksessa rajoittui lähinnä oppiaineen sisälle. Muissa tutkimuksissa havaittu suomalaisen arvomaailman *maallistuminen, privatisoituminen ja suhteellistuminen* heijastui myös koulukasvatukseen. Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö monet ns. kristilliset arvot olisi edelleen tärkeitä koulukasvatuksessa, vaan pikemminkin sitä, että koulun eettinen kasvatus sidottiin muodollisesti kristinuskon sijasta rationaaliseen humanismiin. Peruskoulun opetussuunnitelmissa (myös uusimmissa) katsotaan, että antiikin kulttuuri ja kristinuskko ovat olleet länsimaisen kulttuuripiirin arvoperustana. Osa kasvatustieteilijöistä suhtautui kuitenkin varsin kriittisesti uskonnon opetukseen ja pyrki siirtämään eettisen pohdinnan rationaalisemmalle tasolle. Kansakoulun opetussuunnitelmasa (1952) uskonnolla todettiin vielä olevan tärkeä yhteiskunnallinen merkitys. Peruskoulun opetussuunnitelmasa (1970) uskonnollinen kokemus psykologisoitiin ja puhuttiin tiettyjen asioiden kokemisesta syvästi arvokkaina ja pyhinä. Kunnallisessa opetussuunnitelmasa 1980-luvulla mainittiin kristillinen rakkaus kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan. Uusimmissa koulujen opetussuunnitelmissa 1990-luvulla heijastui opettajien ja kouluyhteisöjen erilainen asenne uskontoon. Monissa opetussuunnitelmissa uskontoa ei eettisen arvoperustan yhteydessä mainita lainkaan, muutamissa taas kristillinen etiikka muodostaa keskeisen lähtökohdan koko koulun kasvatustyölle. Tältäkin osin kehitys on kulkenut koulukasvatuksen yhdenmukaisuudesta kohti postmodernia erilaisuutta.

Koulukasvatuksen perustaksi nykyisin omaksuttu *myönteinen, humanistinen ihmiskäsitys* ei tunnista moraalisisessa mielessä oppilaan pahaan tahtoa. Oppilaan ei-hyväksyttävä käyttäytyminen tulkitaan nykykoulussa luonteeltaan sosiiaalipsykologiseksi vuorovaikutuksen häiriöksi tai epäonnistuneen didaktiikan seuraukseksi, mutta sitä ei useinkaan määritellä moraalisiin termein. Kasvatuksen kieli puhdistettiin 1950-luvun jälkeen vähitellen myös kielteisesti säilyttäneistä moraaliin liittyvistä käsitteistä kuten itsekuri, häpeä, epäitsekkyys ja uhrautuvuus. Ne kaikki sotivat yksilön itsensä toteuttamista vastaan, eivätkä sovi myönteisen humanistisen ihmiskuvan skeemaan. Koskenniemen eettisen ajattelun ytimessä oli sotien jälkeen voimakkaana yksilön kasvu altruistiseen, toisia palvelemaan mielenlaatuun. Lahdes (1986) mainitsi sen vielä didaktiikan oppikirjassaan. Viimeistään 1990-luvulle tultaessa tämä tavoite oli kuitenkin syrjäytynyt koulukasvatuksesta. Rajoittamisen, kurin ja kieltämyksen sijasta eettinen diskurssi painottui myönteisiin tekijöihin, kuten ilmaisukasvatukseen ja oppilaan itsetunnon vahvistamiseen.

Normatiivisen etiikan näkökulmasta koulukasvatusta hallitsi peruskoulukaudella *liberaali ja konsekventiaalinen etiikka*: moraalinen hyvä rakentui oikeuksille ja vapauksille sekä myönteisille ulkoisille seurauksille ja hyödyille. Toisaalta suhteessa ekologisiin ympäristökysymyksiin voidaan havaita myös deontologisen etiikan näkemyksiä (ehdoton suojeluvelvollisuus). Lisäksi 1990-

luvulla käytyjä koulukohtaisia arvokeskusteluja voidaan jossain mielessä pitää teleologisen etiikan mukaisena yhteisten kansalaishyveiden etsintänä. Tässä mielessä koulun eettinen kasvatusajattelu sisältää myös muita kuin konsekvientiaalisia lähtökohtia.

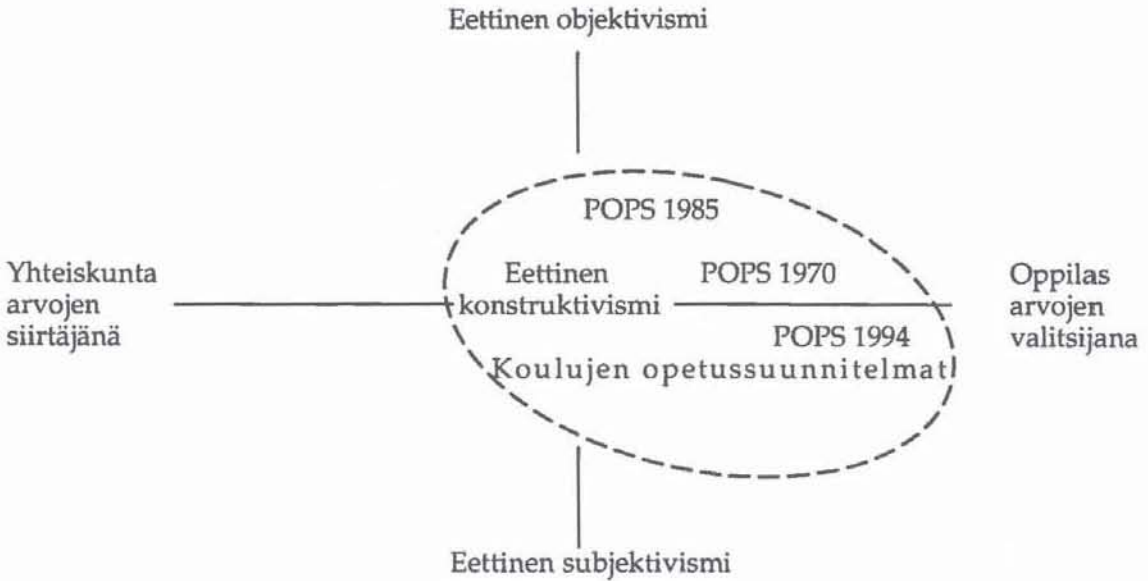
Pedagogisten tekstien analyysi vahvisti aikaisempien tutkimusten (Rinne 1984 ja 1987; Naumanen 1990; Simola 1995) luomaa kuvaa kasvatuksen yksilöllistymisestä ja individualisaation korostumisesta. Myös Naumasen (1990, 149) havainto siitä, että sotien jälkeen koulukasvatuksen *painopiste muuttui sosialisatiosta ja yhteiskuntaan integroimisesta yksilöllisesti eriytyvien tavoitteiden edistämiseen*, saa pedagogisessa mielessä tukea tästä tutkimuksesta. Sen sijaan suomalaisen arvomaailman pirstoutuminen, mikä tuli esiin Suhosen (1988), Puohiniemen (1993) ja Helveen (1997) tutkimuksissa, ei näytä koskevan koulun moraalisia ihanteita. Kaikki tutkitut koulujen opetussuunnitelmat olivat muodollisilta arvopäämääriltään yllättävänkin yhdenmukaisia.

Peruskoulun opettajan kasvatuksellisessa roolissa tapahtui muutos, joka oli jatkoa jo kansakouluaikana alkaneelle kehitykselle. Maailmansotien välisenä aikana luovuttiin kuuliaisuudesta, 1950-luvun jälkeen luovuttiin kurista, peruskoulussa luovuttiin itsekurista ja opettajan ulkoisesta auktoriteetista. Opettaja menetti asemansa arvojen ja hyvän elämän asiantuntijana. Postmoderni ajattelu mursi - paitsi totuuden, moraalin ja minuuden objektiivista perustaa - myös kasvatuksen käsitteen sen perinteisessä mielessä. Kun yhteiskunta ei pyrkinyt arvojen siirtämiseen, oppilaasta tuli itsenäinen arvojen prosessoija ja valitsija. Pala palalta 1900-luku mursi opettajan kasvatuksellisen vallan.

Oppilaan itsemääräämisoikeus korostui vahvana jo peruskoulun alkuvaiheessa (POPS I-II 1970). Kunnallisissa opetussuunnitelmissa 1980-luvulla sen sijaan painottui tätä enemmän koulun kasvattava rooli, oman kulttuuripiiriin pysyvät arvot ja niihin sosiaalistaminen. Uusi oppimiskäsitys ja yhteiskunnallinen liberalisoitumiskehitys palautti eettisen kasvatuksen uudelleen 1990-luvulla oppilaan yksilöllisiin valintoihin.

Peruskoulussa painotettiin sitä, että opettajan tulee tuottaa arvokokemuksia esteettisin ja ilmaisutaidollisin keinoin. Lisäksi kansalaistaito ja integroidut aihekokonaisuudet (varsinkin ympäristö- ja kansainvälisyyskasvatus) nähtiin peruskoulussa eettisen kasvatuksen keskeisinä alueina. Ne tarjosivat opettajalle mahdollisuuden herättää rationaalista arvokeskustelua.

Peruskouluaikana (1970-) koulun eettisten arvojen ontologinen luonne nähtiin pääsääntöisesti subjektiivisena, kuitenkin siten, että kulttuuripiiriin sisällä oli mahdollista tunnistaa jokseenkin pysyviä arvostuksia (konstruktivismi). Kasvatustieteen oppikirjat ja peruskoulun opetussuunnitelmat heijastivat kokonaisuutena eettistä konstruktivismia. Eettisen kasvatusajattelun kehitys on kulkenut viime vuosikymmeninä pedagogisesti kohti voimakkaampaa individualisaatiota. Pedagogisissa teksteissä painotetaan sosialisatiota ja arvojen siirtämisen merkitystä varsin vähän. Peruskoulukauden opetussuunnitelmia ja eettisen kasvatusajattelun kokonaiskehitystä voidaan hahmottaa kuvion 25 esittämällä tavalla.



KUVIO 25 Peruskoulun eettisen kasvatusajattelun arvokartta 1970-luvulta 1990-luvulle

Peruskoulussa opettaja ei saanut enää "hallita" lasta ja hänen käyttäytymistään. Näin *siveellisen hallinnan horisontti* katosi kokonaan tarkasteltavalla jaksolla koulun eettisestä kasvatuksesta. *Uskonnollis-eettinen horisontti* esiintyi vielä muutamien yksittäisten koulujen opetussuunnitelmissa, mutta eettisen kasvatuksen yleisenä lähtökohtana sillä ei ollut enää asemaa.

Peruskoulun eettiseen kasvatukseen liittyi keskeisesti *sosiaalisen toiminnan horisontti*, jossa moderni puhe sosiaalisista taidoista korvasi pitkälti perinteistä moraalista "hyvekieltä". Sosiaalisuus merkitsi tilanteisiin liittyviä selviytymistaitoja, tahdikkuutta ja yhteistyökykyä. Lisäksi sosiaalisen toiminnan horisontti laajeni peruskoulukaudella globaaliin etiikkaan ja vastuuseen kansainvälisestä oikeudenmukaisuudesta. Peruskoulun yhteiskuntaeettinen korostus, kognitiivinen psykologia, Kohlbergiläinen moraaliteoria ja opettajan rooli arvokeskustelun käynnistäjänä ohjasivat eettistä kasvatusta jälleen peruskoulukaudella rationaalisen ajattelun korostamiseen. Moraalin järki merkitsi lähinnä yksilön kykyä liberaalin etiikan soveltamiseen. Näin hegeliläinen "järkeen kasvamisen" horisontti ilmeni peruskoulukaudella muuttuneessa muodossa: yksilön rationaalisen arvopohdiskeluna.

**Yksilöllisen valinnan horisontti.** Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa *oppilaan yksilöllinen merkityksenanto ja valinta* vahvistui 1990-luvulla tärkeänä eettisen kasvatuksen lähtökohtana. Tämän painotuksen muotoutumiseen on useita syitä. Sosiokulttuurinen vapautuminen merkitsi yliyksilöllisten arvojen, yhteisöllisen moraalijattelun ja opettajan auktoriteetin katoamista koulukasvatuksessa. Tämän seurauksena kasvatuksen taustalla olevassa ihmiskuvassa heijastui kulturalismin ohella entistä selvemmin eksistentiaalinen lähtökohta. Vastaavasti liberalistinen yhteiskuntafilosofia ja antipedagoginen vallankäyttöä vastustava suuntaus korosti yksilön oikeuksia ja vahvisti "pedagogista individualismia". Postmoderni ajattelutapa mursi (valistuksen ajan) uskon pysyvään totuuteen, minuuteen ja moraaliiin. Moraali perustui tunteisiin ja arvot olivat ontologiselta luonteeltaan subjektiivisia. Kun pluralistinen kulttuuri tarjosi ihmiselle monia arvoja ja kilpailevia elä-

mänmuotoja, joutui yksilö entistä tietoisemmin rakentamaan identiteettiään omilla valinnoillaan. Kognitiivisen psykologian kautta konstruktivismiin kehittyneessä oppimiskäsityksessä myös arvojen oppiminen nähtiin yksilön "oman rakennustyön" tuloksena. Arvojenkin alueella oppilas muuttui vaikuttamisen objektista autonomisesti toimivaksi subjektiksi. Tähän liittyen didaktikassa korostettiin oppilaslähtöisyyttä ja itseohjautuvuutta. Lisäksi koulukasvatuksen yleiseksi lähtökohdaksi omaksuttu humanistinen ihmiskäsitys painotti yksilön omia tarpeita ja itsensä toteuttamista sekä omien tavoitteiden motivoimaa käyttäytymistä. Samanaikaisesti ainutlaatuisen nopea kulttuurikehitys mursi sosialisoinnin perustaa, koska sukupolvien yhteinen merkitystodellisuus oli entistä ohuempi. Näin kulttuurin muutos, liberalistinen yhteiskuntakehitys, subjektivistinen arvokäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys veivät kehitystä etiikan kannalta samaan suuntaan. Eettisen kasvatustajatteluun keskiössä ei enää ollut arvoyhteisönä toimiva kansalaisyhteiskunta, arvoista selvillä oleva koulu, vaan yksilöllisiä valintoja tekevä ja omaa arvomaailmaansa rakentava oppilas. Tämä ajattelutapa, *yksilöllisen valinnan horisontti*, rakentuu kuviossa 26 olevien näkökohtien kautta. Lisäksi liitteessä 4 on esitetty horisonttia argumentoivia tekstinäynteitä.



KUVIO 26 "Yksilöllisen valinnan" horisontti peruskoulun eettisessä kasvatustajattelussa 1900-luvun lopussa



## 9 MITEN EETTINEN KASVATUSAJATTELU ON MUUTTUNUT?

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut monella tavoin kansakoulun perustamisen ajoista. Koska koulu ilmentää herkästi oman aikakautensa perusluonnetta, myös koulun eettinen kasvatustajattelu on saanut vuosien saatossa erilaisia painotuksia. Pysin tässä luvussa hahmottamaan miten suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä ilmenevä eettinen kasvatustajattelu on muuttunut. Tätä muutosta tarkastellaan erikseen filosofisten lähtökohtien, moraalisten ihanteiden ja kasvatustajatteluun osalta. Kokoava tarkastelu on samalla vastaus asetettuihin tutkimusongelmiin. Yksityiskohtien sijasta pyysin hahmottamaan eettisen kasvatustajattelun suuria kokonaislinjoja. Jos kaikki edellä oleva tarkastelu on ollut vaivalloista vuorelle kiipeämistä, nyt voidaan pysähtyä katsomaan millainen maisema sieltä avautuu.

### 9.1 Filosofisten lähtökohtien muutos

Koulun eettisen kasvatustajattelun lähtökohdissa tapahtui 1860-luvun jälkeen merkittäviä muutoksia, jotka koskivat moraalisen ontologian, tietoteoreettista ja yhteiskuntafilosofista luonnetta. Kansakoulun perustamisesta lähtien aina noin 1920-luvulle saakka eettisessä ajattelussa vallitsi usko yhtenäiseen siveelliseen maailmanjärjestykseen. Sen lähtökohtana ja ylläpitäjänä oli maailman Luoja. Koska elämää ohjaavien moraalisten lainalaisuuksien katsottiin olevan jumalallista alkuperää ja perustuvan absoluuttiseen Järkeen, eettiset arvot ja normit olivat luonteeltaan objektiivisia. Yksityisen kansalaisen samoin kuin koko kansakunnan hyvinvointi riippui ratkaisevasti niiden huomioon ottamisesta. Arvokäsityksessään vanha kansakoulu nojasi toisaalta kristilliseen maailmankatsomukseen ja toisaalta antiikin humanismiin, joiden eettiset lähtökohdat hyväksyttiin itsensä selvytyksinä. Kasvatustajattelu miellettiin varsinkin kansakoulun alkuvuosisikymmeninä lähinnä teologian ja filosofian osa-alueeksi. Käsitös moraalista heijasti eettistä objektiivismia ja kognitiivismia. Opettajalla tuli olla tieto "oikeasta" arvomaail-

masta ja kunnan kansalaisen moraalisisista ominaisuuksista, joihin hän määrätietoisesti oppilaitaan ohjasi. Kasvatuksessa lähdettiin myös siitä, että yhteiskunnan toiminnan, henkisen kulttuurin ja koulusivistyksen tuli perustua samoihin arvopäämääriin.

Koulun eettiseen kasvatuseritteluun sisältyvä ihmiskäsitys oli pitkälle 1900-luvulle saakka *essentialistinen*. Moraali johdettiin kaikille ihmisille yhteisestä olemuksesta. Kansakoulun alkuaikoina 1860–1890-luvuilla ihmiskäsitys perustui pedagogisesti ns. sielunkykyoppiin, aristoteliseen tahtokäsitykseen ja Cygnaeuksen edustamaan ns. neologiseen kristinuskon tulkintaan, jota luonnehti uskonnollinen humanismi. Kasvatuksen kannalta ihmiskäsityksessä oli keskeistä sen kaksijakoisuus: ihmisellä oli järkeen (henkeen, itsetietoisuuteen) perustuva korkeampi luonto sekä aistillisiin tarpeisiin ja luonnollisiin haluihin perustuva alempi luonto. Tätä peruskäsitystä tukivat sekä saksalainen idealismi että kristillinen näkemys ihmisen olemuksesta. Siveellisessä kehityksessä oli oleellista, että ihmisen tuli nousta ulkoisen ja sisäisen "luonnon pakon" alta vapaaseen eettiseen harkintaan. Sivistys merkitsi kasvua absoluuttisen Järjen valaisemaan moraalitietoon ja elämän (metafyysisen) tarkoituksenmukaisuuden ymmärtämiseen. Koulun tärkein tehtävä oli kasvattaa oppilaisissa moraalista luonteenlaatua, johon kyky todelliseen itseohjautuvuuteen perustui. Luonne oli seuraus ihmisen omista tietoisista päätöksistä, se oli viime kädessä ihmisen oma teko. Myös ihmisen arvo liitettiin ratkaisevasti hänen siveellisen luonteensa kehitykseen.

Yksilön, kansakunnan ja historian kehitystä tarkasteltiin erityisesti hegeliläisellä kaudella tiettyyn tarkoituksenmukaiseen ja eettiseen päämäärään etenevänä prosessina. Hyvyys merkitsi elämän kokonaisuuden (totaliteetin) kannalta järjenmukaista ja tarkoituksenmukaista elämää, pahuus puolestaan ristiriitaa sen kanssa. Myös koulukasvatusta luonnehti *teleologinen etiikka*. Oppilaita ohjattiin arvioimaan elämää kauaskantoisesti kokonaisuuden näkökulmasta sekä voittamaan hetkelliset mielitekonsa jonkun suuremman tarkoituksen saavuttamiseksi. Itsekuri ei merkinnyt askeettista "itsensä kiusaamista", vaan keinoa päästä johonkin edessä olevaan vielä suurempaan päämäärään.

Yhteiskuntafilosofisesti valtio nähtiin 1800-luvulla eettisenä normiyhteisönä. Fennomaanisen yhteiskunta- ja koulutuspolitiikan tärkeänä tehtävänä oli kansalaisten moraalisiin tapoihin vaikuttaminen. Aikakaudelle oli ominaista kollektiivinen moraalikäsitys ja vahva yhteisöllinen kontrolli, jonka valvomisessa auttoi sosiaalinen häpeä. Tässä mielessä yhtenäiskulttuurin eettinen kasvatuserittelu heijasti 1900-luvun alkupuolelle saakka "henkistä totalitarismia" ja kommunitarismia: tiukkaa *moraalin yhdenmukaisuutta* ja kansalaisten yhdessä jakamia arvoja. Eettinen tietoisuus oli ennen muuta ylyksilöllistä tietoa eli tietoa siitä, miten oma elämä liittyi laajempaan yhteiseen kokonaisuuteen ja tarkoitukseen (kansakunta, historia, Jumala jne.).

Herbartilaisella kaudella 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa siveellinen kasvatuserittelu edelleen eettistä objektivismia ja kollektiivista moraalista, mutta ihmiskäsitteet ja pedagoginen painotus muuttui. Sielunkykyoppi hylättiin ja sielun toimintaa alettiin tarkastella psykologisesti ehyenä kokonaisuutena. Luonnontieteelliseltä pohjalta kehittynyt kokeellinen psykologia johti 1900-luvun alussa lähelle

kausaalista determinismiiä, jonka seurauksena jouduttiin vakavasti pohtimaan ihmisen tahdon vapautta myös moraalien alueella.<sup>212</sup> Herbartilaisessa pedagogiikassa korostui Soinisen tulkitsemana oppi mielteisiin vaikuttamisesta. Sen pohjalta ajateltiin, ettei järki yksinään johda automaattisesti oppilasta tahtomaan ja toimimaan oikein. Järki voi ohjata ihmistä (hänen tahtoaan) suuntautumaan myös väärin, jos sitä hallitsevat väärät aatteet ja ihanteet. Sen vuoksi oppilaan tahtoa hyvään oli tuettava elävällä tunnevoimalla ja eettisellä ihanteellisuudella. Tämä merkitsi kasvatusajattelussa painopisteen siirtymistä aristotelisestä tahtokäsityksestä (järki ohjaa tahtoa oikeaan toimintaan) nominalistiseen tahtokäsitykseen (järki ohjaa tahtoa oikeaan toimintaan, jos sitä hallitsevat oikeat ihanteet). Järkeen kasvamisen sijasta koulukasvatuksessa alettiin painottaa enemmän siveellisiä tunteita, jaloja aatteita ja ihanteellisuutta. Näitä voitiin herbartilaisen psykologian mukaan kuitenkin virittää oppilaassa vain "tiedon kultaportin" kautta.

Lapsipsykologian ja reformipedagogiikan ansiosta 1900-luvun alussa kiinnitettiin myös oppilaan itsetuntoon huomiota aivan uudella tavalla. Sen seurauksena koulukasvatuksessa pyrittiin löytämään tasapaino oikean itsetunnon ja itsekurin välille. Pedagogit arvostivat lapsen tervettä itseluottamusta, mutta varoittivat samalla egoismista ja itseriittoisuudesta. Keskustelu itsetunnosta johti 1900-luvun alussa tarkastelemaan aikaisempaa kriittisemmin myös kasvattajan auktoriteettia ja vallankäyttöä.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) eettinen kasvatusajattelu ei enää perustunut siveelliseen maailmanjärjestykseen, mutta käsitys objektiivisen etiikan olemassaolosta säilyi. Yleisenä aatteellisena lähtökohtana oli edelleen kristinusko, joka nähtiin hyvin tärkeäksi yhteiskuntamoraalin säilymisen kannalta. Eettistä kasvatusta ei kuitenkaan enää sidottu 1920–1930-luvuilla pelkästään uskontoon, vaan universaaliin siveyslakiin. Kasvatusfilosofisesti 1920-luvun jälkeisessä kehityksessä olikin merkittävää juuri se, että objektiivinen etiikka nähtiin mahdolliseksi myös uskonnosta riippumatta. Työväenliike, kansainvälinen eettinen liike ja Mikael Soininen olivat puhuneetkin uskonnosta riippumattoman siveysopin merkityksestä jo 1900-luvun alussa. Uudet säädökset tekivät 1920-luvulla mahdolliseksi oppilaan vapauttamisen uskonnonopetuksesta. Tällaisiakin oppilaita haluttiin ohjata objektiivisen etiikan tuntemiseen. Suomessa aina 1950-luvulle saakka vaikuttanut fenomenologinen arvoetiikka tuki käsitystä objektiivisista arvoista, jotka olivat ihmisten maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolella. Objektiivista etiikkaa perusteltiin sekä uskonnollisin että ei-uskonnollisin argumentein, mutta koulukasvatuksen kannalta oli olennaista, että moraaliarvoja pidettiin kaikille yhteisinä. Pedagogien näkemykset moraalien ontologisesta luonteesta alkoivat kuitenkin vähitellen eriytyä 1920-luvun jälkeen.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman (1925) ja varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1946/52) välistä aikaa leimasi siirtymäkausi eettisen ajattelun perustavissa lähtökohdissa. Tälle aikajaksolle oli ominaista luopuminen teleologisesta ajattelutavasta (siveellinen maailmanjärjestys), *pragmatistisen totuus käsityksen* omaksuminen sekä *kulturalistisen ihmiskäsityksen* korostuminen eettisen

<sup>212</sup> Aina 1950-luvulle saakka psykologista tutkimusta hallinnut behaviorismi näki kaikki perustavimmat käyttäytymiseen vaikuttavat syyt ihmisen ulkopuolella.

kasvatuksen lähtökohtana. Uskonnollisesta ja fenomenologisesta arvoetiikasta siirryttiin käsitykseen, jonka mukaan arvot olivat pragmaattisia ja ihmisten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (varsinkin kansakunnan kulttuurissa) rakentuvia entiteettejä. Tästä johtuen ne olivat myös suhteellisia. 1900-luvun alkupuolen pedagogisissa teoksissa korostettiin, että yksilön (eli pelkän luonnonolon) tuli kasvaa eettiseksi persoonallisuudeksi, mikä tarkoitti kansallisten kulttuuriarvojen omaksumista. Kasvatusajattelun taustalla heijastui ihmisen eettiseen täydellistymiseen pyrkivän teleologisen etiikan sijasta deontologinen etiikka (esim. velvollisuus isänmaata kohtaan) ja konsekventiaalinen etiikka (esim. moraalin hyöty sosiaalisen elämän kannalta). Konsekventiaalinen etiikka soveltui hyvin yhteen käytännön seurauksia painottavan pragmatistisen filosofian kanssa.

Yhteiskuntafilosofisesti koulun eettisessä kasvatuksessa siirryttiin 1940-luvulla kohti moniarvoisuutta, demokratiaa ja liberalismia. Kun koulun arvokäsitys edusti vielä 1920-luvulla eettistä objektivismia, sen painopiste oli vaihtunut kansakoulun opetussuunnitelmassa (1946/52) eettiseen konstruktivismiin. Tätä maailmankatsomuksellista muutosta voidaan selittää esimerkiksi Deweyn pragmatistisen filosofian, luonnontieteellisen psykologian ja positivismin vaikutuksella, mutta osaltaan siihen vaikutti myös poliittisten valtasuhteiden ja kulttuuripolitiikan muutos. Kansalaissodan (1918) jälkeen hallinnut valkoisen Suomen porvarillinen ideologia vaihtui toisen maailmansodan jälkeen koulutuspoliittisesti kansandemokratiaan ja sosiaaliin arvoihin.

*Eettisen kasvatusajattelun filosofisissa perusteissa tapahtui koko 1900-luvun kannalta hyvin ratkaiseva käänne kansakoulun opetussuunnitelmassa (1946/52).* Universaalien totuuksien sijasta kasvatuksen päämäärä oli siinä tietoisesti väljä ja konstruktivistinen. Totalitarismia peläten katsottiin, ettei päämäärää tullutkaan määritellä ehdottoman tarkasti ja yhdenmukaisesti. Koulukasvatuksen päämäärän tuli muuttua ajan mukana. Ihmisolemukseen ja maailmanjärjestykseen liittyvien pohdintojen sijasta eettisiä kysymyksiä alettiin tarkastella käytännöllisinä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kysymyksinä. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) sitouduttiin voimakkaasti demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen ja sen sosiaaliin arvoihin: kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Demokratian toimivuutta varjelevat *yhteiskuntaeettiset arvot* nähtiin pysyvinä, tietyssä mielessä objektiivisinä ja kaikkia kansalaisia sitovina. Muiden arvojen osalta jätettiin taas yksilöllisille näkemyksille runsaasti liikkumatilaa. Näin kansalaismoraalin ei-julkinen alue laajeni ja julkinen alue keskittyi turvaamaan yhteiskuntaeettisiä periaatteita. Samalla painopiste kasvatusajattelussa siirtyi moraalista luonteen hyveistä sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen elämään. Tämän voi kasvatusfilosofisesti nähdä myös tarkasteltavan muutoksena ihmisen sisäisestä motivaatiosta toiminnan ulkoisiin ehtoihin ja periaatteisiin. Uskonto nähtiin kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) edelleen tärkeänä oppiaineena yhteiskuntaeettisen merkityksen vuoksi, mutta koulukasvatuksen etiikkaa ei enää rakennettu sen varaan.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) kasvatuksen eettiseksi lähtökohdaksi otettiin yksilön persoonallisen ja henkisen vapauden loukkaamattomuus. Käytännössä uusi suuntaus merkitsi, että *yhdenmukaistavaan yhteiskunnalliseen ja moraaliseen vaikuttamiseen alettiin suhtautua entistä pidättyvämmiin.* Varsinkin toisen

maailmansodan pelottavat kokemukset totalitaarisen kasvatuksen vaaroista heijastuivat selvästi kansakoulun opetussuunnitelmaan.

Vaikka empiirinen kasvatustiede ja lapsipsykologia alkoivat vaikuttaa yhä enemmän koulukasvatukseen maailmansotien välillä, normatiivinen tavoitteenasettelu kuului edelleen kasvatustieteen tehtäviin aina 1940-luvulle saakka. Reformipedagogiikka ja "uuden koulun" kasvatuseriaatteet näkyivät lähinnä yksilöllisyyden huomioonottamisessa sekä toiminnallisuuden painottamisessa.

Peruskouluun siirryttäessä sotien jälkeen alkanut eettisen ajattelun suuntaus vahvistui. Koulukasvatuksen filosofinen painopiste siirtyi entistä enemmän yksilön moraalista hyveistä yhteiskuntaeettisen vastuun globaaliin tiedostamiseen. Uskonnolla ei enää peruskoulussa ollut asemaa kasvatuksen yleisenä lähtökohtana. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa eettiset arvot nähtiin luonteeltaan subjektiivisina ja sopimuksenvaraisina, kuitenkin niin, että YK:n ihmisoikeuksien julistus edusti kasvatuksen kannalta yleispätevää arvoperustaa. Kasvatustieteessä vallitsi pitkä positivismin kausi. Samalla etiikan asema opettajankoulutuksessa heikentyi ja jäi vuosikymmenien ajaksi sivuun. Peruskoulun opetussuunnitelmassa eettistä ajattelua hallitsevana näkökulmana on ollut moniarvoinen yhteiskunta, globaali etiikka ja liberalismi. Yksilön suvereeni asema omia valintoja tekevänä subjektina ja oman arvomaailman rakentajana vahvistui varsinkin 1900-luvun lopussa. Ensimmäisen peruskoulun opetussuunnitelman (1970) toteamus siitä, ettei oppilasta saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, antoi periaatteellisen suunnan *koulukasvatuksen individualistiselle kehitykselle*. Verrattaessa vanhan kansakoulun eettistä kasvatuseriaatetta peruskoulu-aikaan, voidaan havaita, että sadan vuoden aikana on tapahtunut kiintoisa sisällöllinen käänne: *Kansakoulun alkuvaiheessa 1800-luvulla hallitsevana lähtökohtana oli yhteisöllisyys (sosialisaatio), mutta eettinen kasvatuseriaatteen painottui yksilöllisiin luonteen hyveisiin. Peruskoulussa hallitsevana lähtökohtana oli yksilöllisyys, mutta eettinen kasvatuseriaatteen painottui yhteiskuntaeettisiin periaatteisiin*. Yksilöllistymiskehitystä ovat peruskouluvaiheessa edistäneet myös yhteiskunnan aatteellinen liberalisoituminen, antipedagogien esittämä kritiikki kasvatuksellista vallankäyttöä vastaan, humanistisen ihmiskäsityksen korostama itsensä toteuttaminen sekä huomion kohdistuminen kognitiiviseen ajatteluprosessiin moraalin kehityksessä (Piaget ja Kohlberg). Lisäksi postmoderni filosofia - ja osittain myös uusi psykologinen näkemys - murensivat 1900-luvun lopussa perinteisen kasvatuseriaatteen perustaa hylkäämällä käsityksen pysyvistä totuudesta, moraalista, luonteesta ja minuudesta. Ne alettiin hahmottaa jatkuvasti muuttuvina sosiaalisina ja kulttuurisina ilmiöinä.

Eettisen kasvatuseriaatteen taustalla oleva ihmiskäsitys heijasti 1900-luvun lopussa essentialistisen käsityksen sijasta eksistentiaalistista ja kulturalistista näkemystä. Kaikille ihmisille yhteisen perusolemuksen ja siitä johdettavan moraalikäsityksen sijasta kasvatuseriaatteen ryhdyttiin korostamaan yksilöllisyyttä, omia valintoja ja kulttuurin keskeistä merkitystä arvojen muodostumisessa. Viittauksia ihmisen korkeampaan ja alempaan luontoon ei enää 1960-luvun jälkeen kasvatuseriaatteen kirjallisuudessa esiintynyt. Humanistinen psykologia painotti ihmisen omia tarpeita ja itsensä toteuttamista. Liberalistisen yhteiskuntafilosofian, vapaiden markkinavoimien ja kaupallisen nuorisokulttuurin hallitessa ajatus ylikykyllisestä moraalista, altruismista, itsekieltämyksestä tai moraalista häpeästä tuntui jo histo-

rialliselta jäänteeltä. Koulukasvatusta on luonnehtinut viime aikoina eniten *konsekventiaalin etiikka*: yksilö on nähty omaa hyvänsä tavoittelevana olentona ja toiminnan moraalisia merkityksiä on arvioitu ensisijaisesti käytännön seuraamusten perusteella.

Suomalainen koulutuspolitiikka loi suotuisat edellytykset 1900-luvun lopun individualisoitumiskehitykselle. Keskitetysti ohjatuista ja kansallisiin päämääriin pyrkivistä kasvatustavoitteista koulukasvatuksessa siirryttiin ensin kunnallisiin, sitten koulukohtaisiin ja osittain oppilaiden itsensä määrittelemiin tavoitteisiin. Viimeksi 1990-luvulla toteutetussa opetussuunnitelmauudistuksessa painottui koulun ja sen lähiyhteisön asema arvoperustan ja kasvatuspäämäärien asettamisessa. Universaalien arvoituksien tai kansallisten kasvatuspäämäärien sijasta pyrittiin siihen, että oppilasta lähellä oleva kasvattajayhteisö löytäisi keskinäisen dialogin kautta jonkin yhteisen lähtökohdan arvokasvatukselle. Samalla kun arvoperustan selkeyttämistä pidettiin tärkeänä, korostettiin voimakkaasti oppilaan keskeistä asemaa itsenäisten arvovalintojen tekijänä. Individualistinen näkemys konkretisoitui havainnollisesti 1990-luvun kasvatopsykologian oppikirjassa, jossa moraalin katsottiin perustuvan pitämisen ja ei-pitämisen tunteisiin ja yksilön olevan moraalisesti vastuussa vain omalle itselleen. Voidaan väittää, että *suomalaisesta koulutuspolitiikasta katosi 1900-luvun lopussa kansallinen sosialisatiopyrkimys* ja peruskoulun eettinen kasvatuserittely painottui yksilön individualisaatioprosessin tukemiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelma-ajattelussa oli 1990-luvulla jäljellä antiikin humanismista totuus, hyvyys ja kauneus *retorisina kysymyksinä*, joiden sisällön ja merkityksen jokainen yksilöllisesti (tai yhdessä muiden kanssa) määritteli. Kansakoulun alkuvaiheen tieto universaalista totuudesta ja moraalista, oli vaihtunut historiallisen kehityksen seurauksena pohdiskeluun siitä, mitä totuus ja moraalit minulle yksilöllisesti merkitsee.

Koulun kasvatuserittelyn *metaeettisessä syvärakenteessa* on tapahtunut 1860-luvulta 1990-luvulle suuri muutos, jota voidaan luonnehtia asteittaisena siirtymisenä *kohti eettistä subjektivismia* sekä yksilön ja sosiaalisen lähiyhteisön omia arvovalintoja. Yhteiskuntafilosofisesti tarkastellen tämä muutos on merkinnyt siirtymää yhteisöllisyydestä *kohti liberalismia ja individualismia*. Arvokäsityksen filosofista muutosta voidaan hahmottaa kuvion 27 osoittamalla tavalla.

Filosofisten lähtökohtien lisäksi 1900-luvulla on tapahtunut suuri muutos myös *opettajan kasvatuksellisessa roolissa*. Aina 1920-luvulle saakka eettinen kasvatuserittely perustui opettajan moraalitietoon, auktoriteettiin ja hallintaan. Opettaja ohjasi kasvuprosessia määrätietoisesti haluttuun suuntaan. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) tiedostettiin, että kasvatuserittely tuli psykologisessa mielessä lähteä liikkeelle lapsen omista tarpeista ja toiminnan halusta, mutta kasvatuserittelyn lähtökohdana olleet arvot olivat edelleen selkeästi aikuisen kasvattajan arvoja. Ne pyrittiin siirtämään oppilaaseen lapsilähtöisin menetelmin luonnollisuuden kautta.

LÄHTÖKOHTANA LUOMAKUNTA JA  
SEN UNIVERSAALI ARVOJEN TODELLISUUS

E E T T I N E N  O B J E K T I V I S M I	Uskonnollis - siveellinen maailmanjärjestys 1860-luvulta 1920-luvulle	E E T T I N E N  S U B J E K T I V I S M I
	Universaali ihmiskunnan etiikka 1920-luvulta 1940-luvulle	
	YK:n ihmisoikeuksien eettiset periaatteet Kansalliset ja yhteiskunnalliset arvot 1940-luvulta 1970-luvulle	
	Oman paikallisyhteisön arvot 1980-luvulla	
	Kouluyhteisön ja yksilön omat arvot 1990-luvulla	

LÄHTÖKOHTANA OMIA ARVOVALINTOJA  
TEKEVÄ YKSILÖ JA SOSIAALINEN YHTEISÖ

KUVIO 27 Metaeettisen syvärakenteen muutos koulukasvatuksen lähtökohdissa 1860-luvulta 1990-luvulle

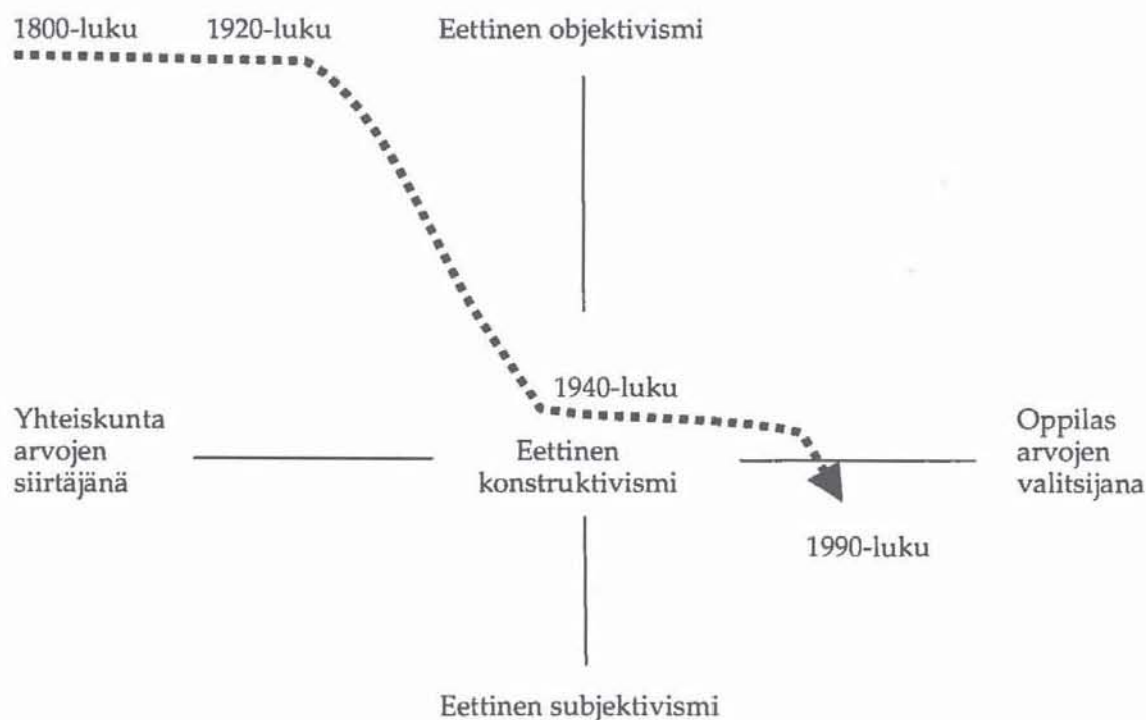
Arvokasvatuksen oppilaskeskeinen lähtökohta tuli ensimmäisen kerran selkeästi esiin kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952), jossa yksilön persoonallinen vapaus otettiin tärkeäksi arvokasvatuksen periaatteeksi. Tämä merkitsi kriittistä suhtautumista erityisesti totalitaariseen arvojen pakkosyöttöön, mutta myös aikaisempaa varovaisempaa suhtautumista opettajan katsomukselliseen vaikuttamispyrkimykseen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) yksilöllisyys nostettiin vielä vahvempaan asemaan. Opetussuunnitelmassa korostettiin, ettei oppilasta saanut pitää kasvatuksessa ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, vaan subjektina. Peruskoulun opetussuunnitelmissa opettajalla onkin ollut lähinnä arvokeskustelun käynnistäjän rooli. Hänen tehtävänsä ei enää kuulu tietoinen katsomuksellinen vaikuttaminen. Oppilaan itsensä tehtävänä on tutustua erilaisiin arvoihin ja tehdä sitten omia valintoja. Tässä suomalainen koulukasvatus heijastaa Kohlbergin moraalipedagogista ajattelua, jonka mukaan opettajan tulee pyrkiä vain moraalien rationaalisten edellytysten luomiseen ("kognitiivinen stimulaatio") eikä arvoisältöjen opettamiseen.

Koulun eettisessä kasvatuksessa muodostui 1900-luvun lopussa tilanne, jossa koulun opetussuunnitelmiin oli kirjattu monipuolisia eettisiä ihanteita ja tavoitteita, mutta opettajan rooli kasvattajana jäi epäselväksi. Uusimmissa peruskoulujen opetussuunnitelmissa opettajan kasvatuksellista roolia käsitellään hyvin

vähän tai ei ollenkaan. (Ehkä se jätetään opettajan profession hallinnan varaan.) Oppilaiden toivotaan omaksuvan asetettuja arvopäämääriä ilman tietoista vaikutuspyrkimystä. Opetussuunnitelmat korostavat sitä, että oppilas on itsenäinen arvojen valitsija. Tämän näkemyksen tueksi viitataan usein uuteen oppimiskäsitkseen.

Eettisessä kasvatustavoittelussa näkyy myös *yksilön ja yhteiskunnan* välisen suhteen muuttuminen. Aina 1950-luvulle saakka yhteiskunta nähtiin yksilön yläpuolella olevana kokonaisuutena, jonka etu oli yksilön etua tärkeämpi. Sen sijaan 1900-luvun lopussa yhteiskunta muodostui pedagogisissa teksteissä itsenäisistä ja kriittisistä kansalaisista, heidän tarpeistaan ja tasavertaisista oikeuksistaan. Peruskoulussa pedagogisena painopisteenä on ollut yksilöllisyyden toteuttaminen, johon samalla liittyy myös globaali vastuu ja toisten ihmisten huomioon ottaminen. Altruistista suhtautumista yhteisön edun ensisijaisuuteen ei kuitenkaan pidetä enää nykyisin eettisenä kasvatustavoitteena.

Pedagogisten tekstien pohjalta voidaan suomalaisen koulun eettistä kasvatustavoittelua 1860-luvulta 1990-luvulle kuvata kokoavasti kuvion 28 osoittamalla tavalla. Sen mukaan 1800-luvun ajattelu ilmensi eettistä objektivismia ja opettajan vahvaa roolia yhteiskunnan arvojen siirtäjänä. Oppilaskeskeisyys lisääntyi selvästi 1920-luvulla, mutta arvot nähtiin edelleen objektiivisina. Varsinainen muutos tapahtui 1940-luvun lopulla, jolloin koulun eettistä kasvatustavoittelua alkoi hallita eettinen konstruktivismi ja yksilön henkinen koskemattomuus nostettiin tärkeäksi lähtökohdaksi. Peruskoulussa on edelleen siirrytty voimakkaasti yksilökeskeiseen suuntaan, osittain jopa eettiseen subjektivismiin.



KUVIO 28 Koulun eettisen kasvatustavoittelun filosofinen kehitys 1860-luvulta 1990-luvulle



## 9.2 Kasvatuserityispiirteiden muutos

Pedagogisissa teksteissä kasvatustavoitteina esiintyvät moraaliset ihanteet jaettiin niiden luonteen mukaisesti kuuteen kategoriaan: persoonallisiin, interpersonaalisiin, yhteiskuntaeettisiin, luontoon liittyviin, metafyyssisiin ja uskonnollisiin. Eri aikakausiin liittyvien moraalisten ihanteiden erityispiirteitä ja eroja on tarkasteltu jo päälukujen yhteydessä. Hahmotan tässä luvussa kokonaiskuvaa ihanteiden muutoksesta yleisellä tasolla. Taulukossa 17 on esitetty yhteenvedo moraalisten ihanteiden ja kasvatustavoitteiden muutoksesta 1860-luvulta 1990-luvulle. Taulukkoon on merkitty sellaiset moraaliset ihanteet, jotka katoavat kokonaan (tai lähes kokonaan) tavoitteiden joukosta, säilyvät mukana koko ajan tai ilmestyvät uusina ihanteina pedagogisiin teksteihin. Taulukon esittäminen ja johtopäätösten tekeminen on siinä mielessä ongelmallista, että moraaliset käsitteet ovat muuttuneet paljon 140 vuoden aikana eikä ihanteiden tarkastelu kaikkien käsitteiden tasolla ole mahdollista. Yhteenvedossa on kuitenkin pyritty seuraamaan asiasisällön kannalta kaikkia oleellisia moraalisia ihanteita (samaa tarkoittavia käsitteitä osaksi yhdistellen) sekä niiden muutoksia.

Omaan *persoonaan liittyvistä tavoitteista* ovat koko ajan 1860-luvulta saakka säilyneet tärkeinä totuudellisuus, ahkeruus, yritteliäisyys sekä vastuu terveistä elämäntavoista. Yksinkertaisen elämän arvostus säilyi pedagogisissa teksteissä aina 1950-luvulle saakka, jolloin luovuttiin kohtuullisuuden ja vaatimattomuuden ihanteista. Kiintoisana yksityiskohtana persoonallisella alueella on se, että tyytymättömyyttä käsiteltiin pitkään eettisenä kysymyksenä. Kiitollisuus mainittiin koulukasvatuksen tavoitteena johdonmukaisesti pedagogisissa teksteissä aina 1950-luvulle saakka, mutta peruskoulussa se moraalisenä ihanteena hävisi. Itsekurin merkitys nähtiin hyvin keskeisenä tavoitteena 1950-luvulle asti. Peruskoulun alkuvaiheessa viitattiin vielä itsekontrolliin esimerkiksi perhe- ja sukupuolikasvatuksen yhteydessä (POPS 1970), mutta varsinaisesti se katosi tavoitteiden joukosta 1980-luvulla. Peruskoulujen uusimmista opetussuunnitelmista vain 2 % mainitsi itsehillinnän kasvatustavoitteena. Siveellisestä puhtaudesta koulukasvatuksen moraalisenä ihanteena ei pedagogisissa teksteissä puhuttu enää 1950-luvun jälkeen.

Toisen maailmansodan jälkeen alkanut nopea elintason nousu ajoittui samaan ajankohtaan, jolloin eettisessä kasvatuksessa lakattiin tavoittelemasta kohtuullisuutta, vaatimatonta elämää, kiitollisuutta ja säästäväisyyttä.<sup>213</sup> Myös henkistä sitkeyttä kuvastavat ihanteet, kuten kestävyys ja kärsivällisyys, väistyivät vähitellen koulun kasvatuspäämäärien joukosta hyvinvointivaltion rakentamisen myötä. Muutos heijastaa koulun etiikan yleistä kehitystä myönteisen ajattelun ja ihmiskäsityksen suuntaan: oppilasta ei haluttu enää 1900-luvun lopussa rajoittaa, estää tai kieltää, mutta ei myöskään ohjata harjoittamaan epäitsekkyyttä tai itsekuria. Oppilaan yksilöityjä velvollisuuksia ei koulukasvatuksen tavoitteissa sotien

<sup>213</sup> Opetussuunnitelmissa taloudellisen ajattelutavan arvostus tosin säilyy, mutta se saa erilaisen merkityksen.

jälkeen juuri määritelty. Eettiset tavoitteet ilmaistiin mieluummin myönteisessä muodossa. Vaikka itsetunnon merkitys tiedostettiin jo 1900-luvun alussa, hyvän itsetunnon ja itseluottamuksen sekä ekspressiivisen itseilmaisun merkitystä korostettiin erityisen paljon 1990-luvun opetussuunnitelmissa. Itsetuntoon liittyi läheisesti myös peruskoulun uusimmissa opetussuunnitelmissa käytetty moderni käsite: elämänhallinta.

TAULUKKO 17 Kasvatusihanteiden muutos koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle

POIS KADONNEET IHANTEET:	UUSINA TULLEET IHANTEET:	KOKO AJAN SÄILYNEET IHANTEET:
<p><b>1920-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usko siveelliseen maailmanjärjestykseen</li> <li>- pidättyvyys</li> <li>- hiljaisuus</li> </ul> <p><b>1950-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kohtuullisuus</li> <li>- vaatimattomuus</li> <li>- kuuliaisuus</li> <li>- häveliäisyys</li> <li>- siveellinen puhtaus</li> <li>- (elämäntapojen) säännöllisyys</li> <li>- yksilöidyt velvollisuudet</li> <li>- kärsivällisyys</li> <li>- kristillinen etiikka kouluksatuksen yleisenä lähtökohtana</li> </ul> <p><b>1970-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kiitollisuus</li> <li>- epätietsekyys</li> <li>- uhrautuvaisuus</li> <li>- altruistinen asenne toisten ihmisten tai yhteisön hyväksi</li> <li>- säästäväisyys</li> <li>- kestävyys</li> <li>- raittius</li> <li>- isänmaallisuus</li> <li>- uskollisuus</li> </ul> <p><b>1980-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- itsekuri, itsehillintä</li> </ul>	<p><b>1900-luvun alussa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvä itsetunto ja itseluottamus</li> </ul> <p><b>1950-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demokraattisuus</li> <li>- tasa-arvoisuus</li> <li>- solidaarisuus</li> <li>- suvaitsevaisuus</li> </ul> <p><b>1970-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- globaali yhteiskuntaeettinen vastuu</li> <li>- kansainvälinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien noudattaminen</li> <li>- ekologinen tietoisuus ja elämäntapa</li> <li>- kestäväen kehityksen edistäminen</li> </ul> <p><b>1980-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rauhantahtoisuus</li> <li>- yhteistyökykyisyys</li> <li>- itsenäisyys</li> <li>- vastuuntuntoisuus</li> </ul> <p><b>1990-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avoimuus, itseilmaisuu</li> <li>- sosiaaliset taidot</li> <li>- elämänhallinta</li> <li>- kriittinen ja aktiivinen kansalaisuus sekä siihen liittyvä vastuullisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- totuudellisuus</li> <li>- rehellisyys</li> <li>- lainkuuliaisuus</li> <li>- ahkeruus</li> <li>- yritteliäisyys</li> <li>- työnteon arvostaminen</li> <li>- vastuu terveistä elämäntavoista</li> <li>- oikeudenmukaisuus</li> <li>- ystävällisyys</li> <li>- huomaavaisuus</li> <li>- kohteliaisuus</li> <li>- auttavaisuus</li> </ul>

Erityisesti Mikael Soininen pyrki 1900-luvun alussa saavuttamaan ehdotonta raittiutta koulukasvatuksen avulla. Pedagogisissa teksteissä korostettiinkin aina 1950-luvulle saakka raittiutta ja elämäntapojen säännöllisyyttä. Yksilön oma vastuu terveistä elämäntavoista on säilynyt koko ajan koulun kasvatustavoitteiden joukossa. Raittiuden sijasta on puhuttu 1970-luvulta lähtien yleisemmin terveellisistä elämäntavoista. Koulunuorison päihdeongelmaan törmättiin kuitenkin laajemmin 1990-luvulla, jolloin alkoholin ja huumeiden käytön yleistymisen yhä nuorempien keskuudessa nähtiin yhteiskunnallisesti hälyttävänä oireena.

*Interpersonaalisella alueella* läpi suomalaisen koulun historian ovat säilyneet perushyveinä rehellisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, kohteliaisuus ja auttavaisuus. Vaikka sosiaalisuuteen on siis aina kiinnitetty koulussa huomiota, vasta 1900-luvun lopussa yleistyi puhe erityisistä 'sosiaalisista taidoista'. Kun opettajan auktoriteetti sotien jälkeen mureni, myös oppilaan kuuliaisuus katosi kasvatushanteiden joukosta. Yhteiskunnan kansainvälistymiseen ja moniarvoistumiseen liittyen suvaitsevaisuus nousi 1950-luvulla tärkeäksi moraaliseksi ihanteeksi. Kun erilaisia käsityksiä ja käyttäytymistapoja alettiin suvaitsevasti hyväksyä, häveliäisyys moraalisen ihanteena menetti merkityksensä. Poikkeava käytös ei ollut enää hävettävää, koska yhteistä moraalisen käyttäytymisen koodia ei moniarvoisessa yhteiskunnassa korostettu. Samalla häpeän merkitys käyttäytymistä ohjaavana ja yhdenmukaistavana voimana katosi.

Vielä 1900-luvun alkupuolella olivat koulussa pinnalla altruistiset tavoitteet siinä merkityksessä, että oppilaita ohjattiin toimimaan aktiivisesti toisten ihmisten hyväksi, auttamaan heitä konkreettisella tavalla sekä asettamaan tarvittaessa muiden etu (yhteiskunta) oman edun edelle. Altruistisen asenteen arvostamisesta oli hyvänä esimerkkinä maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925), jossa opastettiin oppilaita käytännöllisiin tehtäviin omassa kotipiirissään toisten hyväksi. Vuosisadan loppupuolella interpersonaalisen alueen painopiste muuttui. Epäitsekkyyks ja uhrautuvaisuus katosivat pedagogisista teksteistä 1970-luvulla. Sen sijaan peruskoulussa ovat korostuneet enemmän sosiaaliset taidot ja toimiva tasavertainen vuorovaikutus. Samalla painopiste siirtyi yksilöllisistä luonteenhyveistä ja niiden konkreettisesta harjoittamisesta sosiaalisen yhteiselämän suuntaan.

*Yhteiskuntaeettisellä alueella* ihanteena on koko ajan säilynyt lainkuuliaisuus, työnteon arvostaminen ja oikeudenmukaisuus. Demokratiaa ja tasa-arvoisuutta on koulun eettisessä ajattelussa korostettu vasta 1950-luvulta lähtien. Isänmaallisuus oli vielä tärkeä arvo kansakoulussa, mutta peruskoulussa on puhuttu väljemmin kansallisen (suomalaisen) kulttuurin arvostamisesta. Yhteiskunnan kansainvälistymisen myötä painopiste siirtyi globaalin yhteiskuntaetiikan suuntaan. Erityisen selvästi yleisellä yhteiskuntaeettisellä tasolla liikkui peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma (1970). Siinä käsitellään globaalia vastuuta ihmiskunnan tulevaisuudesta, ekologista tietoisuutta, kansainvälistä oikeudenmukaisuutta ja muita suuria yhteiskuntaeettisiä kysymyksiä. Uusimmissa peruskoulujen opetussuunnitelmissa painottuu kriittisenä kansalaisyhteiskunnan jäsenenä toimiminen ja siihen liittyvä vastuuntunto. Sen sijaan yksilöidystä ja konkreettisesti määritellyistä kansalaisen velvollisuuksista ei enää puhuta samalla tavalla kuin vuosisadan alkupuolella.

Koulun eettisessä kasvatuksessa tulee kiintoisalla tavalla esiin kehityskulku, jossa samanaikaisesti vahvistuu yksilöllinen individualismi ja yhteiskuntaeettisesti suuntautunut globaali maailmankansalaisuus. Eettiselle diskurssille on ominaista teoreettinen vastuun kantaminen suurista ihmiskunnan kysymyksistä ilman käytännöllistä konkretisointia omiin toimenpiteisiin ja velvollisuuksiin.

*Luontoon liittyvällä alueella* moraaliset ihanteet muuttuivat vähitellen 1900-luvun alun esteettisestä ihailusta, yleisestä myötätunnosta ja luonnon romanttisesta vaalimisesta vakavaksi eloonjäämisen kysymykseksi. Ekologinen tietoisuus moraalisenä kysymyksenä tuli voimakkaasti esiin vasta peruskoulun myötä 1970-luvulla. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) tarkasteltiin ympäristötuhon uhkaa ja elämän edellytysten säilyttämistä maapallolla eettisestä näkökulmasta. Kasvatustavoitteeksi asetettiin ekologinen asennoituminen sekä omakohtainen vastuu luonnon- ja ympäristönsuojelusta. Sitoutuminen kestävän kehityksen edistämiseen on tullut jokaisessa peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksessa aina entistä tärkeämmäksi tavoitteeksi. Myös uusimmat 1990-luvun opetussuunnitelmat käsittelevät ekologisen elämäntavan kysymyksiä ja pyrkivät ohjaamaan kulutustottumuksia kestävän kehityksen suuntaan. Juuri ekologisella alueella päästiin 1900-luvun lopussa pohtimaan myös eettisen vastuun kantamisen käytännöllisiä tapoja.

*Metafyysinen alue* oli Hegelin filosofiaan liittyen moraalisten ihanteiden kasvualusta 1800-luvulla. Siveellinen ihanteellisuus kytkettiin vahvasti metafysiikkaan, teleologiseen elämän tarkoitukseen ja ihmisen eettiseen täydellistymiseen aina 1920-luvulle saakka. Vielä siveellisen maailmanjärjestyksen kadottuakin suomalaisessa koulukasvatuksessa nojaututtiin metafysiisiin ihanteisiin. Uskonnon ja fenomenologisen arvoetiikan merkityksen pienentyessä myös etiikasta tuli vähitellen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä pragmaattinen kysymys. Peruskouluajana eettisessä kasvatustavoittelussa ei ole (uskonnon oppiaineen ulkopuolella) varsinaisesti esiintynyt enää metafysisistä ajattelua. Täydellisesti irti metafysiikasta ei peruskoulussakaan ole kuitenkaan päästy. Tietyllä tavalla metafysisinä arvoina voidaan pitää totuuden, elämän ja ihmisarvon "syvähenkistä" kunnioittamista, mikä tulee esiin uusimmissakin opetussuunnitelmissa.

*Uskonnollisella alueella* moraalisisissa ihanteissa on tapahtunut suurin muutos. Hyvä kristitty ja hyvä kansalainen tarkoittivat 1800-luvulla samaa asiaa. Vielä 1900-luvun alussakin uskonnolliset tavoitteet kietoutuivat erottamattomasti yhteen moraalisten ihanteiden kanssa. Eettisyyttä ei ollut olemassa ilman kristillisyyttä. Suomalaisen yhteiskunnan kenties voimakkain aatteellinen ja maailmankatsomuksellinen murroskausi, jota elettiin 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, heijastui hämmästyttävän vähän kansakoulun eettiseen kasvatustavoitteluun.

Koulun moraaliset ihanteet ja uskonnolliset kasvatustavoitteet on hahmotettu selvästi erillisinä asioina vasta 1950-luvulta alkaen. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) uskonnolla todettiin vielä olevan yhteiskuntaeettistä merkitystä. Peruskoulussa uskonnon merkitys psykologisoitiin. Sillä nähtiin olevan merkitystä eksistentiaalisessa mielessä lähinnä oppilaan persoonallisen kasvun kannalta. Kristillinen etiikka tarjosi muiden ohella yhden lähestymistavan eettis-

ten kysymysten ja moraalisten ihanteiden pohtimiseen myös 1980- ja 1990-lukujen opetussuunnitelmauudistuksissa.

Kun suomalaisessa koulukasvatuksessa säilyneitä moraalisia ihanteita tarkastellaan kokonaisuutena, niistä hahmottuu kuva *reilusta suomalaisesta, joka on rehellinen, yritteliäs ja ahkera työntekijä ja jolla on hallussaan sosiaalisen yhteiselämän kannalta tärkeimmät perustaidot*. Lisäksi suomalainen on lainkuuliainen. Tämä tutkimustulos tukee kansainvälisesti yleistä mielikuvaa suomalaisista, joilla on korkea työmoraali. Se sopii hyvin yhteen myös niiden huomioiden kanssa, joita Max Weber (1980) on esittänyt protestanttisen etiikan ja yhteiskunnan kehityksen välisestä yhteydestä.

Toisaalta moraalisiin ihanteisiin liittyvä pitkän aikavälin kehitys heijastaa *henkisen itsekurin, epätietoisyyden, altruistisen asenteen ja käytännön velvollisuuksien jatkuvasti vähenevää merkitystä eettisessä ajattelussa*. Nykykoulun ajattelumalliin ei kuulu itsekurin harjoittaminen tulevaisuutta tai elämän kokonaisuutta silmällä pitäen.

Koulun moraaliset ihanteet olivat 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella vahvasti yksilöeettisiä ja luonteen kehitykseen liittyviä. Yhteiskuntaeettiset päämäärät saivat 1950-luvulla tärkeän merkityksen. Luonteen kasvattamisen hyveetiikka muuttui silloin sosiaalisten periaatteiden ja taitojen etiikaksi. Isänmaallisen suomalaisen tilalle tuli yhä enemmän globaalisti ajatteleva ja suvaitseva maailmankansalainen. Koulun eettiselle ajattelulle olikin 1900-luvun lopussa tyyppillistä, että vahva individualistinen arvolähtökohta ja globaali eettinen ajattelu esiintyivät sujuvasti rinnakkain: vaikka moraalista arvoista oli tullut yksilön omia valintoja, eettisessä kasvatuksessa tarkasteltiin laajoja yhteiskuntaeettisiä kysymyksiä.

### 9.3 Kasvatuskeinojen muutos

Myös eettisen kasvatuksen menetelmissä voidaan havaita koko ajan pysyviä, pois jääviä ja uusina mukaan tulevia keinoja. Kansakoulun perustamisesta aina 1990-luvun loppuun koulun eettisessä kasvatuksessa oli kaksi keinoa, jotka säilyivät lähestulkoon samoina: opettajan oma esimerkki ja oppilaiden harjaannuttaminen hyviin tapoihin (kaikki behaviorismi ei ole vielä nykykoulustakaan kadonnut).

Kansakoulun alkuvaiheessa ja pitkään vielä 1900-luvullakin korostettiin opettajan rakkautta ja hyväntahtoisuutta myönteisen auktoriteetin saavuttamisen näkökulmasta. Opettajan tuli suhtautua oppilaisiin siten, että hän sai heiltä osakseen vapaaehtoisen kunnioituksen ja kuuliaisuuden. Kasvattajan virkaa hoitaessaan opettaja oli oppilaalle myös siveellisen maailmanjärjestyksen, universaalien moraalisten totuuden edustaja. Vaikka opettajan persoonallinen esimerkki oli tärkeä, hänen arvovaltansa ei perustunut pelkästään henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, vaan muodolliseen asemaan yleispätevän siveyslain edustajana ja tunnetuksi tekijänä. Kuuliainen alistuminen auktoriteetin edessä ja ehdottoman vallan kohtaaminen nähtiin välttämättömänä kokemuksena oppilaan moraalisisessa kasvussa.

Ilman tätä kokemusta hän ei oppinut kontrolloimaan luonnollista olemustaan eikä voinut kasvaa eettiseen itseohjautuvuuteen.

Tyypillisiä kasvatukseenkeinoja olivat 1800-luvulla mallikäyttäytymisen ohella sanallinen ohjaus, erilaiset rangaistukset ja järkeen vetoaminen. Sanallisen nuhtelun lisäksi rangaistusmuotoina siveellisessä kasvatuksessa mainittiin vuosina 1863–1920 luonnollinen rangaistus, vapausrangaistus, häpeärangaistus ja (lievä) ruumiillinen rangaistus. Hyvää koulukuria pidettiin itsestäänselvyytensä, jonka säilymistä tuli lähinnä vain valvoa. Siitä poikkeaminen oli häpeällistä. Opettajan tehtävänä oli myös tietoisesti istuttaa oppilaaseen pahaan tekoon liittyvää häpeän tunnetta, joka ymmärrettiin pahuudesta varjelevaksi voimaksi. Julkisia häpeärangaistuksia eivät kaikki kuitenkaan hyväksyneet (esimerkiksi Uno Cygnaeus vastusti niitä). Hyvään muodolliseen kuriin liittyi erityisesti 1800-luvulla implisiittisesti ajatus, että ulkoinen järjestys sai ihmisessä aikaan myös sisäistä järjestystä.

Herbartilainen pedagogiikka toi 1900-luvun alussa koulukasvatukseen uuden painotuksen. Silloin nähtiin tärkeäksi vaikuttaa oppilaan mielteisiin sekä hallita niitä mahdollisimman hyvin. Jakamalla moraalista tietoa saatiin aikaan tunteita, jotka puolestaan virittivät ihanteita ja siveellistä harrastusta. Siveelliset tunteet vahvistivat ja ohjasivat oppilaan heikkoa tahtoa ja auttoivat häntä toimimaan siveellisen järjen mukaisesti. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävissä pyrkimys ihanteellisuuden ja aatteellisuuden herättämiseen, jota pidettiin keskeisenä kasvatukseenkeinoena erityisesti herbartilaisella kaudella. Hyvin oleellisesti tähän ajattelutapaan liittyi se, että kasvatuksessa käytettiin hyväksi suurten moraalisten esikuvien innoittavaa vaikutusta. Tämä painotus näkyi koulun pedagogisissa teksteissä aina 1950-luvulle saakka.

Eettisen kasvatukseenkeinoja olivat 1900-luvun alkupuolella hallinta, kasvattava opetus ja ohjaus. Hallinta merkitsi ulkoisten edellytysten luomista: kurin ylläpitämistä ja pahalta suojaamista. Kasvattava opetus tähtäsi oppilaan sisäiseen maailmaan, luonteen kehitykseen. Oppilaan mielteisiin pyrittiin vaikuttamaan tarkkaan harkittujen oppiaineiden tietosisältöjen välityksellä. Oppikirjat tulivat yleisesti käyttöön kansakoulussa vasta 1900-luvun alkupuolella. Ajatus mielteiden hallinnasta liittyi oleellisesti juuri oppikirjan sisältöihin, oppiaineeseen valintaan ja yhdistelyyn. Miелensuuntaa kehittävät oppiaineet historia, kirjallisuus ja uskonto olivat moraalisuuden merkityksen vuoksi muita tärkeämpiä kouluaineita. Niiden avulla opettaja pyrki osoittamaan siveellisiä lainalaisuuksia ja objektiivisia moraalisia totuuksia (esim. moraalin vaikutus yksilön tai kansakunnan kohtaloon).

Miелensuuntaa kehittävän oppiaineryhmän lisäksi myös kotiseutuopilla ja ympäristöopilla oli 1900-luvun alkupuolella keskeinen merkitys arvokasvatuksessa. Nämä oppiaineet liittyivät läheisesti myös tuohon aikaan nopeasti kehittyneeseen alkuopetuksen pedagogiikkaan.

Reformipedagogiikka, työkouluuute ja pragmatistinen filosofia näkyivät koulukasvatukseenkeinoissa selvästi 1920-luvulta alkaen. "Tiedon kultaportin" sijasta silloin ryhdyttiin korostamaan arkipäiväisen elämänpiirin, toiminnallisuuden ja sosiaalisten kokemusten kasvattavaa merkitystä. Oppilasta ohjattiin (maailmasympäristössä) osallistumaan erilaisiin kodin töihin ja suorittamaan käytännöllisiä velvollisuuksia. Moraalisia lainalaisuuksia pyrittiin osoittamaan oppilaille

oman kokemuksen ja havainnon kautta. Kouluelämä ja siihen liittyvä yhteisöllinen vuorovaikutus tuli järjestää moraalisen luonteenkasvatuksen näkökulmasta.

Toisen maailmansodan jälkeen koulukasvatuksessa nousi tärkeään asemaan sosiaalisten tilanteiden tarkastelu, niihin liittyvien arvojen pohdiskelu ja ryhmien merkitys. Kun oppilas oli tähän saakka nähty irrallaan olevana yksilönä, jonka luonnetta pyrittiin kasvattamaan, hänet alettiin nyt hahmottaa osana sosiaalista yhteisöä, jossa eettisyys liittyi ennen muuta yhteiselämän taitoon. Samalla myös eettisen kasvatuksen merkitys (horisontti) alkoi painottua sosiaaliseen toimintaan. Erityisesti Matti Koskenniemi vaikutti ratkaisevalla tavalla sosiaalisen kasvatuksen kehittymiseen. Hän halusi johtaa kouluyhteisön tarkkailemaan sisäistä vuorovaikutustaan ja siihen liittyviä arvoja. Opettajan tuli olla sosiaalisten tilanteiden muotoilija ja arvokeskustelun herättäjä. (Tässä mielessä puhe uudesta oppimiskäsityksestä, joka korostaa opettajan roolia oppimisympäristön suunnittelijana, ei ole kovinkaan uusi!) Koskenniemi painotti myös monimuotoisen koulukulttuurin (juhlat, retket, yhteiset tilaisuudet jne.) tärkeää merkitystä arvokasvatuksessa. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) koulun eettistä kasvatusta ei enää nimetty minkään yksittäisen oppiaineen tehtäväksi, vaan eettisen kasvun perustana nähtiin koko kouluyhteisön sosiaalinen toiminta ja käytetyt työtavat.

Sadan vuoden ajan 1860-luvulta 1960-luvulle koulun eettisessä kasvatuksessa käytettiin kahdenlaista perustrategiaa: pyrittiin edistämään hyvää ja suojaamaan pahalta. Oppilaan mielen eettinen suojaaminen vahingollisilta vaikutteilta katosi koulun keinovalikoimasta 1960-luvulla suunnilleen samaan aikaan, jolloin televisio, ylikansallinen viihdekulttuuri ja informaatioteknologia alkoivat Suomessa yleistyä.

Myönteisten kasvatukseen ohella erilaisten rangaistusten käyttötapoja käsiteltiin koulukasvatuksessa aina 1960-luvulle asti. Peruskoulussa sen sijaan rangaistukset nähtiin sekundäärisenä tapana vaikuttaa oppilaisiin. Samalla rangaistuksella katsottiin olevan eri oppilaisiin erilainen vaikutus, ja sen vuoksi kaavamaiset rangaistukset todettiin ongelmallisiksi. Peruskoulussa oppilaan rangaistukset rajoittuivat lain sallimiin muodollisiin toimenpiteisiin (nuhtelu, luokasta poistaminen, jälki-istunto). Oppilaan ei-suotavan käyttäytymisen katsottiin johtuvan häiriintyneestä vuorovaikutuksesta tai epätarkoituksenmukaisesta pedagogiikasta. Tällöin myös keinoja tilanteen korjaamiseksi pyrittiin etsimään oppilaan (tahdon) ulkopuolelta.

Peruskoulun teksteissä eettisen kasvatuksen keinoina nähdään pääasiassa opetuskeskustelu ja eettisten kysymysten rationaalinen pohdinta. Taustalla heijastuvat Piagetin ja Kohlbergin moraaliteoriat, jotka korostavat kognitiivisen ajattelun merkitystä autonomisen moraalin kehittymisessä. Lisäksi humanistinen ihmiskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat johtaneet painottamaan yksilöllisten merkitysten rakentamista ja yksilöllisten valintojen tekemistä. Tätä moraalikasvatuksen suuntausta tuki myös Kohlbergin näkemys, jonka mukaan opettaja ei saanut tietoisesti vaikuttaa oppilaan arvoisältöihin.

Vaikka herbartilaisista mielensuuntaa kehittävästä oppiaineista on muodollisesti luovuttu, näyttää siltä, että niiden merkitys on kuitenkin koulun eettisessä kasvatuksessa ollut jatkuvasti tärkeä. Peruskoulun alkuvaiheessa myös kansa-

laistaidon oppiaineella oli hyvin keskeinen rooli. Sen puitteissa käsiteltiin monia kansalaisen vastuulliseen elämään liittyviä arvokysymyksiä, ja se antoi hyvän mahdollisuuden pohtivaan keskusteluun.

Tärkeäksi eettisen kasvatuksen välineeksi nousivat erillisten oppiaineiden sijasta 1980-luvulla integroidut aihekokonaisuudet, joista monet käsittelivät eettisiä ongelmia. Esimerkiksi ympäristökasvatus ja kansainvälisyyskasvatus tarjosivat runsaasti aineistoa moraaliarvojen pohtimiseen.

Eettiset kysymykset nähtiin 1900-luvun lopulla kiinteänä osana oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitystä. Eettisyys sijoitettiin taksonomisessa ajattelussa persoonallisuuden affektiiviselle alueelle. Esteettiseen ulottuvuuteen moraalin oppimisessa oli kiinnitetty tietoisesti huomiota jo 1920-luvulta alkaen (esim. Hollo). Välillä sen merkitys näytti kuitenkin katoavan. Peruskoulussa varsinkin 1980-luvulta alkaen ilmaisu-, taide- ja taitoaineet nousivat yhä tärkeämpään asemaan eettisten arvojen ja merkitysten välittäjinä. Esteettinen ilmaisu nähtiin parempana arvokasvatuksen keinona kuin opettajan moraalisena. Tämä suuntaus liittyi laajempaan ilmaisutaidon aseman vahvistumiseen koulukasvatuksessa 1900-luvun lopussa.

Koulun kasvatukseen muuttumista 1860-luvulta 1990-luvulle voidaan kokoavasti kuvata seuraavalla tavalla. Opettajan persoonallinen merkitys säilyi koko ajan vahvana, vaikka opettajalla on ollut eri aikoina kasvattajana erilainen rooli. Kasvatukseen joukosta katosi erilaisten rangaistusten ja häpeän käyttö sekä oppilaan suojaaminen vahingollisilta vaikutteilta. Oppiaineiden merkitys eettisen kasvatuksen välineenä on vaihdellut aikojen kuluessa. Koulukasvatuksessa alettiin kiinnittää erityistä huomiota 1920-luvulta alkaen toiminnallisuuteen, 1940-luvulta alkaen sosiaalisiin tilanteisiin ja yhteisölliseen koulukulttuuriin, 1980-luvulta alkaen aihekokonaisuuksiin ja 1990-luvulla esteettisen ilmaisun käyttöön.

Koulun eettistä kasvatusta hallitsi vanhassa kansakoulussa (1863–1920) *durkheimilainen kasvatustraditio*, jossa oli keskeistä yhteiskunnan arvojen siirtäminen oppilaille. Toisen maailmansodan jälkeen hallitsevaan asemaan nousi vähitellen *roussealainen kasvatustraditio*, jossa arvojen siirtämisen sijasta kasvatuksen muotoja olivat omaehtoinen arvojen pohtiminen, moraalisesta perustelutaidon kehittäminen ja sosiaalinen kasvatus. Roussealaisessa traditiossa opettaja luopui oppilaan hallintaan perustuvasta auktoriteetista. Tapahtunut kehitys merkitsi *painopisteen siirtymää sosialisaatiosta individualisaatioon* ja samalla yhteiskunnan moraalisesta yhdenmukaisuuden heikkenemistä.

Tärkeä kasvatukseen liittyvä näkökohta on ympäröivän kulttuurin ja yhteiskuntaelämän suhde koulun arvomaailmaan. Pedagogisissa teksteissä edellytettiin johdonmukaisesti aina 1960-luvulle saakka, että yhteiskuntaelämässä tuli kiinnittää huomiota kulttuurin moraaliseen ja kasvatukselliseen merkitykseen. Pedagogit vaativat, että kulttuurielämän tuli perustua koulukasvatukseen kanssa yhteisille arvopäämäärille ja toimia siten eettisessä mielessä kehittävästi. Peruskouluaikana 1900-luvun lopulla tällaista pyrkimystä ei enää pedagogisissa teksteissä esiintynyt ja koulu näytti jäävän arvoineen yksin. Koulun arvomaailman irtautuminen muun kulttuurin valtasuunnasta alkoi jo 1960-luvun arvomurrok-



sesta. Kun informaatioteknologia ja populaari massakulttuuri ryhtyivät muokkaamaan nuorten arvomaailmaa kaupallisen markkinatalouden ehdoilla, koulun eettiset näkökohdat jäivät yhteiskunnassa marginaaliseen asemaan. Koulua vaa-dittiin (esimerkiksi 1999 voimaan tullessa perusopetuslaissa) kasvattamaan eettisesti vastuullisia kansalaisia, mutta ympäröivä kulttuuri ei arvoillaan ja keinoil-laan antanut tukea tälle pyrkimykselle.

#### 9.4 Merkityshorisonttien muutos

Edellä olevissa pääluvuissa, joissa tarkasteltiin koulun kasvatustajattelun historiaa, pyrittiin tunnistamaan kullekin aikakaudelle tyypillisiä merkityshorisontteja, jotka hallitsivat käsitystä koulun eettisestä kasvatustehtävästä. Nämä merkityshorisontit loivat oleellisen ymmärtämysyhteyden, joka ohjasi eettistä ajattelua sekä diskursiivisen kasvatustajattelun että koulun käytännöllisen kasvatustoiminnan osalta. Hahmotan seuraavassa näiden ajattelutapojen ohjanneiden merkityshorisonttien keskinäisiä suhteita 1860-luvulta 1990-luvulle. Tarkempi argumentaatio on esitetty jo aikaisemmissa luvuissa. Luonnostelen tässä yhteydessä vain kokonaiskuvaa horisonttien muutoksista.

Vanhassa kansakoulussa (1863–1920) koulun eettistä kasvatustajattelua hallitsi uskonnollinen etiikka, siveelliseen maailmanjärjestykseen perustuva hallinta ja absoluuttiseen järkeen kasvaminen. Järkeen kasvamisen ajatus heikentyi kuitenkin herbartilaisella kaudella (1895–1920), jolloin eettisessä ajattelussa korostui siveellisen hallinnan horisontti. 1920-luvun jälkeen huomio kohdistui enemmän sosiaaliseen toiminnallisuuteen, joka laajeni peruskoulussa (1970–) globaaliin etiikkaan. Järjen merkitys korostui uudelleen 1900-luvun lopulla, mutta ei enää moraalisena totuuden tuntemisena, vaan rationaalisen arvopohdiskeluna eli – Lawrence Kohlbergia lainaten – "kognitiivisena stimulointina".

Siveellisen hallinnan horisontti vaikutti eettisen kasvatustajattelun viitekehyksenä toiseen maailmansotaan saakka, jonka jälkeen opettajalta katosi auktoriteetti ja eettistä kasvatusta alettiin moniarvoisessa yhteiskunnassa hahmottaa enemmän yksilön omina ratkaisuuksina. Myös uskonnollinen etiikka menetti koko ajan merkitystään koulukasvatustajattelun yleisenä lähtökohtana. Suurin yksittäinen muutos siinä tapahtui 1940-luvulla, jonka jälkeen uskonto jäi vaikuttamaan lähinnä oppiaineen sisällä, mutta kadotti asemansa koulun eettistä ajattelua ohjaavana yleisenä viitekehyksenä.

Peruskoulussa eettistä kasvatustajattelua on hallinnut sosiaaliseen toimintaan, monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyvä lähtökohta sekä samalla oppilaan yksilöllisten valintojen jatkuvasti korostunut merkitys. Nämä kaksi merkityshorisonttia liittyvät läheisesti toisiinsa. Esimerkiksi 1990-luvun opetussuunnitelmissa eettisen kasvatustajattelun ytimessä oli oppilaan vahva itsetunto ja sosiaaliset taidot. Kasvatustajattelusta tyypillisin oli itsenäisen arvojen pohdinta.

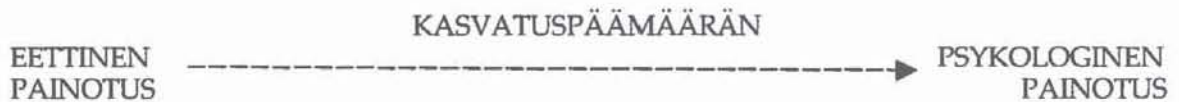
Eettisen kasvatustajattelun keskeisiä ymmärtämysyhteyksiä voidaan koulun pedagogisissa teksteissä hahmottaa kokoavasti 29 kuvion tapaan. Kuvioon on lii-

tetty myös tiivistetty kuvaus kunkin aikakauden keskeisistä muutoksista, jotka tapahtuivat (arvokartalla) filosofisissa lähtökohdissa, kasvatuksen tavoitteissa ja keinoissa. Näin kuvio 29 hahmottaa pähkinänkuoressa suomalaisen koulun eettistä kasvatustajattelua vuosina 1863–1999.

Vanha kansakoulu 1863–1920	Siirtymä- kausi 1920–1944	Uusi kansakoulu 1944–1970	Uusi peruskoulu 1970–1994	Myöhäis- peruskoulu 1994–1999
<b>FILOSOFISET LAHTOKOHDAT (MUUTOS ARVOKARTALLA):</b> eettinen objektivismi yhteiskunta arvojen siirtäjänä	eettinen objektivismi alkaa murtua, yhteiskunnan arvot siirretään lapsikeskeisesti	eettinen konstruktivismi, yhteiskunnan arvot ja omat arvovalinnat tasapainossa	eettinen konstruktivismi, oppilas kasvatuksen subjektina	eettinen konstruktivismi (ositain subjektivismi), oppilas arvojen valitsijana
<b>MORAALISET IHANTEET:</b> uskonnollisuus kuuliaisuus itsekuri Järjen mukainen elämä luja siveellinen luonne kollektiivinen moraali	itsekuri ja luonteen hyveet  kansallinen ihanteellisuus	sosiaaliseen toimintaan liittyvät arvot, kansallinen solidaarisuus	globaali vastuullisuus,  kestävä kehitys	yksilölliset valinnat, vastuullisuus, hyvä itsetunto, sosiaalisuus, ympäristötietoisuus
<b>KASVATUKSEN KEINOT:</b> ulkoinen kuri tapaan totuttaminen Järkeen kasvattaminen hallinta, opetus, ohjaus mielteisiin vaikuttaminen mielensuuntaa kehittävät aineet (uskonto, kirjallisuus, historia) rangaistusten käyttö	tunteisiin vaikuttaminen, käytännön työ, toiminnallisuus, rangaistukset	sosiaaliset tilanteet, ryhmätyö, koulun sosiaalinen ja käytännöllinen toiminta	kansalais-taito, aihekokonaisuudet, kansainvälisyyskasvatus, oma arvo-pohdinta	taide- ja ilmaisukasvatus, aihekokonaisuudet, rationaalinen arvokeskustelu

KUVIO 29 Eettisen kasvatustajattelun keskeiset merkityshorisontit suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1863–1999

Merkityshorisonttien muutos heijastuu myös koulukasvatuksen kokonaispäämäärää luonnehtivissa ihmiskuvissa. Ihanteelliseen ihmiskuvaan liittyi aina toiseen maailmansotaan saakka selvä eettinen painotus. Peruskouluun siirryttäessä eettinen korostus hävisi. Kasvatuksen keskeistä päämäärää alkoi luonnehtia yleinen persoonallisuuden kehittäminen. Kun 1900-luvun alussa lähtökohtana oli moraalinen luonteenkasvatus, painotettiin 1900-luvun lopussa enemmän psykologista elämänhallintaa. Kuten kuviossa 30 osoitetaan, koulukasvatuksen keskeistä päämäärää luonnehtivassa ihmiskuvassa tapahtui painopisteen muutos ihmisen olemuksen eettisestä käsittämisestä psykososiaaliseen suuntaan. Tähän muutokseen liittyi samalla koulukasvatuksen kielen yleinen psykologisoituminen.



luja siveellinen luonne (Soininen 1908)

- siveellinen persoonallisuus (MKO 1925, Salo 1937)
  - persoonallisuus (KKO 1952, Salomaa 1956)
    - kulttuuri-ihminen (Koulunuudistustoimikunta 1966)
      - omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittäminen (POPS 1970)
        - yksilö, jolla on hyvä itsetunto ja sosiaaliset taidot (POPS 1994)

KUVIO 30 Painopisteen muutos koulukasvatuksen päämäärää luonnehtivassa ihmiskuvassa

Kuten aikaisemmissa luvuissa on tullut esille, koulun eettisellä kasvatusajattelulla on aina liittymäkohtia oman aikakautensa yhteiskunnalliseen ja aatteelliseen kehitykseen. Esitän lopuksi tiivistelmän eettisen ajattelun aatteellisista kytkennöistä, joiden osana myös koulukasvatusta tulee tarkastella. Taulukossa 18 on kuvattu pelkistetysti tutkimuksen sisällöllinen rakenne ja eettisen kasvatusajattelun aatteelliset liittymäkohdat.

TAULUKKO 18 Tiivistelmä eettisen kasvatustieteen yhteiskunnallisista ja aatteellisista yhteyksistä 1863–1999

	1863–1920	1920–1944	1944–1970	1970–1994	1994–1999
<b>Yhteiskunta</b>	autonomia, yhtenäiskulttuurin hajoaminen, suomalaiskansallinen liike, liberalismi, työväenliike, reformiliikkeet, Suomen itsenäistyminen, kansalaissota	itsenäinen valtio, talonpoikaiskulttuuri, teollistumisen alku, koulutustason nousu, poliittiset jännitteet	yhteiskunta- ja elinkeinorakenteen muutos, teollistuminen, hyvinvointivaltion rakentaminen, kansainvälistymisen alku, moniarvoisuus, televisio	arvopluralismi, yhteiskuntaliberalismi, markkinatalous, vihreän liikkeen nousu, vaihtoehtoliikkeet, informaatioteknologia, massakulttuuri	EU:n jäsenyys, arvojen pirstaloituminen, taloudellinen ja aatteellinen liberalismi, talouslama, internet ja informaatioteknologian nopea kehitys, huumeet ja rikollisuus
<b>Koulutuspolitiikka</b>	hegeliläisyys, fennomania, kansalliliberalismi, herbartilaisuus, oppivelvollisuuden ajaminen	oikeistolainen suuntaus, valkoisen Suomen aatteet, kirkollinen arvomaailma	vasemmistolainen suuntaus, määrätietoisuuden koulutuspolitiikan synty, keskitetty koulutuspolitiikka	koulutuspolitiikka yhteiskunnan ohjaamisen välineenä, koulutuksellinen tasa-arvo	hajautettu koulutuspolitiikka, koulukohtaiset opetussuunnitelmat, kansainvälistyminen, tietotekniikka
<b>Tieteellinen viitekehys</b>	spekulatiivinen kasvatustieteen oppi, hegeliläisyys, sielunkykynäköoppi, sielutiede, herbartilaisuus, reformipedagogiikka	behaviorismi, lapsipsykologia, fenomenologinen arvoetiikka, reformipedagogiikka	positivismi, empiirinen kasvatustiede  kehityspsykologia, didaktiikka	kognitiivinen psykologia, humanistinen ihmiskäsitys	konstruktivismi, postmoderni filosofia, oppilähtöinen pedagogiikka
<b>Eettisen kasvatustieteen filosofinen perusta</b>	eettinen objektivismi, kristillinen humanismi, saksalainen idealismi, teleologinen etiikka, essentialismi	pääasiassa eettinen objektivismi, deontologinen ja konsekventiaalinen etiikka, kulturalismi	eettinen konstruktivismi, pragmatismi, progressiivinen pedagogiikka, konsekventiaalinen etiikka, kulturalismi	eettinen konstruktivismi, pragmatismi, sekulaari humanismi, konsekventiaalinen ja globaali etiikka, kulturalismi	eettinen konstruktivismi (ositainen subjektivismi), pragmatismi, sekulaari humanismi, kulturalismi, eksistentiaalismi

## 10 TARKASTELU

### 10.1 Katsaus tutkimuksen päätuloksiin ja menetelmiin

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten suomalaisen kansakoulun ja peruskoulun pedagogisissa teksteissä ilmenevä eettinen kasvatustajattelu on muuttunut 1860-luvulta 1990-luvulle. Muutosta analysoitiin opettajankoulutuksessa käytettyjen oppikirjojen sekä koulun opetussuunnitelmien pohjalta. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti kasvatustajattelun taustalla olevien filosofisten lähtökohdientien, koulun moraalisten ihanteiden ja kasvatustajatteluun. Kokonaisuutena oli luoda suomalaisen koulun eettisen kasvatustajattelun historiallis-filosofinen rekonstruktio. Tutkimusote oli luonteeltaan teorialähtöistä ja kvalitatiivista historiallisen tekstin tulkintaa.

Tutkimus osoitti, että eettisen kasvatustajattelun filosofisessa syvärakenteessa on tapahtunut huomattava muutos. Vanhassa kansakoulussa (1863–1920) eettinen kasvatustajattelu perustui kristilliseen humanismiin ja eettiseen objektivismiin, jonka koivana peruskäsitteenä oli siveellinen maailmanjärjestys. Maailmansotien välisenä aikana (1920–1930-luvut) teleologinen, metafyyssinen ja uskonnollinen ajattelu kasvatustajatteluksessa väheni, mutta edelleenkin ajattelu hallitsi usko objektiivisiin arvoihin. Tärkeänä murroskohtana oli 1940-luku ja kansakoulun opetussuunnitelma (1946/1952), jolloin eettisissä perusnäkemyksissä irtauduttiin ratkaisevasti uskonnollisista ja metafyyssisistä lähtökohdista. Tämän jälkeen kasvatustajatteluksen eettiset päämäärät alettiin nähdä suhteellisina ja muuttuvina. Arvot kiinnitettiin kansakunnan kulttuuriin ja YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Yksilön merkitys arvoja valitsevana subjektina nousi voimakkaasti esille peruskoulun syntyvaiheessa (1970) ja vahvistui edelleen 1990-luvun koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Tämä kehitys vastaavasti rajoitti opettajan roolia arvojen opettamisessa ja mursi vähitellen hänen auktoriteettiasemansa.

Eettisen kasvatustajattelun lähtökohta muuttui 1900-luvun puolivälissä eettisestä objektivismista eettiseen konstruktivismiin, ja vuosisadan lopussa osittain myös subjektivismiin. Tämä liittyy samaan aikaan tapahtuneeseen yhteiskunnan yleiseen maallistumiseen, liberalisoitumiseen ja moniarvoistumiseen. Koulun eettisen kasvatustajatteluksen painopiste vaihtui yhteiskunnan arvojen siirtämisestä oppilaan

yksilölliseen arvovalintaan. Muutos merkitsi sosialisointia heikkenemistä ja individualisointia korostamista 1900-luvun lopulla suomalaisessa koulukasvatuksessa.

Kasvatuksen ihanteista katosivat vähitellen 1940-luvun jälkeen itsekkyyteen, yksinkertaiseen elämään, epäitsekkyyteen ja altruismiin liittyvät moraaliset hyveet. Niiden tilalle tuli yhteiskuntaeettisiä ihanteita ja arvoja. Samalla painopiste koulukasvatuksessa siirtyi moraalisesta luonteen kasvattamisesta sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin ja yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin. Peruskoulun myötä (POPS 1970) globaalin etiikan periaatteet ja kestävä kehityksen arvot nousivat esille. Erityisesti 1990-luvulla koulu pyrki kasvattamaan oppilaassa yleistä kansalaisvastuullisuutta, vahvaa minuutta ja tervettä itsetuntoa. Vaikka monet ihanteet ajan kuluessa muuttuivat, suomalaisessa koulukasvatuksessa säilyi koko ajan (1863–1999) myös joukko pysyviä moraalisia ihanteita. Nämä ihanteet liittyivät lähinnä rehellisyyteen, ahkeruuteen, työntekoon, oikeudenmukaisuuteen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevään huomaavaisuuteen.

Eettisen kasvatuksen keinoissa säilyivät koko ajan tärkeinä opettajan oma esimerkki ja hyviin tapoihin totuttaminen. Oppiaineista uskonto, historia, kirjallisuus, ympäristöoppi, kotiseutuoppi ja kansalaistaito nousivat eettisen aineksen vuoksi muita tärkeämpään asemaan arvokasvatuksessa. Reformipedagogisten aatteiden myötä moraalin kehityksessä alettiin 1920-luvulta lähtien korostaa toiminnallisuutta, sosiaalisia kokemuksia ja tilanteisiin liittyvää arvopohdintaa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys nousi esiin erityisesti sotien jälkeisissä pedagogisissa teksteissä (Koskenniemi). Lisäksi 1900-luvun lopussa koulukasvatuksessa ryhdyttiin puhumaan eettisyyden sijasta mieluummin sosiaalisista taidoista. Peruskoulun uusimmissa opetussuunnitelmissa otettiin kasvatuksen käyttöön myös integroidut aihekokonaisuudet sekä taide- ja ilmaisukasvatus. Opettajan kasvatuksellinen rooli ja seuraamusten (rangaistusten) käyttö eettisessä kasvatuksessa jäi uusimmissa opetussuunnitelmissa epäselväksi.

Eettisen kasvatusajattelun tyypillisiä ymmärtämistapoja (merkityshorisontteja) tunnistettiin viisi: uskonnollinen etiikka, absoluuttiseen järkeen kasvaminen, siveelliseen maailmanjärjestykseen perustuva hallinta, sosiaalinen toiminta ja yksilöllinen valinta. Näistä kolme ensin mainittua hallitsi vanhan kansakoulun eettistä ajattelua 1860-luvulta 1920-luvulle saakka. Toisen maailmansodan jälkeen eettisen kasvatusajattelun tyypillinen merkityshorisontti vaihtui pragmatistisen filosofian myötä sosiaaliseen toimintaan ja 1900-luvun lopulla yksilöllisiin arvovalintoihin. Yhteiskuntafilosofisesti pedagogisten tekstien analyysi osoitti siirtymää kohti liberalismia ja individualismia. Kasvatusajattelun taustalla oleva ihmis-käsitys heijasti 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa essentialismia (etiikan lähtökohta ihmisen olemuksessa), mutta alkoi sen jälkeen ilmentää enemmän kulturalismia (etiikan lähtökohta yhteiskunnan kulttuuriarvoissa) ja eksistentiaalisia (etiikan lähtökohta yksilön valinnoissa). Etiikan teorioiden tasolla muutosta kuvattiin siirtymänä kokonaisvaltaista tarkoituksenmukaisuutta painottavasta teleologisesta etiikasta kohti konsekventiaalista seuraamusten ja hyödyn etiikkaa.

Tutkimuksessa pystyttiin rekonstruoimaan kokonaiskuva suomalaisen koulun eettisestä kasvatusajattelusta. Monet aikaisemmat aihepiiriin liittyvät tutkimukset ovat tarkastelleet koulukasvatusta lähinnä historiallisesta tai sosiologisesta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen perusote oli filosofinen ja se toi esiin sellaisia koulukasvatuksen etiikkaan liittyviä ontologisia ja epistemologisia näkökohtia, joita ei aikaisemmin ole jäsentyneesti kuvattu. Kun eettiseen ajatteluun liitettiin kirjallisuuden pohjalta rakennettu yhteiskunnallinen kehys, tuloksena oli laaja synteettinen kuva suomalaisen koulun eettisestä kasvatusajattelusta ja sen aatteellisista taustarakenteista. Pitkän aikavälin tarkastelussa oli mahdollista ottaa tutkimukseen mukaan kaikki historiallisesti merkittävät suomalaiset pedagogit, jolloin heidän eettisiä näkemyksiään päästiin vertailemaan.

Tutkimusotteen historiallis-filosofinen laaja-alaisuus oli sekä etu että haitta. Samalla kun se mahdollisti synteettisen kokonaiskuvan rakentamisen, se esti lähdaineiston laajuuden vuoksi syvällisen ja yksityiskohtaisen perehtymisen pedagogisten tekstien taustoihin. Runsaan aineiston vuoksi myöskään diskursianalyttinen tai grounded theory-tyyppinen lähestymistapa ei sen perinteisessä mielessä ollut tässä mahdollista toteuttaa.

Tutkimusmenetelmät jakautuivat teorialähtöiseen ja aineistolähtöiseen sisälönanalyysiin. Koulun etiikan syvärakenteen kuvaamiseen käytettiin kirjallisuuden pohjalta rakennettua koordinaatistoa, eettisen kasvatusajattelun arvokarttaa, jonka perusulottuvuuksina olivat eettinen objektivismi vs. eettinen subjektivismi sekä yhteiskunta arvojen siirtäjänä vs. oppilas arvojen valitsijana. Koordinaatiston avulla voitiin seurata tapahtuneita muutoksia arvokäsityksissä sekä opettajan ja oppilaan välisessä kasvatussuhteessa. Lisäksi eettisen kasvatuksen filosofisia muutoksia hahmotettiin etiikan teorioiden ja ihmiskäsitysten valossa.

Kasvatustavoitteiden tarkasteluun sovellettiin kirjallisuuden pohjalta muotoiltua 6-osaista luokitusrunkoa, jossa moraaliset ihanteet sijoitettiin niiden perusluonteen mukaisesti kuuteen eri kategoriaan. Kutakin kategoriaa verrattiin toisiinsa muutosten tunnistamiseksi.

Koulun kasvatukseen sekä aikakaudelle tyypillistä eettisen kasvatusajattelun ymmärtämisyhteyksiä (merkityshorisontteja) tutkittiin tekstien pohjalta aineistolähtöisesti ilman mitään teoreettista luokitusrunkoa. Horisonttien identifioiminen oli tavallaan synteesi kaikesta muusta analyysistä.

Eettisen kasvatusajattelun arvokartta toimi havainnollisena apuvälineenä eettisen ajattelun laadullisiin merkityseroihin liittyvässä kuvauksessa. Sen etuna oli kokonaisvaltainen kuvausote, jossa samanaikaisesti yhdistyivät koulukasvatuksen olennaiset filosofiset lähtökohdat. Toisaalta on muistettava, että kyseessä oli vain keskinäisiä eroja kuvaava ja suhteelliseen tulkintaan perustuva konstruktio. Siihen ei ollut helppoa sijoittaa kaikkia pedagogeja esimerkiksi ajattelun erityisluonteen tai aineiston riittämättömyyden takia.

Moraalisten ihanteiden luokitusrunko toimi muilta osin hyvin, mutta interpersonaalisten ja yhteiskuntaeettisten ihanteiden joukossa oli joitakin sellaisia ihanteita, jotka olisi voinut sijoittaa yhtä loogisesti kumpaankin kategoriaan (esim. oikeudenmukaisuus). Tällaisissa rajatapauksissa tavoitteet tulkittiin pääsääntöisesti yhteiskuntaeettisenä, jos ne sopivat luonteeltaan yhteiskuntaetiikan puolelle

tai jos tekstiyhteys selvästi viittasi siihen. Toinen moraalisiin ihanteisiin liittyvä luokitteluongelma oli merkityssisältönsä puolesta läheisesti toisiinsa liittyvät käsitteet kuten rehellisyys, totuudellisuus ja vilpittömyys. Tutkimuksessa niitä käsiteltiin yleensä erillisinä, vaikka perusteita käsitteiden yhdistämisellekin voidaan esittää. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta ei kuitenkaan ole ratkaisevaa merkitystä sillä, mihin kategoriaan yksittäinen moraalinen ihanne kuuluu. Oleellisempaa on ihanteiden muutoksen systemaattinen vertailu, joka toteutui tässä tutkimuksessa hyvin.

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava historiallisen, teoreettis-filosofisen ja laadullisen tutkimuksen näkökulmista. Historiallisessa tutkimuksessa on perinteisesti pidetty keskeisenä luotettavuuden lähtökohtana primäärilähteitä ja niiden autenttisuutta (esim. Cohen & Manion 1994, 50–52; myös Renvall 1965; Kuikka 1991). Tässä suhteessa lähdekritiikki ei nouse suureksi ongelmaksi, koska tutkimus nojautuu johdonmukaisesti kaikkiin relevantteihin alkuperäislähteisiin aina 1950-luvulle saakka. Toisaalta tämän jälkeiseltä ajalta kerätty harkinnanvarainen näyte pedagogisesta kirjallisuudesta ja 1980–1990-lukujen opetussuunnitelmista voi herättää myös kriittisiä kysymyksiä. Voidaan epäillä, olisiko kuva muodostunut jotenkin toisenlaiseksi, jos analyysin kohteena ollut 1960–1990-lukujen lähdeaineisto olisi ollut toisenlainen? Harkinnanvarainen näyte valittiin kuitenkin siten, että sen voi perustellusti katsoa edustavan pedagogisen ajattelun valtavirtaa.

Lisäksi pedagogisten tekstien erilainen luonne on tietyllä tavalla ongelmallinen. Kun esimerkiksi vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa tai monissa kasvatustieteellisissä teoksissa ei pyrittykään kasvatustavoitteiden (ihanteiden) tarkkaan määrittelyyn, ei siitä voi vetää johtopäätöstä, ettei tiettyjä ihanteita olisi sinällään pidetty kasvatuksessa tärkeinä. Myös uudempi kasvatustieteellinen kirjallisuus, joka perustuu empiiriseen tutkimukseen ja lähestyy kasvatuksen ilmiötä spesifeistä näkökulmista, on hankalaa analysoitavaksi tällaisella tutkimusotteella.

Tutkimuksessa lähdettiin siitä historiallisen tutkimuksen periaatteesta, että "menneisyyden tosiseikat eivät koskaan ole irrallisia, vaan aina kuuluvat jäsenenä erilaatuisiin laajempiin kokonaisuuksiin" (Renvall 1965, 69). Sen vuoksi pedagogiset oppikirjat ja eri opetussuunnitelmavaiheet sijoitettiin oman aikansa yhteiskuntahistorialliseen kontekstiin. Tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ollut varsinaisesti historiallinen rekonstruktio sen perinteisessä mielessä, vaan enemmänkin filosofinen ja rationaalinen rekonstruktio, jossa historiallisten lähteiden eettistä diskurssia tarkasteltiin myös ajankohtaista eettistä keskustelua ja koulukasvatuksen kehittämistä silmällä pitäen. Tähän ajankohtaisuuteen palataan vielä seuraavassa luvussa.

Luotettavuuden kannalta kriittiseksi tekijäksi nousee pedagogisista teksteistä tehtyjen tulkintojen pätevyys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa hyväksytään nykyisin tutkijan subjektiivisuus ja tyydytään "objektiivisen totuuden" sijasta esittämään vain tietty näkökulma kohteena olevaan ilmiöön. Tutkijan on kuitenkin perustellusti osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (tässä pedagogisia tekstejä). (Ks. esim. Tynjälä 1991.)



Mäkelän (1990, 42–46) mukaan perinteisesti (kvantitatiivisesti) ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Mäkelä on itse esittänyt aineistotyyppistä riippumatta seuraavat seikat tärkeiksi arvioinnin kohteiksi:

- aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka,
- aineiston riittävyys,
- aineiston kattavuus,
- analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. (Mäkelä 1990, 47–48.)

Opetussuunnitelmat ovat "mallikansalaisuutta kuvaavina dokumentteina" (vrt. Rinne 1987) kulttuurisesti arvokasta aineistoa, jonka tutkimus on nähty jo aikaisemminkin tärkeäksi. Lähdeaineisto on katsottava tässä tutkimuksessa myös määrältään riittäväksi. Uusimmasta pedagogisesta kirjallisuudesta samoin kuin kuntakohtaisista (1980-luku) ja koulukohtaisista (1990-luku) opetussuunnitelmista kerättiin harkinnanvarainen näyte. Sen vuoksi (ja myös tulkinnasta johtuen) kaikki pedagogisiin teksteihin sisältyneet näkökohdat tai opetussuunnitelmien keskinäiset erot eivät ole voineet tulla esille. Tässä mielessä niistä tehdyt tulkinnat eivät ole yleistettävissä tutkimuksen oman ongelmanasettelun ulkopuolelle. Lisäksi kuntien ja koulujen opetussuunnitelmista olisi ehkä toisenlaisella tutkimusotteella voitu löytää laadullisia eroja, joita ei tässä saatu esille. Tehtyjen yleistysten ja johtopäätösten luotettavuutta voidaan kuitenkin perustella sillä, että paikkakunnat ja koulut edustivat alueellisesti varsin laajaa otosta ja että opetussuunnitelmien analyysissä selvästi saavutettiin ns. saturaatiopiste (esim. Eskola & Suoranta 1996, 35; Mäkelä 1990, 52), jossa uudet tutkitut opetussuunnitelmat eivät enää tuoneet eettiseen diskurssiin uusia piirteitä.<sup>214</sup> Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan "kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä" (Eskola & Suoranta 1996, 34). Tässäkin tavoitteena oli mielekäs, perusteltu rekonstruktio eettisen kasvatustieteen muutoksesta.

Tämän tutkimuksen yksi kriittinen kohta on analyysin kattavuus. Mäkelän (1990, 53) mukaan analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. Myös Suutarinen (1992, 248) näkee joidenkin irrallisten pedagogisten yksityiskohtien lainaamisen ja käyttöönoton epäluotettava selityspäätelmä laajemman historiallisen suuntauksen kuvaamiselle. Tämä vaara pidettiin koko tutkimuksen ajan mielessä ja sen vuoksi tehdyt päätelmät ja yleistykset pyrittiin suhteuttamaan pedagogisista teksteistä hahmottuvaan yleiskuvaan. Teorialähtöiset tulkintakehykset puolestaan vähensivät tulkintojen sattumanvaraisuutta ja toivat aikakausien vertailuun yhdenmukaisuutta ja luotettavuutta.

Tutkimuksessa käytettiin paljon suoria sitaatteja, koska siten haluttiin antaa lukijalle mahdollisuus seurata ja tarkistaa tehtyjen päätelmien luotettavuutta. Kuten Varto (1992, 104) toteaa, "laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimus on koko ajan arvioinnin alla". Analyysin arvioitavuudella Mäkelä (1990, 53) tarkoittaa sitä,

<sup>214</sup> Kaiken kaikkiaan koulujen opetussuunnitelmien niukka eettinen sisältö koettiin tutkimuksessa ongelmaksi. Vaikka opetussuunnitelmien lukumäärä oli suuri, ne sisälsivät kasvatustavoitteiden (moraalisten ihanteiden) lisäksi vain hyvin vähän eettistä pohdintaa.

että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja lukijalle annetaan riittävät edellytykset hyväksyä tulkinnat tai riitauttaa ne. Esimerkiksi eri aikakausien eettiseen ajatteluun liittyvät tyypilliset merkityshorizontit pyrittiin johtamaan teksteistä mahdollisimman tarkasti ja havainnollisesti. Tässä mielessä lukijalla on oikeus asettua aineistosta tehtyjen päätelmien ulkopuoliseksi tuomariksi ja tutkimuksen luotettavuuden arvioijaksi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin pitkältä aikaväliltä, noin 140 vuoden ajalta. Tästä seuraa, että käytetty kieli on luonnollisesti muuttunut historiallisen kehityksen mukana (vrt. siveellinen - eettinen). Periaatteessa historiallisen aineiston vanhentunut kieli voi johtaa kontekstistaan irrotettuna myös vääriin tulkintoihin ja johtopäätöksiin. Tutkimuksessa pyrittiin varomaan tätä vaaraa perehtymällä huolellisesti tekstien semanttiseen kokonaisuuteen ja pohtimalla käsitteiden sisältöä niiden omassa kulttuurisessa merkitysyhteydessään ennen tulkintojen tekemistä.

Tutkimuksen heikoimmoin käsitelty alue on yhteiskunnallisen ja aatteellisen muutoksen heijastuminen pedagogisiin teksteihin. Tämän yhteyden käsittely jäi hyvin pinnallisen kuvailun tasolle ja olisi vaatinut huomattavasti syvempää tutkimusotetta kuin mihin tässä yllettiin. Toisaalta tämä näkökulma ei ollut varsinaisena tutkimusongelmanakaan. Yhteiskunnan aatehistoriallinen kuvaus toimi lähinnä yleisen kontekstin rakentamisena pedagogisten tekstien tulkinnalle.

Eräs tutkimuksen luotettavuuden ulkoinen arviointikeino on verrata tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Esimerkiksi pikkulasten kasvatuskirjallisuuteen (Tähtinen 1992) ja muihin pedagogisiin teksteihin (Nuutinen 1994; Ojakangas 1997), opettajalehtien kansalaiskuvaan (Naumanen 1990), valtiolliseen kouludiskurssiin (Kivinen 1988; Simola 1995), opetussuunnitelmatutkimukseen (Iisalo 1984; Rinne 1984) ja kasvatustieteellisen aikakauskirjan sisältämiin näkemyksiin (Naskali ja Rönkkö 1982) liittyvät tutkimukset, ovat tuloksiltaan hyvin samansuuntaisia tämän tutkimuksen kanssa. Tässä saadut tulokset liittyvät ehyesti jo aikaisemmin muodostuneeseen kuvaan ja syventävät sitä koulun eettisen kasvatustajattelun osalta.

Tutkimuksessa luotiin aikaisempaa tarkempi ja koko suomalaisen valtiollisen koulukasvatuksen ajalle (1863-1999) ulottuva kokonaiskuva koulun eettisestä kasvatustajattelusta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kasvatukseen liittyvissä arvokeskusteluissa, koulujen opetussuunnitelmatyössä ja opettajankoulutuksessa.

## 10.2 Historiasta nykyaikaan: kriittisiä huomioita eettisen kasvatustajattelun kehityksestä

Luonnehdin alussa tutkimustani puheenvuoroksi ajankohtaiseen keskusteluun suomalaisesta yhteiskunnasta, koulukasvatuksesta ja etiikasta. Historiallisen kehityskaaren tunteminen on tärkeää myös tämän päivän opettajalle, koska sen avulla on mahdollista arvioida paremmin nykyisen koulukasvatuksen tilaa.

Koulun eettisen kasvatustavoitteiden kehityksessä 1860-luvulta 1990-luvulle on tapahtunut paljon myönteistä: yksilöllisyyden parempi huomioon ottaminen kasvatuksessa, monien tärkeiden moraalisien ihanteiden säilyminen 140 vuoden ajan (!) koulun kasvatustavoitteina, suvaitsevaisuuden lisääntyminen, kasvatustekniikoiden monipuolistuminen, toiminnallisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen korostaminen, arvopohdinnan laajentaminen globaaliin etiikkaan sekä opettajan esimerkin ja tapakasvatuksen säilyminen tärkeänä osana koulun eettistä kasvatustavoittelua. Tutkimuksen antama kokonaiskuva kehityksen suunnasta herättää kuitenkin myös kriittisiä kysymyksiä, joita haluan lopuksi nostaa esiin.

Suomalaisen koulun kasvatustavoittelussa on siirrytty 1900-luvulla moraalisuuden luonteen kasvatuksesta oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen. Tähän muutokseen liittyy kiintoisalla tavalla samanlaisia piirteitä, joita Stephen R. Covey (1989, 22–23) havaitsi tutkiessaan amerikkalaista elämäntaito- ja kasvatustieteellisyttä yli 200 vuoden ajalta. Coveyn mukaan 1700-luvulta 1900-luvun alkupuolelle julkaistu kirjallisuus keskittyi elämäntaidon perustaan, jota hän nimittää *luonteen etiikaksi*. Luonteen etiikka lähti siitä, että elämässä menestyminen ja onnen saavuttaminen edellytti tiettyjen hyveiden omaksumista. Ne tuli oppia sulattamaan osaksi omaa luonnettaan. Pian ensimmäisen maailmansodan jälkeen kehitys Amerikassa johti siihen, että lähtökohta siirtyi luonteen etiikasta *persoonallisuuden etiikkaan*. Menestys ankkuroitiin yhä tiukemmin julkiseen kuvaan, asenteisiin, taitoihin ja menetelmiin – asioihin, jotka saivat ihmisten välisen kanssakäymisen sujumaan. Persoonallisuuden etiikka jakautui kahteen päähaaraan: toisaalta ihmissuhteiden hoitoa koskeviin suhdetoiminnan menetelmiin ja toisaalta myönteisen ajattelun korostamiseen. Tätä filosofiaa ilmaistiin "asenne on kaikki kaikessa" ja "hymyilemällä saat enemmän" -tyyppisillä perusohjeilla. Ihmisiä kehoitettiin turvautumaan tiettyihin menetelmiin, itsevarmaan esiintymiseen, tehokkaaseen kommunikointiin, myönteiseen ajatteluun, jopa teeskentelyyn, suosionsa kartuttamiseksi. Coveyn (1989) mukaan toisen maailmansodan jälkeen Amerikassa julkaistu kirjallisuus on korostanut pinnallisesti ihmisen sosiaalisen kuvan tärkeyttä pureutumatta käyttäytymisen ja elämäntaidon pohjimmaisii tekijöihin.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kysyä, näkyykö samantyyppinen kehitys myös suomalaisessa pedagogisessa kirjallisuudessa. Moraalinen tarkastelutapa ja kielenkäyttö on historian aikana muuttunut kasvatusteksteissä vähitellen psykososiaaliseksi diskurssiksi, ja samalla moraalin kannalta pinnallisemmaksi. Oppilaan itsekuriin ja kestävään elämäntaitoon liittyvä moraalinen käsitteistö (vrt. ihanteiden muutokset) oheni huomattavasti pedagogisissa teksteissä 1900-luvun lopulla. "Luonteen hyveiden" itseisarvoista eettisen ajattelun painopiste siirtyi sosiaalisiin taitoihin ja yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin. Kun nykykuorten kohdalla päivitetään usein sitä, että heiltä puuttuu esimerkiksi elämäntaitoon tarvittavaa itsekuria, kestävyyttä ja kärsivällisyyttä tai he eivät osaa olla (ulkoisesta hyvinvoinnista huolimatta) kiitollisia, on syytä muistaa, ettei näitä hyveitä ole enää vuosikautiin pidettykään kasvatuksessa esillä.

Inhimilliseen kasvuun liittyy läheisesti myös kysymys *elämän tarkoituksesta ja kokonaisuusmerkityksestä*, joka oli 1800-luvulla olennainen osa koulun eettistä kasvatustavoittelua. Elämän arvomerkitysten rakentaminen jälkimodernissa kulttuurissa

ei ole helppoa. Nykynuorten arvomaailma onkin tutkimusten mukaan hyvin pirstaleinen. Jos eettisillä arvoilla ja periaatteilla ei ole mitään motivoivaa, tarkoituksellista ja rationaalista kokonaisuuttakaan, ne näyttäytyvät oppilaan silmissä vain vastenmielisinä aikuisten valtapyrkimyksinä. Nykykoulun eettinen kasvatustieteilijä ilmenee pedagogisten tekstien mukaan usein irrallisina ihanneluetteloina tai yhteiskunnan eettisten ongelmien pohtimisena vailla kokoavaa käsitteellistä lähtökohtaa. Kun tällaiseksi lähtökohdaksi ei näytä enää kelpaavan Jumala, kansakunta tai historia, sitä voisi etsiä vaikka hyvän elämän ja sivistyksen ideasta. Tässä suhteessa koulu kuitenkin tarvitsisi esimerkiksi antiikin *eudaimonia*-käsitteeseen verrattavaa laaja-alaista lähtökohtaa eettiselle kasvatukselle. Eudaimonian käsitteessä antiikin kreikkalaiset oivalsivat, että jos haluaa elää hyvää elämää ja tulla onnelliseksi, on välttämättä opittava arvostamaan moraalia, jakamaan asioita toisten kanssa sekä tarkastelemaan omia valintojaan elämän kokonaisuuden näkökulmasta. Eettisessä kasvatuksessa ei saisi tyytyä vain irrallisten kysymysten tai käytöstapojen käsittelyyn, vaan siinä tulisi pyrkiä ymmärtämään moraalien syvempää merkitystä. Se merkitsee "aristotelisen" näköalan etsimistä, jossa oppilas hahmottaa hyvän elämän rakenteellisia ehtoja, jäsentää itsensä osana eettistä yhteisöä ja löytää sen yhteydessä elämänsä tarkoituksen. Ilman tätä näköalaa eettisyyden ohjaaminen jää ulkokohtaiseksi, pinnalliseksi ja sen vuoksi tuloksettomaksi.

Tutkimuksen tuloksissa kriittistä huomiota herättää myös *yksilökeskeisyyden* lisääntyminen yhteisöllisyyden kustannuksella. Ennen yksilöllisyys nähtiin ihmiseksi kasvun lähtökohdaksi, ei sen tavoitteena. Yksilöllisyyttä tuli jalostaa ja kehittää siten, että yksilö kykeni (vapaaehtoisesti) sitoutumaan yhteisöön ja palvelemaan sen päämääriä. Eettisen ajattelun painopiste on kuitenkin siirtynyt koulukasvatuksessa 1900-luvun lopulla sosialisatiosta individualisaation yksipuoliseen tukemiseen. Sen sijaan, että arvot nähtäisiin yhteiskuntaa koossa pitävinä voimia, ne ovat alkaneet näyttää entistä enemmän yksilön vapaina valintoina. Tämä on tietenkin luonnollinen seuraus yhtenäiskulttuurin hajoamisesta ja yhteiskunnan moniarvoisuudesta, mutta voidaan kysyä, onko koulu seurannut tässä liian kriittikittömästi individualismin ja liberalismien valtavirtaa kiinnittämättä riittävästi huomiota yhteiskunnan moraaliseen eheyteen.

Filosofi Charles Taylor (1991) painottaa sitä, että yksipuolinen individualismi latistaa ja kaventaa yksilön elämää ja köyhentää sen merkitysisältöä. Modernin vapauden ja individualismin myötä ihminen on menettänyt suuret yhteiskunnalliset ja kosmiset merkitysnäkökenttensä sekä niiden mukana yksilön yläpuolelle kohoavan järjestyksen. Yhteisöllisen tarkoituksen kadottaminen liittyy elämän henkiseen kaventamiseen. Kun ihmiset keskittyvät suppeasti vain omaan yksilölliseen elämäänsä, he menettävät laajat näköalansa. (Taylor 1991, 34–36.)

Jos itsensä toteuttamista korostavassa koulukasvatuksessa oppilaita ei riittävästi ohjata ylyksilöllisten näkökohtien huomioon ottamiseen, velvollisuuksien suorittamiseen ja tarvittaessa myös itsekieltämykseen, on vaarana, että koulu antaa huomaamattaan (monien kotien tavoin) hedelmällistä kasvualustaa epäterveen narsismin kehittymiselle. Kulttuuritutkimuksessa on jo kiinnitetty huomiota siihen, että psyyken syvärakenne on muuttumassa narsistiseen suuntaan. Terve

yhteiskunta ei kuitenkaan voi rakentua pelkästään subjektiivisten mieltymysten, valintojen ja arvojen varaan. Yksilöllisyyttä palvovassa kulttuurissa julkisen koulun merkitys sosialisointiin ja yhteisöllisen ajattelun vaalijana on hyvin tärkeä.

Wilson, Williams ja Sugarman (1967, 16) toteavat klassisessa teoksessaan, että moraalikasvatus vaatii erityisen paljon huomiota juuri liberaalissa yhteiskunnassa, joka ei perustu yksilöiden indoktrinaatioon tai autoritatiiviseen arvojen pakkosyyttöön. Juuri liberaalissa yhteiskunnassa kansalaisen tulisi olla eettisesti sivistynyt ja itseohjautuva voidakseen terveellä tavalla sitoutua eettiseen yhteisöllisyyteen. Ellei näin tapahdu, demokratia itsessään ei välttämättä suojaa kulttuuria henkiseltä ja moraaliselta rappiolta.

Nykykoulu on huomattavasti vaikeammassa tilanteessa kuin kansakoulu vielä 1900-luvun alkupuolella. Kaupallinen nuorisokulttuuri ja media luovat nuorille ihanteita, joiden rinnalla koulun eettiset arvopäämäärät saattavat tuntua latteilta. Arvot eivät siirry oppilaiden omaisuudeksi vain saarnaamalla niistä. Arvojen sisäistämiseen liittyy vahva tunneulottuvuus, ja sen vuoksi koulun tehtävänä olisi tuottaa oppilaille - Kari Turusen (1993, 121-128) sanoin - "inhimillisesti arvokkaita kokemuksia". Koulujen opetussuunnitelmista puuttuu kuitenkin tunnevoimaan vetoava eettisen ihanteellisuuden aspekti, joka voisi virittää oppilaissa omaa minää laajemmalle yltävän altruistisen asenteen. Tässä mielessä suomalaisen peruskoulun eettinen kasvatusajattelu on todennäköisesti seurannut liian yksipuolisesti Kohlbergin rationaalista etiikkaa ja kognitiivisen ajattelun paradigmaa. Alberoni ja Veca (1990) korostavat moraalissa rationaalisuuden ohella *altruismien* keskeistä merkitystä. Se saa yksilön toimimaan toisen hyväksi ja ylittämään omat rajansa. Mikään päättely tai filosofinen argumentointi ei voi herättää tällaista voimaa. Moraali syntyy, kun järki ottaa altruistisen yllykkeen, kantaa sitä ja suuntaa sen hyvään tarkoitukseen. (Alberoni & Veca 1990, 5.)

Kritiikin kärki voidaan kohdistaa myös *kulttuurin eetokseen*. Erik Ahlman (1976) näki eettiset arvot kulttuurissa kaikkein tärkeimpänä sen vuoksi, että juuri niiden tulee ohjata yhteiskunnan ja kulttuurin muuta kehitystä. Nykyisessä yhteiskunnassa, jossa ylikansalliset markkinavoimat näyttävät hallitsevan myös "henkisten arvojen markkinoita", koulun on vaikea olla kriittisessä suhteessa yhteiskunnalliseen kehitykseen sivistyksen arvoista käsin. Hegeliläisessä traditiossa katsottiin, että koulu sai lähtökohdan kasvatustyölleen itse sivistystehtävästä, eikä miltään ulkopuoliselta hallinnolliselta instanssilta. Kun koulun autonomia perustui sivistyksen idealle, koulu ei voinut kritiikittä mukautua kaikkeen yhteiskunnalliseen kehitykseen. (Esim. Naskali & Rönkkö 1982, 45, 48.)

Aina 1950-luvulle saakka suomalaiset pedagogit vaativat kulttuurilta moraalista tasoa ja edellyttivät sen tukevan koulukasvatuksen arvopäämääriä. Kun kaupallinen viihdeteollisuus, informaatioteknologia ja markkinavoimat saivat ylitteen kulttuurikehityksestä, kasvattajat antautuivat. Oppilaan eettisen suojelun tarpeesta ei ole 1960-luvun jälkeen pedagogisissa teksteissä enää puhuttu. Pedagogit eivät enää juuri kiinnitä julkista huomiota vahingollisiin vaikutteisiin ja arvoväistöihin, joihin lapset ja nuoret sosiaalistuvat. Pedagogit eivät myöskään esitä

moraaliin liittyviä vaatimuksia ympäröivälle yhteiskunnalle,<sup>215</sup> vaikka koulun virallinen arvomaailma heijastaa suurelta osin hyvin toisenlaisia arvopäämääriä kuin nykyisen massakulttuurin sisällöt. Annika Takala kiinnitti tähän moniarvoisen yhteiskunnan ristiriitaan terävästi huomiota vielä 1970-luvulla:

Moniarvoisuus länsimaisessa yhteiskunnassa johtaa kasvatuksen kannalta suoranaisiin mielettömyksiinkin. Esimerkiksi lapsille ja nuorille levitetyt tajuntateollisuuden (massaviihteen ym.) tuotteet ovat sisällöltään täysin ristiriidassa inhimillisen maailman ja humanisten ihmissuhteiden ihanteen kanssa. Sama yhteiskunta, joka asettaa lapset alttiiksi kaupalliselle 'roskakulttuurille', myöntää sitten joitakin apurahoja sarjakuvien ym. 'vahingollisten' vaikutusten tutkimiseen ja panee ehkä pienen työryhmän pohtimaan, miten kouluopetuksessa voitaisiin kehittää 'kriittistä' suhtautumista siihen, mitä valtavan mainontakoneiston voimalla tarjotaan. (Takala 1976c, 58.)

Jos tilannetta tarkastellaan oppimisteoreettisesti modernista konstruktivistisesta näkökulmasta, voidaan viitata esimerkiksi sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, symboliseen interaktionismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin, joissa kaikissa nähdään kulttuurinen arvomaailma yksilöllisen merkityksenannon tärkeänä taustarakenteena (esim. Tynjälä 1999, 44–57). Tässä mielessä ei eettisen kasvatuksen kannalta ole oleellista, mikä tarkasti ottaen on se oppimispsykologinen prosessi, jonka kautta oppilas konstruoi arvomaailmansa ja moraalisensa, vaan se *millaisia moraalisia merkityksiä ympäröivän kulttuurin arvoissa* on hänen nähtävillään. Aristotelinen ja hegeliläinen kasvatustraditio toteuttivat tästä näkökulmasta arvioiden huomattavasti paremmin konstruktivistista oppimiskäsitystä kuin nykykoulu. Loogisessa mielessä juuri konstruktivistisen oppimiskäsityksen tulisi johtaa kasvattajia avoimeen kulttuurikritiikkiin, joka nousee sivistyksen ja kasvatuksen arvoista.

Tutkimuksen tulokset antavat aiheen puuttua myös kiistanalaiseen kysymykseen kasvatuksellisesta vallasta ja auktoriteetista. Pedagogiset tekstit vahvistavat yleisesti tiedossa olevan totuuden, että kasvattajan auktoriteetti on vanhempien lisäksi hukassa myös opettajilta. Vaikka oppilaiden toivotaan omaksuvan hyviä eettisiä arvoja, uusimmissa peruskoulun opetussuunnitelmissa vältetään (Kohlbergia seuraten) opettajan katsomuksellista vaikuttamista arvojen alueella. Varsin erikoista on myös se, ettei opetussuunnitelmissa juuri lainkaan reflektoida oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen vaikutusta opettajan kasvatukselliseen rooliin tai kasvatuksen keinoihin. Oppilaan ikä vaihtelee kuitenkin oppivelvollisuuskoulussa 7–16 vuoteen. Tuona aikana tapahtuu oppilaan ajattelun kehityksessä suuri muutos, jonka tulisi näkyä niin kasvatustavoitteissa kuin opettajan kasvatuksellisessa roolissakin. Esimerkiksi kasvatustutkimuksen filosofi R. S. Peters (1981, 143–156) painottaa eettisen kasvatuksen kytkemistä lapsen luonnolliseen kehitysvaiheeseen. Koulutulokkaalla on tuskin halua tai kykyä olla samalla tavalla omien eettisten arvojensa valitsija kuin peruskoulua päättävällä yläasteen oppilaalla. Tämä ero ei tule juuri millään tavalla esille pedagogisissa teksteissä.

Vaikka kasvatuksellista valtaa voidaan käyttää monella tavalla väärin (juuri tällaisiin ilmiöihin antipedagogit ovat perustellusti puuttuneetkin), auktoriteetin

<sup>215</sup> Opettajien huoli epäsiiveillisen kirjallisuuden vaikutuksesta 1900-luvun alussa, jolloin koulukirjastot perustettiin, tuntuu lähes koomiselta nykyiseen informaatioteknologiaan verrattuna!

hylkääminen kasvatuksessa ei ole rationaalisesti perusteltua. Kehityspsykologinen tutkimus tukee selvästi luontaiseen auktoriteettiin pohjautuvaa ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja jossa lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia. Lea Pulkkisen (1996, 39) mukaan "se on lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista kasvatusta".

On mahdollista löytää useita kasvatopsykologisia ja -filosofisia perusteita sille, miksi auktoriteettia tarvitaan. Lapsen terve kehitys ei ole mahdollista ilman aikuista, joka auttaa häntä jäsentämään kokemuksiaan. Kasvattaja on kasvatettavalle "maailmasuhteen tulkki" ja "maailmankantaja" (Värri 1997). Siksi opettajan tehtävä on tarjota oppilaalle merkitysnäkökenttiä, joiden pohjalta on mahdollista tehdä *aitoja* valintoja. Oppilaan oikeus autonomiaan ja avoimeen tulevaisuuteen edellyttää tarvittaessa myös vapauden rajoittamista niin, ettei hän epäkypsillä valinnoillaan tuhoa mahdollisuutta aitoihin valintoihin tulevaisuudessa. Oppilas on kasvatuksen avulla valmistettava vapautteen siten, että hän pystyy toimimaan itsenäisesti. Auktoriteettia tarvitaan myös sen vuoksi, että ilman sitä oppilas saattaa ajautua sellaisiin toiminnan muotoihin, jotka vahingoittavat häntä itseään tai ympäristöä. Lisäksi kasvatuksen tulee auttaa oppilasta hyödyntämään aikaisempien sukupolvien hankkimaa tietoa ja elämänkokemusta. Kaiken kaikkiaan auktoriteetin tarve kasvatuksessa johtuu siitä, että varhaisessa kehitysvaiheessa oppilaalta puuttuu tarvittavaa kypsyyttä tehdä oman elämänsä kokonaisuuden kannalta mielekkäitä valintoja. (Ks. esim. Puolimatka 1999, 242–251.) Modernissa kasvatossosiologiassa onkin jouduttu selvästi aliarvioimaan kehityspsykologisten näkökohtien merkitystä, silloin kun vapautta ihannoivassa lapsidiskurssissa on haluttu korostaa aikuisen ja lapsen tasavertaisuutta ja "lapsen äänen kuulemistä" (esim. Saikkonen & Väänänen 2000, 276–277).

Näyttää siltä, että koulukasvatuksen perimmäinen tavoite on säilynyt kansakoulun perustamisesta lähtien samana: oppilas on kasvatettava moraaliseen itseohjautuvuuteen ja vapauteen. Sen sijaan käsitys vapauden olemuksesta ja sen saavuttamistavasta on radikaalisti muuttunut. Siveellinen vapaus tarkoitti ennen kykyä eettisten arvojen hallitsemaan elämään, vastuullisuuteen ja kokonaisuuden kannalta järkevään toimintaan. Nykykulttuurissa vapaus sen sijaan näyttäytyy usein ohjauksen ja kontrollin puutteena. Yhteiskunnassamme näkyvillä olevat kasvatustulokset eivät kuitenkaan puhu erityisen vakuuttavasti sen puolesta, että aikuisen auktoriteettia vastustava näkemys olisi tuottanut nuorten eettisen itseohjautuvuuden kannalta hyviä tuloksia. Joudummekin kysymään, miten terve opettajan auktoriteetti tulisi oppilaan kehitysvaiheeseen suhteutettuna tämän päivän koulussa näkyä.

Johdannossa viitattiin sosiologien epäilyyn aidon moraalin katoamisesta. On kuitenkin varottava, ettei johtopäätöstä aidon moraalin katoamisesta tehdä vain sillä perusteella, että vanhat kielenkäytön muodot ovat korvautuneet uusilla. Mooren (1982, 101–102) mukaan kypsään moraaliiin kuuluu (1) moraalisen tiedon hankkiminen oikeasta ja väärästä, (2) riittävien perusteiden ymmärtäminen moraalille toiminnalle ja (3) moraalisen vakaumuksen mukainen toiminta. William Kay (1970) puolestaan katsoo laajan aineiston perusteella, että kypsään moraaliseen asenteeseen kuuluu neljä peruspiirrettä: altruismi, rationaalisuus, vastuulli-

suus ja itsenäisyys. Koulun eettisessä kasvatustavoittelussa moraalinen tieto on 1900-luvun puolivälin jälkeen tullut epäselväksi ja altruismiin liittyviä moraalisia ihanteita on kadonnut. Toisaalta muita kypsän moraalin piirteitä pedagogisissa teksteissä korostetaan edelleen. Myös kasvatustavoitteina olevien moraalisten ihanteiden suhteen koulujen opetussuunnitelmat ovat varsin yhdenmukaisia. Huolta moraalin ja sivistyksen rapautumisesta onkin syytä tuntea enemmän muun kulttuurikehityksen kuin koulun eettisen kasvatuksen osalta.

Pedagogisissa teksteissä on viime vuosikymmeninä korostettu arvojen subjektiivista luonnetta. Toisaalta pedagogisissa käytännön ratkaisuisissa on kuitenkin jouduttu nojautumaan moraalirealismiin ja eettiseen objektivismiin. Havainnollisena esimerkkinä tästä ovat esimerkiksi demokratiaan, oikeudenmukaisuuteen, suvaitsevaisuuteen ja kestävään kehitykseen liittyvät arvot, joita pidetään yksilöiden mielipiteistä riippumatta pätevinä ja oikeina arvoina. Näyttää sille, että käsitys arvojen ontologisesta luonteesta sekä moraalisen tiedon mahdollisuudesta ei ole niin yksiselitteinen kysymys kuin nykyisessä kasvatuskirjallisuudessa usein ymmärretään. Arvotiedon mahdollisuus on kuitenkin inhimillisen elämän ja kasvatuksen kannalta kaikkein perustavimpia epistemologisia kysymyksiä ja vaatisi (erityisesti nykyisessä kulttuuritilanteessa) syvempää arvofilosofista analyysia.

Koulun eettisessä kasvatustavoittelussa on tulevaisuudessa tarjolla erilaisia vaihtoehtoja. Saila Anttonen (1994, 26–32) näkee eri suuntiin vetävinä moraalisen oppimisen vaihtoehtoina nykyisin seuraavat neljä ajattelutapaa: (1) Perinteinen moralismi, mikä merkitsee paluuta traditionaalisiin arvoihin. (2) Moderni normalisaatio, mikä merkitsee eurooppalaisen valistusprojektin jatkamista. (3) Habermasin keskusteluetiikan harjoittaminen, mikä merkitsee pyrkimystä löytää yhtenäisyys moniarvoisuuden keskellä tasa-arvoisen kommunikaatioyhteyden kautta. (4) Jälkmoderni nihilismi, mikä saattaisi merkitä yhteiskunnan luisumista moraalista skeptisismistä moraaliseen nihilismiin.

Yhteiskunnallinen kehitys ennakoi sitä, että eettisten kysymysten tarkastelu muodostuu tulevaisuudessa yhä tärkeämmäksi. Individualismiin nojaava kasvatuskulttuuri johtaa ennen pitkää tasapainon etsimiseen yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä. Postmodernin yhteiskunnan sosiaaliset ongelmat, sukupolvien erilaistuva käsitys hyvistä käytöstavoista sekä monikulttuurisuuden aiheuttamat yhteiskunnalliset haasteet vievät tulevaisuudessa etsimään moniarvoisen elämänmuodon eettisiä ehtoja. Myös ympäristöongelmat ja teknologian huima kehitys edellyttävät aivan uutta eettistä suuntautumista.

Suomalaisista kouluista puuttuvat toistaiseksi sellaiset kokonaisvaltaiset strategiat ja suunnitelmat eettisen kasvatuksen kehittämiseksi, joita muualla erityisesti 1990-luvulla on tehty (esim. Harmin 1990; Huffman 1994; Starrat 1994; Apple & Beane 1995). Siitä huolimatta eettisessä kasvatustavoittelussa on Suomessa näkyvillä myös toivon merkkejä. Monilla paikkakunnilla on ryhdytty tekemään laaja-alaista kasvatusyhteistyötä, jossa koulu on yksi toimija perheiden ja muiden alueellisten sidosryhmien kanssa (ks. esim. Eskelinen 2000). Näissä alueellisissa projekteissa on oivallettu afrikkalaisen sananlaskun viisaus, jonka mukaan "lapsen kasvattamiseen tarvitaan koko kylä". Näen eettisen kasvatuksen kehittämismahdollisuudet juuri tällaisessa alueellisessa kasvatusyhteistyössä. Toinen



myönteinen havainto on se, että myös kasvattajan vastuullisen auktoriteetin tarpeellisuuteen ollaan Suomessa uudelleen heräämässä (ks. esim. Hellsten 1999).

Tämän tutkimuksen tulokset virittävät uusia tutkimusaiheita monella eri tasolla. Miten eettinen kasvatusta on filosofisesti ja käytännöllisesti mahdollista liberaalissa yhteiskunnassa? Miten moraaliset ihanteet toteutuvat koulun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja opettajan pedagogisessa toiminnassa? Entä tyytyykö koulu olemaan vain kulttuurissa olevien arvojen heijastaja vai kykeneekö se myös aktiivisesti vaikuttamaan kasvatukseen avulla yhteiskunnalliseen todellisuuteen? Monet ajankohtaiset kysymykset odottavat sekä teoreettista että empiiristä eettisen kasvatuksen tutkimusta.

Haluan kuitenkin lopuksi vielä palata 1860-luvun tilanteeseen, mistä tutkimuksen aloitin. Kansakoulun perustamisen aikaan Uno Cygnaeus ja J. V. Snellman väittelivät siitä, kenelle vastuu siveellisestä kasvatuksesta kuuluu: kodille vai koululle. Cygnaeus ei luottanut kotien kykyyn riittävän eettisen kasvatuksen antajana ja katsoi, että koulun tuli opastaa vanhempia. Snellman taas ajatteli, että moraalit kehittyvät parhaiten perheen sisäisissä ihmissuhteissa ja yhteisissä tavoissa, joita ohjaa yhteenkuuluvuuden side. Sen vuoksi koulun tuli keskittyä opetukseen, eikä riistää kodeilta niiden kasvatustehtävää.

Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa tämä Cygnaeuksen ja Snellmanin pohdiskelema kysymys on edelleen yllättävän ajankohtainen. Julkisuudessa puhutaan paljon vanhemmuuden heikkenemisestä ja kotien kasvatustavoihin laiminlyömisestä. Toisaalta korostetaan, että kasvatustavoitukset kuuluvat ensisijaisesti vanhemmille. Eettisen kasvatuksen peruskysymys nykykoulussa kuuluu: voiko koulu luottaa kotien kasvatustavoihin ja kuinka pitkälle koulu voi toimia vanhempien sijasta arvokasvatustavojen antajana?

Viipyminen vanhojen pedagogisten tekstien parissa muistuttaa meitä siitä, että *kasvatustavoihin kysymykset* ovat ajattomia. Postmodernilla 2000-luvun koululla ja tieteellisen koulutuksen saaneella opettajalla on edelleen paljon opittavaa vanhoilta pedagogeilta. Uuden vuosikymmenen koulukasvatustavoihin ei tulisikaan tähyillä pelkästään tulevaisuuteen. Yhtä tärkeää on avata sellaisia historiallisia horisontteja, jotka auttavat ymmärtämään syvällisemmin ihmisen olemusta, yhteiskunnan muutosta ja kasvatustavoihin eettistä ydintä.

## ENGLISH SUMMARY

The purpose of this study was to find out how the understanding of ethical educational thinking in schools, expressed in pedagogical writings, changed from the 1860s to the 1990s. This change was analysed on the basis of textbooks used in teacher training and on school curricula. The particular focus was on examining the philosophical principles underlying educational thinking in schools, educational objectives (moral ideals) and educational methods. The overall objective was to undertake an historical and philosophical reconstruction of Finnish ethical educational thinking.

The nature of the research was the interpretation of historical texts. The research methods utilised theory and content analysis. To describe the underlying structure of ethics in schools, literature-based coordinates were used, i.e. a value map of ethical educational thinking was constructed, in which the basic coordinates were ethical objectivism versus ethical subjectivism and society as the conveyance of values versus the student choosing values. With the help of the value map it was possible to monitor the changes that had taken place in the comprehension of values, and in the teacher–student relationship. In addition, philosophical changes in ethical education were outlined in the light of the theories of ethics and the concept of what it means to be a human being.

To examine the educational objectives, a literature-based 6-part classification frame was designed, in which moral ideals were assigned to six different categories according to their basic character. Moral ideals were examined as educational objectives connected to personal, interpersonal, social ethics, metaphysical and religious domains. The categories were compared with each other to identify historical changes.

School educational methods and the deep structure of ethical educational thinking were examined in the texts using content analysis. Identifying the horizons of significance formed a synthesis of all the other analyses.

The results indicated that a great change had taken place in the deep structure of the philosophy of ethical educational thinking. In the old elementary school (1863–1920), ethical education was based on Christian humanism and ethical objectivism, in which the unifying basic concept was the moral system of the world. Between the two World Wars (the 1920s and 1930s) teleological, metaphysical and religious thinking in education decreased, but belief in objective values continued to dominate still educational thinking. Two important turning points were the 1940s and the elementary school curriculum (1946/1952), when religious and metaphysical principles were detached decisively from ethical basic conceptions. Following this, ethical objectives in education were seen as relative and changeable. Values were attached to the nation's culture and to the UN Declaration of Human Rights. The individual's importance in choosing his or her values grew strongly with the introduction of the comprehensive school (1970), and was further emphasized in the school-specific curricula of the 1990s. This development, in turn, restricted the

teacher's role in teaching values and gradually eroded the position of the teacher as an authority.

The principles underlying ethical educational thinking changed in the middle of the 20<sup>th</sup> century from ethical objectivism to ethical constructivism, and by the end of the century in part also to subjectivism. This change was connected with the simultaneous process of secularization, liberalization and pluralism taking place in society. The focus on ethical educational thinking in schools changed from transferring the values of the society to the individual value choices of the student. This change marked the weakening of socialization and the growing emphasis on individualism by the end of the 20<sup>th</sup> century in Finnish school education.

After the 1940s, moral virtues connected with self discipline, the simple life, unselfishness and altruism, gradually disappeared from educational ideals. They were replaced by a set of ethical values of society. Simultaneously the focus in school education shifted from refining the moral character of the student to social interaction skills and ethical questions in society. With the comprehensive school (1970-), came principles of global ethics and sustainable development. Especially in the 1990s schools aimed to promote general civic responsibility, a strong concept of the self and a healthy self-esteem.

Although some ideals changed with time, a set of permanent moral ideals remained in Finnish school education during the study period (1863-1999). These ideals were mainly connected with honesty, diligence, work, fairness and courtesy, as expressed in social interactions. When the moral ideals that remained in school education as a whole are examined, a picture of a fair Finn, who is honest, enterprising and a diligent worker, and who possesses the most important basic skills needed in living together in society.

The setting of an example by the teacher and instilling good manners, remained important in methods of ethical education throughout the era in question. Among the subjects taught, religion, history, literature, environmental education, local geography and history and civic education, became more important in moral education, owing to the ethical content. With reform pedagogical ideas and pragmatic philosophy from the 1920s onwards, activeness, social experiences and deliberating values in different situations, were emphasized in the development of morality. The meaning of social interaction gained in importance, especially in post war pedagogical texts. In addition, by the end of the 20<sup>th</sup> century, instead of ethics, the concept of social skills was preferred when talking about school education. In the latest comprehensive school curricula, integrated subject entities, art and drama, were also made use of, in ethical education. The teacher's educational role, and in ethical education the use of the student's awareness of the consequences of his or her actions (punishments), remained unclear in the latest curricula studied.

Five ways of understanding (horizons of significance), typifying ethical educational thinking were recognized: religious ethics, maturing into absolute reason, control based on a moral order in the world, social actions and individual choices. The first three mentioned the ethical thinking of the old elementary

school from the 1860s to the 1920s. After the second World War, the typical horizon of significance in ethical educational thinking changed with pragmatic philosophy into social action, and by the end of the 20th century into individual value choices. In terms of social philosophy, the analysis of the pedagogical texts indicated a shift towards liberalism and individualism. The humanist concept of what it means to be human being underlying educational thinking, reflected essentialism (ethics based on the basis of the essence of being human) in the 19th century and in the beginning of the 20th century, thereafter turning increasingly towards the expression of culturalism (ethics as the basis of society's cultural values) and existentialism (ethics as the basis of the individual's choices). On the level of ethical theory, the change was described as a shift from a teleological ethics, emphasizing holistic meaningfulness, towards an ethics of consequential punishments and benefits.

The study enabled a holistic picture of the Finnish school's ethical educational thinking to be constructed. Many previous studies in this field have examined school education mostly from a historical or a sociological perspective. The nature of the research was philosophical, and it brought to light ontological and epistemological perspectives on ethical education, which have not been systematically described previously. When a literature-based social framework was joined to ethical thinking, the result was a broad synthetic picture of the history of ethical educational thinking in Finnish schools, together with its ideological background structures.

## LÄHTEET

## Pedagogiset teokset

- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1991. Nuorisokulttuurit ja koulutus. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY, 85–115.
- Anjou, L. C., Kastman, C. W. & Kastman, K. A. 1880. *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*. 5. painos. Karlstad: Hjalmar Petersson.
- Boxström, B. 1908. *Kasvatusopillinen sieluoppi*. Kolmas, korjattu painos. Sortavala: Karjalan kirjakauppa- ja kustannusliike.
- Cleve, Z. J. 1869. *Sielutieteen oppikirja*. Suom. Ferd. Ahlman. Helsinki: Edlund.
- Cleve, Z. J. 1886. *Koulujen kasvatustieteet*. Suom. J. G. Sonck. Helsinki: Edlund.
- Curtman, W. J. G. 1855. *Lehrbuch der Erziehung*. 6. painos. Leipzig.
- Cygnaeus, U. 1910a. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Teoksessa G. F. Lönnbeck (toim.) *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Suom. A. J. Tarjanne. Helsinki: Kansanvalistusseura, 3–17.
- Cygnaeus, U. 1910b. Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta. Teoksessa G. F. Lönnbeck (toim.) *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Suom. A. J. Tarjanne. Helsinki: Kansanvalistusseura, 18–25.
- Cygnaeus, U. 1910c. Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta. Teoksessa G. F. Lönnbeck (toim.) *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Suom. A. J. Tarjanne. Helsinki: Kansanvalistusseura, 173–384.
- Cygnaeus, U. 1910d. Puheita. Teoksessa G. F. Lönnbeck (toim.) *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Suom. A. J. Tarjanne. Helsinki: Kansanvalistusseura, 469–525.
- Cygnaeus, U. 1910e. *Uno Cygnaeuksen muisto*. Lokakuun 12 päivä 1810–1910. Porvoo: WSOY.
- Diesterweg, R. 1850. *Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer*. Neljäs, korjattu painos. Essen: Bädefer.
- Egidius, H. 1973. *Johdatus kehityspsykologiaan*. Suom. Eeva Pilvinen. 2. painos. Helsinki: Weilin+Göös.
- Foerster, F. W. 1909. *Koulu ja luonteenkasvatus*. Suom. Oskari Mantere. Porvoo: WSOY.
- Foerster, F. W. 1931. *Kasvatus ja itsekasvatus*. Suomentanut A. A. Koskenjaakko. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Haavio, M. 1949. *Opettajapersoonallisuus*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Harva, U. 1960. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hela, M. 1948. *Luonteenkasvatuksen etiikka*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1991a. *Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät*. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY, 45–65.
- Hirsjärvi, S. 1991b. *Tiede, arvot ja eettiset kysymykset*. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY, 124–131.
- Hollo, J. 1927. *Kasvatuksen teoria*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.

- Husén, T. 1962. Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa. Suom. Hannes Korpi-Anttila. Helsinki: Tammi.
- Kari, J. 1994b. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Kolmas, uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 66–100.
- Kehr, C. 1871. Praktisk handbok för elementarlärare. Helsingfors: Frenckell.
- Kehr, C. 1872. Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für Solche, die es werden wollen. Viides, laajennettu painos. Gotha: Thienemann.
- Kehr, C. 1881. Pädagogische Reden und Übhandlungen über Volkserziehung und Lehrerbildung. Gotha: Thienemann.
- Kivistö, K. 1976. Koulutuksen ja yhteiskunnan väliset suhteet. Teoksessa K. Kivistö & T. Vaherva Kasvatussociologia. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus, 11–197.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Kolmas, uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 102–148.
- Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Toinen, täydennetty painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Kolmas, tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava opettaja. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Kotkanen, V. 1921. Koulukurista muutamia varteenotettavia näkökohtia. Helsinki: Otava.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Neljäs, uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 24–68.
- Lahdes, E. 1975. Peruskoulun opetusoppi. 5. painos. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. & Kari, J. 1994. Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teorianmallit. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Kolmas, uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 10–63.
- Lehtovaara, A. 1946. Sielutieteen oppikirja. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1954. Kasvatuspsykologia. Yhdeksäs, korjattu painos. Helsinki: Otava.
- Lilius, A. 1928. Kouluiän sielunelämä nykyaikaisten tutkimusten mukaan. Suom. Aarne Anttila. Toinen, korjattu painos. Porvoo: WSOY.
- Lilius, A. 1933. Koulukasvatusopin pääkysymyksiä. Suom. Aina Lähteenoja. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Lilius, A. 1934. Lapsuusiän sielunelämää. Suom. Juho Hollo. Porvoo: WSOY.
- Martig, E. 1903. Lärobok i pedagogik för seminarier och självstudium. Lund.
- Martig, E. 1912. Åskådningspsykologi med tillämpning på uppfostran. 2. painos. Lund: Aktiebolaget Skånska Centraltryckeriet.
- Mussen, P. 1973. Lapsen psykologinen kehitys. Toinen, uusittu laitos. Suom. Kati ja Otso Appelqvist. Jyväskylä: Gummerus.
- Müller-Freienfels, R. 1954. Lapsuus ja nuoruus. Suomentanut Juho Hollo. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, K. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 3. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 2.
- Ottelin, A. K. 1931. Kasvatusopin pääpiirteet I. Yleinen kasvatusoppi. Helsinki: Otava.

- Paulsen, F. 1930. Pedagogiikka. Kuudennesta ja seitsemännestä painoksesta mukailien suomentanut Martti Hela. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rein, T. H. 1884. Sielutieteen oppikirja. Helsinki: Weilin & Göös.
- Rosenqvist, A. 1929. Kurinpito ja kasvatus kodissa ja koulussa. Toinen, uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Rüegg, H. R. 1866. Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Bern.
- Rüegg, H. R. 1871. Kasvatustieteen oppikirja. Suom. Ferd. Ahlman. Helsinki.
- Saari, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salmela, A. 1950. Etiikan alkeet. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Salo, A. 1926. Alakansakoulun opetusoppi. Osa I. Yleiset opetusopilliset suuntaviivat. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1929. Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1934. Alakansakoulun opetusoppi. Osa II. Kotiseutuopetus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1937. Alakansakoulun opetussuunnitelma. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1952. Johdatus yleiseen kasvatusoppiin. Helsinki: Otava.
- Salomaa, J. E. 1954. Koulukasvatusoppi. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1956. Yleinen kasvatusoppi. Kolmas, muuttamaton painos. Porvoo: WSOY.
- Sandström, C. I. 1963. Lapsi- ja nuorisopsykologia. Toinen, tarkistettu painos. Suom. Helvi Lehtovaara. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1908. Yleinen kasvatusoppi. 3. painos. Helsinki: Otava. (Alkuperäispainos nimellä Kasvatusopillisia luennoita 1895.)
- Soininen, M. 1923a. Opetusoppi I. 3. painos. Helsinki: Otava. (Alkuperäispainos 1901.)
- Soininen, M. 1923b. Opetusoppi II. 3. painos. Helsinki: Otava. (Alkuperäispainos 1906.)
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Sosialisatiotapahtuman tarkastelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, T. 1991. Koulutus ja poliittinen järjestelmä. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteologia. Porvoo: WSOY, 163–175.
- Tudor-Hart, B. 1963. Ymmärrä lastasi. Suom. Mirja Rutanen. 2. painos. Helsinki: Weilin+Göös.
- Vaherva, T. 1976. Koulutusyhteisöjä koskevia ongelmia. Teoksessa K. Kivistö & T. Vaherva Kasvatustieteologia. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus, 199–323.
- Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 153–172.
- Wallin, O. 1883. Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi. Jyväskylä: Wallin.
- Viljanen, E. 1973. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virkkunen, P. 1906. Kasvatusopin luonnos. Helsinki: Yrjö Weilin.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J. & Ödman, P. 1985. Johdatus kasvatustieteologiaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Ziehe, T. 1982. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Siironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

## Komiteanmietinnöt ja opetussuunnitelmat

- Alkuopetuksen järjestämisestä maaseudulla. Komiteanmietintö 1906:9a.  
 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteanmietintö 1946:10.  
 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteanmietintö 1952:3.  
 Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1966:A12.  
 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteanmietintö 1925:14.  
 Maalaiskansakoulun jatko-opetuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1954:12.  
 Oikeuskasvatuksen runkosuunnitelma peruskoulun ala-astetta varten 1989.  
 Opetusministeriön oikeuskasvatustyöryhmä. Helsinki: Opetusministeriö.  
 Opetussuunnitelman laatimista koskevat ohjeet 1986. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.  
 Peruskoulukomitean I osamietintö. Komiteanmietintö 1965:A7. Helsinki.  
 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970:A4. Helsinki.  
 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970: A5. Helsinki.  
 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.  
 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.  
 Suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja varten. Komiteanmietintö 1899:10.  
 Seminaarikomitean mietintö. Komiteanmietintö 1922:3.  
 Vuoden 1963 opetussuunnitelmakomitean osamietintö III. Kansakoulun yhdeksännen luokan opetussuunnitelma. Komiteanmietintö 1966:A11. Helsinki.

**Opetussuunnitelmaluettelo kuntakohtaisessa järjestyksessä siten, että koulujen opetussuunnitelmat on merkitty ao. kunnan jälkeen.**

- Alajärven kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Luoma-ahon ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
 Asikkalan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Kurhilan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Vesivehmaan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Viitailan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Äinä-Vähimaan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
 Espoon kaupungin suomenkielisten peruskoulujen opetussuunnitelma 1990.  
 Auroran ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Kirkkojärven ala-asteen opetussuunnitelma 1996.  
 Helsingin kaupungin peruskoulujen opetussuunnitelma 1987.  
 Suomenkieliset peruskoulut.  
 Alppilan ala-asteen opetussuunnitelma 1994 ja 1999.  
 Eläintarhan ala-asteen opetussuunnitelma 1994.  
 Espoonlahden yläasteen opetussuunnitelma 1996.  
 Jakomäen ala-asteen opetussuunnitelma 1999 ja 1999.  
 Jakomäen yläasteen opetussuunnitelma 1999.  
 Kulosaaren ala-asteen opetussuunnitelma 1995 ja 1999.  
 Käpylän yläasteen opetussuunnitelma 1999.  
 Suutarilan ala-asteen opetussuunnitelma 1995 ja 1999.



- Joensuun kaupungin peruskoulun kuntakohtainen opetussuunnitelma 1994.  
 Hukanhaudan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Karsikon yläasteen opetussuunnitelma 1996.  
 Keskustan yläasteen opetussuunnitelma 1996.  
 Mutalan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Niinivaaran ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Niinivaaran yläasteen opetussuunnitelma 1996.  
 Noljakan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.
- Joutsan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1987.  
 Angesselän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Joutsan-Luhangan yläasteen opetussuunnitelma 1996 ja 1999.  
 Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1996.  
 Mieskonmäen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Pappisen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.
- Jyväskylän kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1987.  
 Cygnaeuksen ala-asteen opetussuunnitelma 1995 ja 1998.  
 Halsilan ala-asteen opetussuunnitelma 1994 ja 1998.  
 Huhtasuon ala-asteen opetussuunnitelma 1995 ja 1998.  
 Kilpisen yläasteen opetussuunnitelma 1994 ja 1998.  
 Kuokkalan yläasteen opetussuunnitelma 1995 ja 1998.  
 Pohjanlammen ala-asteen opetussuunnitelma 1998.
- Kangasalan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Huutijärven ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Kautialan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Pikkolan yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kannonkosken kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kokkolan kaupungin suomenkieliseen koululaitokseen kuuluvan peruskoulun opetussuunnitelma 1986.  
 Hakalehdon yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
 Halkokarin ja Rytimäen ala-asteiden opetussuunnitelma 1995.
- Kouvolan kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1994.  
 Kaunisnurmen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Mansikka-ahon yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
 Tornionmäen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Urheilupuiston yläasteen opetussuunnitelma 1998.  
 Vahteron ala-asteen opetussuunnitelma 1995.
- Kuopion kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Hiltulanlahden ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Minna Canthin yläasteen opetussuunnitelma 1996.  
 Männistön ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Riistaveden yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Kuusamon kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Kirkkokedon ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1995.  
 Torangin yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Lehtimäen kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Taimelan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
 Yläasteen opetussuunnitelma 1995.

- Nilsin kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Nilsin kunnan peruskoulun kuntakohtainen opetussuunnitelma 1995.  
   Konttimäen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Oriveden kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
   Hirsilän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Holman ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Karpin ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Onnistaipaleen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Outokummun kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1987.  
   Harmaasalons ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Keskustan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Kummun yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
   Outokummun keskustan koulun opetussuunnitelma 1995.  
   Törisevän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Vanha-Sysmän koulun opetussuunnitelma 1995.
- Pyhäjärven kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Pyhäjärven kaupungin peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1994.  
   Emolahden ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Ikosen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Rannankylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Yläasteen opetussuunnitelma 1997.
- Rautalammin kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
 Rautalammin kunnan (kuntakohtainen) ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Keskustan yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Rautavaaran kunnan peruskoulun opetussuunnitelma 1986.  
   Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Toivakan kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986.  
   Kankaisten ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Kirkonkylän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Viisarimäen ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Toivaka-Leivonmäen yläasteen opetussuunnitelma 1995.
- Valkealan kunnan kuntakohtainen opetussuunnitelma 1995.  
   Lappakosken ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Utin ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Vuohijärven ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Valkealan yläasteen opetussuunnitelma 1995 ja 1999.
- Varkauden kaupunki:  
   Kuoppakankaan yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
   Könönpellon yläasteen opetussuunnitelma 1995.  
   Lutilan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.  
   Lehtoniemen ala-asteen opetussuunnitelma 1998.
- Vihdin kunta:  
   Ojakkalan ala-asteen opetussuunnitelma 1998.  
   Tervakankaan ala-asteen opetussuunnitelma 1995.

### Painamattomat lähteet

- Alasuutari, P. 1995. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät -kurssi Jyväskylän palvelu-alojen ammattikorkeakoulussa keväällä 1995.
- Kansakoululaitoksen opetussuunnitelmakomitean pöytäkirjat I-IV. Coll 215.32. Mikael Soinin arkisto. Helsingin yliopiston kirjasto.

### Muu kirjallisuus

- Aadland, E. 1992. Sosiaali- ja terveydenhoitoalan etiikka. Suom. Marketta Ruoppila-Martinsen. Helsinki: Otava.
- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 69.
- Ahlman, E. 1967. Arvojen ja välineiden maailma. Eettis-idealistinen maailmantarkastelukoe. Toinen, kielellisesti tarkistettu painos. Porvoo: WSOY. (Alkuperäinen painos 1920.)
- Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä: Gummerus. (Ensimmäinen painos ilmestyi 1939.)
- Ahmavaara, Y. 1976. Yhteiskuntakybernetikka. Helsinki: Weilin+Göös.
- Aho, J. 1993. Sieluun piirretty viiva. Psykologisia perinteitä suomenmielisestä sielutieteestä kokeelliseen kasvatusoppiin. Oulu: Pohjoinen.
- Ahokallio, T. 1997. Etiikan peruskysymyksiä. Teoksessa T. Ahokallio, M.-R. Ollila & R. Salmenkylä AD 2000. Ihmisen hyvä ja paha. Helsinki: Kirjapaja, 10-101.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. & Kuusela, A. 1989. Etiikka - hyvän elämän tiede. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alapuro, R. 1980. Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat 1870-luvulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo & T. Sandlund Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. 4. painos. Porvoo: WSOY, 36-100.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alberoni, F. & Veca, S. 1990. Hyvä ja paha. Suom. Kimmo Rentola. Helsinki: Otava.
- Alestalo, M. 1977. Työväenluokan maailmankuva ja työväenliike. Teoksessa M. Kuusi, R. Alapuro & M. Klinge Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Helsinki: Otava, 98-111.
- Alestalo, M., Eskola, K. & Gronow, P. 1982. Populaarikulttuuri. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 627-672.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, S. 1994. Jälkimoderni arvoaallokko - tie moraalisiin oppimisprosesseihin? Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) Irti arvo-tyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajan-koulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 12-35.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (toim.) 1995. Democratic schools. Alexandria, VA: ASCD.

- Aristoteles 1981. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Atjonen, P. 1985. *Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa*. Osaraportti 1. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 33.
- Atjonen, P. 1993. *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 11.
- Autio, V.-M. 1986. *Opetusministeriön historia IV. Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikka 1917–1944*. Järvenpää.
- Autio, V.-M. 1990. *Opetusministeriön historia V. Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikkaa 1945–1965*. Helsinki.
- Autio, V.-M. 1993. *Opetusministeriön historia VI. Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980*. Helsinki.
- Autio, V.-M. 1997. *Opetusministeriön historia VII. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995*. Helsinki.
- Austin, J. L. 1976. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, Z. 1995. *Postmodern ethics*. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beauchamp, G. A. 1981. *Curriculum theory*. 4. painos. Itasca: Peacock.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedon-sosiologinen tutkielma. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergmann, J. 1997. *Moraalin paikallisesta luonteesta nyky-yhteiskunnassa*. *Sociologia* 34 (3), 231–241.
- Bottery, M. 1990. *The morality of the school. The theory and practice of values in education*. London: Cassell.
- Bottery, M. 1992. *The ethics of educational management*. London: Cassell.
- Brennan, W. 1985. *Curriculum for special needs*. Milton Keynes: Open University Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Suom. Rainer Aaltonen, Jukka Auvinen, Aino-Liisa Kirvesoja ja Heikki Nieminen. Tampere: Vastapaino.
- Brown, L. 1985. *Justice, morality and education*. Houndmills: Macmillan.
- Bruhn, K. 1968. *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Helsinki: Otava.
- Carr, D. 1991. *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Cladis, M. S. 1995. *Education, virtue and democracy in the work of Emile Durkheim*. *Journal of Moral Education* 24 (1), 37–52.
- Cleve, Z. J. 1901. *Mietteitä Suomen kansakoulusta ja sen opetusohjelmasta*. Suom. Zach. Castrén. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. 4. painos. London: Routledge.
- Collingwood, R. G. 1948. *An essay on metaphysics*. 2. painos. Oxford: Clarendon Press.
- Colnerud, G. 1995. *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Covey, S. R. 1989. *Tie menestykseen. 7 toimintatapaa henkilökohtaiseen kasvuun ja muutokseen*. Suomentanut Raimo Salminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Crittenden, P. 1990. *Learning to be moral. Philosophical thoughts about moral development*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
- Durkheim, E. 1961. *Moral education. A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe. (Alkuperäinen teos vuodelta 1925.)

- Durkheim, E. 1973. *On morality and society. Selected writings.* Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, E. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta.* Suom. Seppo Randell. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuperäinen teos vuodelta 1893. Suomennos on tehty 1902 ilmestyneestä uudesta laitoksesta.)
- Eggleston, J. 1977. *The sociology of the school curriculum.* London: Routledge.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Ehrnrooth, J. 1992. *Sanan vallassa, vihan voimalla. Sosialistiset vallankumousopit ja niiden vaikutus Suomen työväenliikkeessä 1905–1914. Historiallisia tutkimuksia 167.* Helsinki: SHS.
- Englund, T. 1986. *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education. Uppsala Studies in Education 25. Acta Universitatis Upsaliensis.* Uppsala: Studentlitteratur.
- Eskelinen, A. 2000. *Rakkautta ja rajoja. Yhdessä elämään.* Helsinki: Kirjapaja.
- Eskola, J. 1995. Diskurssianalyysi - uusi paradigma? Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä.* Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8*, 287-294.
- Eskola, J., Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) 1995. *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä.* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.*
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press.
- Follesdal, D. 1985. *Moderni postivismi ja sen kriitikot.* Teoksessa H. Kirjavainen (toim.) *Aatevirtaukset.* Helsingin yliopisto. *Systemaattisen teologian laitoksen julkaisuja 5*, 43–92.
- Foucault, M. 1975. *Tarkkailla ja rangaista.* Suom. Eeva Nivanka. Helsinki: Otava.
- Gardner, P. 1993. *Ethical absolutism and education.* Teoksessa A. Phillips Griffiths (toim.) *Ethics. Royal Institute of Philosophy Supplement: 35.* Cambridge: Cambridge University Press, 77–94.
- Gewirth, A. 1978. *Reason and morality.* Chicago: University of Chicago Press.
- Guba, E. 1990. *The alternative paradigm dialog.* Teoksessa E. Guba (toim.) *The paradigm dialog.* Newbury Park, CA: Sage, 17–30.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. *Competing paradigms in qualitative research.* Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* London: Sage, 105–117.
- Haavio, M. 1941. *Kansakoulun uskonnonopetuksen siveellinen kasvatustehtävä nykyisen tutkimuksen valossa.* Jyväskylä: Gummerus.
- Haavio, M. 1949. *Opettajapersoonallisuus. 2. painos.* Jyväskylä: Gummerus.
- Habermas, J. 1981. *The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society.* Trans. Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1983. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987. *Järki ja kommunikaatio.* Suom. Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Halila, A. 1949a. *Suomen kansakoululaitoksen historia. I osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty.* Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949b. *Suomen kansakoululaitoksen historia. II osa. Kansakouluasetuksesta piirijakoon.* Porvoo: WSOY.

- Halila, A. 1949c. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1980. Kansanopetus. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 165–185.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38–49.
- Harva, U. 1957. Moraali ja yhteiskunta. Tutkimus sosiologisesta etiikasta. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1973. Maailmankatsomuksen ongelmia. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1975. Moraalin ongelmia. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen Homo humanus. Porvoo: WSOY.
- Harmin, M. 1990. How to plan a program for moral education. Alexandria, VA: ASCD.
- Harre, R. & Krausz, M. 1996. Varieties of relativism. Oxford: Blackwell.
- Harris, C. E. 1992. Applying moral theories. Belmont: Wadsworth.
- Haste, H. 1996. Communitarism and the social construction of morality. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 47–54.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–44.
- Heikkilä, M. 1985. Opetusministeriön historia III. Kielitaistelusta sortovuosiin 1869–1917. Helsinki.
- Heikkilä, M. 1990. Opetusministeriön historia V. Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikkaa 1945–1965. (Luvut VII–X.) Helsinki.
- Heininen, S., Nyyssönen, S., Pihkala, J., Pirinen, H. & Pääkkönen, T. 1994. Uusi ankkuri kristinuskon käsikirja. Helsinki: Weilin+Göös.
- Heino, H. 1986. Suomen Kristillisen Työväen Liiton tehtävä sen historian valossa. (Ei kustantajan kotipaikkaa.) Suomen Kristillisen Työväen Liitto r.y.
- Heino, H. 1997. Mihin Suomi tänään uskoo. Porvoo: WSOY.
- Heinonen, V. 1986. Tarvitaanko kasvatustieteen rinnalla kasvatustieteen? *Kasvatus* 17 (1), 6–12.
- Helander, E. 1999. Uskonto ja arvojen murros. Teoksessa M. Heikkilä (toim.) Uskonto ja nykyaika. Yksilö ja eurooppalaisen yhteiskunnan murros. Jyväskylä: Atena, 54–87.
- Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa T. Hämäläinen (toim.) Murroksen aika. Porvoo: WSOY, 241–263.
- Heller, A. 1988. General ethics. Oxford: Blackwell.
- Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatustieteellinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 51–66.
- Hellsten, T. 1999. Vanhemmuus - vastuullista vallankäyttöä. Helsinki: Kirjapaja.
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa H. Helve (toim.) Arvot, maailmankuvat ja sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino, 140–172.
- Hentilä, S. 1995. Itsenäistymisestä jatkosodan päättymiseen, 1917–1944. Teoksessa O. Jussila, S. Hentilä & J. Nevakivi Suomen poliittinen historia. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY, 93–195.
- Herbart, J. F. 1957. Umriss pädagogischer Vorlesungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh. (Alkuperäinen teos vuodelta 1835.)

- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1.
- Hirsjärvi, S. 1991. Pedagogisia virtauksia ja historiallisia päälinjoja. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen Johdatus kasvatustieteeseen. Toinen painos. Porvoo: WSOY, 70–92.
- Hirsjärvi, S. 1992. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY, 45–56.
- Hirsjärvi, S. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä, 117–168.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkn diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Hollo, J. 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Osa II. Porvoo: WSOY.
- Holmes, R. L. 1993. Basic moral philosophy. Belmont: Wadsworth.
- Honko, L. 1980. Kansallisten juurien löytäminen. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 42–62.
- Huffman, H. A. 1994. A character education program. One school districts' experience. Alexandria, VA: ASCD.
- Hulmes, E. 1989. Education and cultural diversity. London: Longman.
- Husa, S. 1995. Pitääkö pahaa piiskata? *Kasvatus* 26 (4), 359–372.
- Husa, S. 1999. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.
- Hyrkkänen, M. 1984. Aatehistoriallisesta metodista. Tampereen yliopisto. Historiatieteen laitoksen julkaisuja 10.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. 4.–5., uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Häggman, K. 1993. Lastenkasvatuksen ihanteet 1800-luvun Suomessa. *Kasvatus* 24 (3), 242–248.
- Häggman, K. 1994. Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. Historiallisia tutkimuksia 179. Helsinki: SHS.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1995. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus, 30–47.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1997. Klassinen ja liberaali utilitarismi. Teoksessa H. Häyry & M. Häyry Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino, 25–65.
- Häyry, M. 1999. Kolme moraalioppia. Teoksessa T. Airaksinen & K. Kaalikoski (toim.) Opin filosofiaa, filosofian opit. Helsinki: University Press, 221–235.
- Iisalo, T. 1979. Kasvatustieteen ja koulun välinen vuorovaikutus. Tieteenhistoriallisia näkökulmia. *Kasvatus* 10 (5), 267–271.
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 67.
- Iisalo, T. 1983. Kasvatushistoriallisesta tutkimuksesta. *Kasvatus* 14 (1), 26–30.
- Iisalo, T. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 100.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedaalikoulusta nykyisiin kouluihin. 1. - 2. painos. Helsinki: Otava.
- Isosaari, J. 1961. Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865–1901. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XXV.
- Isosaari, J. 1964. Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882–1917. Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu ja Jyväskylän yliopistoyhdistys. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 10.

- Isosaari, J. 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. 2., tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Jallinoja, R. 1984. Perhekäsityksistä perhettä koskeviin ratkaisuihin. Teoksessa E. Haavio-Mannila, R. Jallinoja & H. Strandell Perhe, työ ja tunteet: ristiriitoja ja ratkaisuja. Porvoo: WSOY, 37–110.
- Jallinoja, R. 1997. Moderni säädyllisyys. Aviosuhteen vapaudet ja sidokset. Helsinki: Gaudeamus.
- Jallinoja, R. 1998. Perhe. Teoksessa Muutoksen sosiologia. Yle - opetuspalvelut, 63–67.
- James, W. 1913. Pragmatismi. Suom. K. W. Silfverberg. Helsinki: Otava.
- Jauhiainen, A. 1997. Kasvatustieteen pääainekoulutus ja oppikirjat Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia - lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A 182.
- Jauhiainen, A. 1998. Mitä oppia kirjoista? Kasvatustieteen oppikirjat Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Kasvatus 29 (1), 55–71.
- Jeronen, E., Kaikkonen, M. & Räsänen, R. 1994. Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Julkaisussa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.) Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 17, 1–9.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 1992. Hyvinvointivaltio käännekohdassa. Tampere: Vastapaino.
- Jussila, J. 1977. Kasvatustavoitesymposium 15.–16.11.1976. Kasvatus 8 (1), 21–22.
- Jussila, O., Hentilä, S. & Nevakivi, J. 1995. Suomen poliittinen historia 1809–1995. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY.
- Jutikkala, E. & Pirinen, K. 1981. Suomen historia. Kolmas uudistettu painos. Helsinki: Weilin+Göös.
- Kaila, E. 1938. Persoonallisuus. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Kaila, E. 1939. Inhimillinen tieto. Helsinki: Otava.
- Kalela, J. 1976. Historian tutkimusprosessi. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, V. 1982. Aate ja yhteiskunta. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 11–53.
- Kalliokoski, V. 1973. Kiittollisena muistan. Helsinki: Kirjapaja.
- Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma - opetuksen suunnittelun suunnitelma. Teoksessa E. Kangasniemi (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.–28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita nro 268, 1–17.
- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. 2. painos. Suom. J.E. Salomaa. Porvoo: WSOY.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Research 133.
- Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Kasvatus työn kautta työhön. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kapiainen, P. 1999. Pilalle hemmotellut sitoutuvat itseensä. Keskisuomalainen 7.3.1999.
- Kapiainen, P. 2000. Liisa Keltikangas-Järvinen: "Työelämässä on palattu orjamentali-teettiin." Keskisuomalainen 23.6.2000. Sunnuntaisuomalainen, 17.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.



- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1991. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 59–92.
- Kari, J. 1994a. Opettajan rooli, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Kolmas, uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 149–171.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Sauvala, A. 1980. Kasvatustavoitteiden saavuttaminen peruskouluissa, lukioidissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tiedonantoja tutkimuksesta 1. Helsinki.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1988. Elintaso, elämäntapa ja sosiaalipolitiikka – suomalaisen yhteiskunnan muutoksesta. Neljäs, uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran tutkimuksia 632. Helsinki.
- Kauppinen, P. E. 1992. Suomen valtiosääntöjen aate- ja käsitehistoriallisesta taustasta. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitoksen julkaisuja. Acta Universitatis Tamperensis A 337.
- Kay, W. 1970. Moral development. A psychological study of moral growth from childhood to adolescence. Toinen, tarkistettu painos. London: Allen and Unwin.
- Kekes, J. 1993. The morality of pluralism. Princeton: Princeton University Press.
- Kirjavainen, H. 1985. Modernin ihmiskäsityksen juuret. Teoksessa H. Kirjavainen (toim.) Aatevirtaukset. Helsingin yliopisto. Systemaattisen teologian laitoksen julkaisuja 5, 1–17.
- Kirjavainen, H. 1996. Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatio- teoreettisen sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 199. Helsinki.
- Kitwood, T. 1990. Concern for others. A new psychology of conscience and morality. London: Routledge.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopisto. Julkaisuja C 67.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1994. Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvuilla. Teoksessa Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1994. Helsinki, 73–105.
- Klinge, M. 1980a. Poliittisen ja kulttuurisen Suomen muodostaminen. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 11–41.
- Klinge, M. 1980b. Humanistiset tieteet. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 192–224.
- Klinge, M. 1982. Historia- ja perinnetieteet, filosofia. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 189–221.
- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1987. Child psychology and childhood education. A cognitive-developmental view. New York: Longman.
- Kohlberg, L., Levine, C. & Herber, A. 1983. Moral stages: A current formulation and a response to critics. Basel: Karger.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Porvoo: WSOY.
- Koivula, U.-M. 1988. Oppivelvollisuuskoulu moraalin opettajana. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Sosiologian sivulaudatur tutkielma.

- Kortekangas, P. 1980. Kirkollisen yhtenäiskulttuurin mureneminen. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 133–145.
- Kortekangas, P. 1982. Kirkko. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 525–543.
- Koro, J. 1981. Eettis-sosiaalisuus, uskonnollisuus ja minäkäsitys murrosiässä. University of Jyväskylä. Department of Education. Research Reports 91.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein. Etiikan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 1996. Ajatus. Etiikka. Helsinki: Weilin+Göös.
- Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII". Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. Porvoo: WSOY.
- Krohn, S. 1967. Totuus, arvo ja ihminen. Porvoo: WSOY.
- Kuhn, T. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuikka, M. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuoppala, J. 1963. Suomen papisto ja työväenkysymys 1863–1899. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 65. Helsinki.
- Kusch, M. 1989. Kysymys ja hermeneutiikka. *Minerva* 1, 23–47.
- Kutnick, P. 1992. Moral development. Teoksessa J. C. Coleman (toim.) The school years. Current issues in the socialization of young people. London: Routledge, 24–55.
- Kymlicka, W. 1995. The social contract tradition. Teoksessa P. Singer (toim.) A companion to ethics. Oxford: Blackwell, 186–196.
- Lagerspetz, E. 1996. Vapaus, yksilöllisyys ja yhteiskunta. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 45–62.
- Lahdes, E. 1991. Didaktiikan suuntausten moninaisuus. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 11–15.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lassila, O.-P. 1987. Vapaa ihminen. Etiikan filosofinen perustelu Jean-Paul Sartren ajattelussa. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisuja 151. Helsinki.
- Laszlo, E. 1979. Ihmiskunnan päämäärät. Raportti Rooman klubille. Suom. Pirkko Rajala. Helsinki: Weilin+Göös.
- Launonen, L. 1997. Kunnan kansalaisen kasvattaminen. Eettisten diskurssien muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Launonen, L. 1999. Sosiaalipedagogiikan etiikka. Teoksessa L. Launonen & T. Puolimatka. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5, 10–46.
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 1999. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5.
- Larmore, C. 1996. The morals of modernity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, D. 1975. Class, culture and the curriculum. London: Routledge.
- Lehmusto, H. 1953. Kansallisfilosofimme aatemaailma. Hämeenlinna: Karisto.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Leicester, M. & Taylor, M. (toim.) 1992. Ethics, ethnicity and education. London: Kogan.
- Leikola, A. 1980. Luonnontieteet. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 225–253.

- Leinonen, M. 1998. Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 138.
- Lepoluoto, J. 2000. Ulkomaalaisten määrä Suomessa nelinkertaistui 1990-luvulla. Keski-suomalainen 12.2.2000. Kotimaa, 7.
- Lindqvist, M. 1978a. Medisiinisen etiikan luonne ja tehtävä. Teoksessa M. Lindqvist, S. Aro & R.-L. Ikonen (toim.) Medisiinisen etiikan peruskysymyksiä. Toinen, korjattu painos. Tampereen yliopisto. Kansanterveystieteen julkaisuja M 41, 3–23.
- Lindqvist, M. 1978b. Etiikka ja yhteiskunta. Teoksessa M. Lindqvist, S. Aro & R.-L. Ikonen (toim.) Medisiinisen etiikan peruskysymyksiä. Toinen, korjattu painos. Tampereen yliopisto. Kansanterveystieteen julkaisuja M 41, 57–77.
- Lindqvist, M. 1985. Ammattina ihminen. Helsinki: Otava.
- Lucas, J. R. 1993. Responsibility. Oxford: Clarendon Press.
- Luoto, R. 1983. Liberalismi – johtava valtioaate. Helsinki: Librum.
- Lytard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Maccoby, E. 1980. Social development. Psychological growth and the parent-child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacIntyre, A. 1985. After virtue. A study in moral theory. Toinen, uudistettu painos. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. 1988. Whose justice? Which rationality? Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mackie, J. L. 1977. Ethics inventing right and wrong. London: Penguin.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Malinen, P. & Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Manninen, J. 1986. "... se voitti itselleen vain sivistyksen voitot" – Suomen hegeliläisyyden perusteemoja. Teoksessa J. Manninen & I. Patoluoto (toim.) Hyöty, sivistys ja kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Pohjoinen, 111–184.
- Marshall, J. 1990. Foucault and education. Teoksessa S. J. Ball (toim.) Foucault and education. Disciplines and knowledge. London: Routledge, 11–28.
- Martikainen, O. 1997. The principle of subjectivity and sittlichkeit in Hegel's philosophy of right. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Right, morality, ethical life. Studies in G. W. F. Hegel's philosophy of right. University of Jyväskylä. Publications of social and political sciences and philosophy 12, 105–117.
- Martti, M. 1996. Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 522.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.
- McClellan, J. E. 1976. Philosophy of education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McLaughlin, T. H. 1992. Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. Journal of Moral Education, 21 (3), 235–246.
- Miller, A. 1980. Alussa oli kasvatust: kätetty julmuus ja väkivallan juuret. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo: WSOY.

- Miller, A. 1984. Lahjakkaan lapsen tragedia ja todellinen itseyden etsintä. Suom. Tuulikki Lahti. Porvoo: WSOY.
- Miller, A. 1988. Karkotettu tieto. Suom. Oili Suominen. Porvoo: WSOY.
- Miller, A. 1990. Murra vaikenemisen muuri. Suom. Leena Vallisaari. Porvoo: WSOY.
- Moilanen, P. 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 43.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 114.
- Moore, T. W. 1982. Philosophy of education. London: Routledge.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki, M. 1986. Kansalaisyhteiskunnan käsite Hegelillä. Teoksessa M. Kusch & M. Pönkänen (toim.) Hegel-symposium 1985. Teemoja Hegelin filosofiasta. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 33.
- Männistö, M. 1982. Arvosubjektivismi ja arvorelativismi. Teoksessa J. Aaltola & I. Patoluoto (toim.) Arvo. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 16, 56–62.
- Naskali, P. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 18.
- Naskali, P. & Rönkkö, T. 1982. Koulukasvatuksen päämäärä kasvatusopillisessa aikakauskirjassa (1864–1969). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6.
- Nelson, W. 1991. Morality. What's in it for me? A historical introduction to ethics. Boulder: Westview Press.
- Nevakivi, J. 1995. Jatkosodasta nykypäivään, 1944–1955. Teoksessa O. Jussila, S. Henttilä & J. Nevakivi Suomen poliittinen historia. 1.– 2. painos. Porvoo: WSOY, 198–321.
- Niemelä, P. 1993. Moraali- ja sosiaaliteoreettiset lähtökohdat. Teoksessa J. Hämäläinen & P. Niemelä Sosiaalialan etiikka. Porvoo: WSOY, 10–35.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Nikkanen, P. & Lyytinen H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Noddings, N. 1995. Philosophy of education. Standford: Westview Press.
- Nurmi, V. 1964. Maamme seminaarien varsinaisen opettajankoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla. Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu ja Jyväskylän yliopistoyhdistys. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 7.
- Nurmi, V. 1972. Maamme koulutusjärjestelmä. Kolmas painos. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1982. Kasvatuksen traditio. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1995. Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 18.
- Nyman, R. 1981. Kansalaiseksi kasvaminen J. V. Snellmanin mukaan. Jyväskylän yliopisto. Valtio-opin laitos. Pro gradu työ.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Oliver, D. & Heather, D. 1994. The foundations of citizenship. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Ollila, M.-R. 1997. Moraalin tuolla puolen. Porvoo: WSOY.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisu 113. Helsinki.
- Peltonen, J. 1994. Relativismi ja kasvatustiede – huomioita relativististen periaatteiden luonteesta ja niiden soveltamisesta kasvatukseen. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) Irti arvotyhjien harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 98–120.
- Peltonen, R. 1982. Uno Cygnaeuksen ja Johan Vilhelm Snellmanin ajatuksia koulukasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pennanen, M. 1997. Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852–1995. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu työ.
- Peters, R. S. 1973. Authority, responsibility and education. Kolmas, tarkistettu painos. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. 1974. Ethics and education. Neljäs painos. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. 1981. Moral development and moral education. London: Allen & Unwin.
- Piaget, J. 1932. The moral judgement of the child. Reprinted 1983. Harmondsworth: Penguin.
- Piaget, J. 1959. The language and thought of the child. Kolmas tarkistettu ja laajennettu painos. London: Routledge.
- Pickering, W. S. F. 1995. Durkheim and moral education for children: a recently discovered lecture. *Journal of Moral Education* 24 (1), 19–36.
- Pietarinen, J. 1984. J. V. Snellmanin oppi sivistysvaltiosta. Teoksessa I. Patoluoto (toim.) J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisu 1, 165–178.
- Pietarinen, J. 1999. Uuden viestintäteknikan musta vyöhyke. *Keskisuomalainen* 24.9.1999.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Pohjanheimo, E. 1997. Arvojen muutos, työ ja sosiaalinen tausta. Tutkimus työikäisistä pyhtääläisistä 1982–1993. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1.
- Poutiainen, M. 1994. Uudistuva kristinoppi. Suomalaisen katekismusreformin teologianhistoriallinen tausta. Kirkon tutkimuskeskus. Julkaisu B 75. Tampere.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1996. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena.
- Pulkkinen, T. 1989. Valtio ja vapaus. Helsinki. Tutkijaliitto.
- Pulkkinen, T. 1997. Morality in Hegel's philosophy of right. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Right, morality, ethical life. *Studies in G. W. F. Hegel's philosophy of right*. University of Jyväskylä. Publications of social and political sciences and philosophy 12, 29–43.

- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/5. Tilastokeskuksen tutkimuksia 202.
- Puolimatka, T. 1989. Moral realism and justification. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae Dissertationes Humanarum Litterarum* 51. Helsinki.
- Puolimatka, T. 1994. Moraalirealism ja sen oikeaksi todistaminen. Teoksessa H. Häyry & M. Häyry (toim.) *Vapaus ja moraalinen perusta*. Ajatus 50. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja, 115-130.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pursiainen, T. 1995. Omantunnon aika. Nousukauden etiikka ja vastuullinen yhteiskunta. Helsinki: Kirjapaja.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. *Bibliotheca* 26. Helsinki: SHS.
- Rantala, L. 1980. Koulunuorison moraalit. Tutkimus Itä-Savon 12–20-vuotiaiden koulunuorten manifestista moraalista käyttäytymisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 3.
- Rauhala, L. 1972. Psykoanalyysin hermeneuttinen tieteenfilosofia. Turun yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 2.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 3.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Raunio, K. 1983. Hyvinvointi ja taloudelliset muutokset. Tutkimus suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnin sisällöstä ja hyvinvointivaikutuksista vuosina 1950–1977. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 41. Turku.
- Rawls, J. 1972. *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. 1993. *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Reimer, J., Paolitto, D. P. & Hersh, R. H. 1983. Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg. 2. painos. New York: Longman.
- Renvall, P. 1965. Nykyajan historian tutkimus. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Rescher, N. 1976. Arvot ja niiden rooli käyttäytymisen tutkimuksessa. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Osa II. Helsinki: Gaudeamus, 209–241.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto. Julkaisuja C 44.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 108.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kan-

- sanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95–128.
- Rousseau, J.-J. 1905. *Emile eli kasvatuksesta*. Suom. Jalmari Hahl. Helsinki. (Alkuperäinen teos vuodelta 1762.)
- Rousseau, J.-J. 1997. Yhteiskuntasopimuksesta eli valtio-oikeuden johtavat periaatteet. Suom. J. V. Lehtonen. 3. painos. Hämeenlinna: Karisto. (Alkuperäinen teos vuodelta 1762.)
- Rose, J. 1984. *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. Hong Kong: Macmillan.
- Ruutu, M. 1980. Kulttuurikehityksen yleislinjat. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY, 65–134.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis E 12.
- Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.
- Räsänen, R. 1993c. Eettinen kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Räsänen, R. 1994. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet muuttuvassa maailmassa. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjän harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 177–194.
- Saarinen, E. 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Porvoo: WSOY.
- Saastamoinen, K. 1998. Eurooppalainen liberalismi. Jyväskylä: Atena.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Saikkonen, T.-L. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31 (3), 266–279.
- Sainio, M. A. 1953. Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa. Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja VII.
- Sainio, M. 1960. Ihmisyyden uskonto. Teoksessa Mikael Soininen 3.XI.1860–12.III.1924. Muistojulkaisu. Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja XXII, 64–107.
- Sajama, S. 1995. Mitä ammattilainen arvostaa? Teoksessa J. Räikkä, J. Kotkavirta & S. Sajama *Hyvä ammattilainen*. Helsinki: Painatuskeskus, 45–59.
- Salmela, M. 1998a. Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata. Helsinki: Otava.
- Salmela, M. 1998b. Suomalaisen moraalifilosofian vuosisata. *Tiede ja edistys* 23 (1), 26–45.
- Salomaa, J. E. 1926. *Totuus ja arvo*. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1941. *Filosofian probleemeja*. Porvoo: WSOY.
- Sarjala, J. 1981. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Porvoo: WSOY.
- Sarjala, J. 1999. Kasvatuksen puolustus. Kotimaa 16.4.1999.

- Sauvala, A., Kari, J. & Robinson, H. 1979. Kasvatustavoitetutkimusprojekti II. Peruskoulun IV–IX ja lukion I–III luokkien oppilaiden kasvatustavoitteiden saavuttaminen syyslukukaudella 1978. University of Jyväskylä. Department of Education. Research Reports 83.
- Sauvala, A. & Kari, J. 1981. Kasvatustavoitetutkimusprojekti IV. Peruskoululaisten, lukiolaisten sekä heidän opettajiensa ja vanhempiensa hyväksymät kasvatustavoitteet ja niiden yhteydet taustamuuttujiin syyslukukaudella 1979. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 308.
- Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Sihvola, J. 1996. Yksilö, yhteisö ja hyvä elämä. Aristotelismi ja suomalainen arvokeskustelu. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 63–116.
- Siljander, P. 1983. Kasvatustieteen tiedeluonteesta. Kasvatus 14 (3), 185–192.
- Siljander, P. 1995. Teksti ja todellisuus - laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 111–129.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51, 84–101.
- Simojoki, J. 1978. Sosialidemokratia ja kristinusko. Helsinki: Tammi.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A 182, 215–256.
- Singer, P. (toim.) 1995. A companion to ethics. Oxford: Blackwell.
- Skinnari, S. 1981. Eettinen kasvatus J. V. Snellmanin kasvatustieteen valossa. Teoksessa Snellman ja sivistys. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisu 14.
- Smith, M. 1995. Realism. Teoksessa P. Singer (toim.) A companion to ethics. Oxford: Blackwell, 399–410.
- Snellman, J. V. 1983. Teokset IV. Jyväskylä: Gummerus.
- Soininen, M. 1910. Cygnaeus ja Suomen kansakoulu. Teoksessa Uno Cygnaeuksen muisto. Porvoo: WSOY, 3–10.
- Somerkivi, U. 1985. Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. Teoksessa Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII" Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. Porvoo: WSOY, 7–28.
- Spiecker, B. & Steutel, J. 1996. Moral identity and education in a multicultural society. *Studies in Philosophy and Education* 15 (1–2), 159–165.
- Starratt, R. J. 1994. Building an ethical school. Practical response to the moral crisis in schools. London: Falmer Press.
- Steutel, J. W. 1997. The virtue approach to moral education: Some conceptual clarifications. *Journal of Philosophy of Education*, 31 (3), 395–405.
- Stevenson, L. 1987. Seven theories of human nature. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Straughan, R. 1988. Can we teach children to be good? Basic issues in moral, personal and social education. Philadelphia: Open University Press.



- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Porvoo: WSOY.
- Sulkunen, P. 1997. Sosiologia ja modernin ongelmat jälkimodernissa. *Sosiologia* 34 (3), 242–245.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. *Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Taju.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 309.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? – G. H. Meadin teoreettisten näkemysten tarkastelua. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 77–104.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935). Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 90.
- Takala, A. 1976. Arvokasvatuksen lähtökohtia. Sisältää osaraportit Sosiaalinen kasvatusta lähiyhteisössä (7/1976a), Moraalikehitys ja moraalikasvatus (8/1976b) ja Maailmankatsomuksen muodostumisesta ja katsomuksellisesta kasvatuksesta (9/1976c). Joensuun korkeakoulu. *Kasvatustieteiden osasto. Julkaisuja* 17:2.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus koulukaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A* 151.
- Tamminen, K. 1967. Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912–1939. Helsinki.
- Taylor, C. 1991. Autenttisuuden etiikka. Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Tenkku, J. 1984. Snellmanin etiikasta. Teoksessa I. Patoluoto (toim.) *J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta*. Helsingin yliopisto. *Filosofian laitoksen julkaisuja* 1, 77–90.
- Teräväinen, J. 1982. Johdatus filosofiaan. Saarijärvi: Kirjapaja.
- Tillich, P. 1983. Muuttuvan maailman moraalit. Suom. Pauli Annala. Helsinki: Kirjapaja.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisena yhteisönä. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 187.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopisto. *Julkaisuja C* 99.
- Toukoma, P. 1967. Arvomaailman kehitys kouluiässä. Tutkimus 10–18-vuotiaiden tamperelaispoikien sosiaalistumisesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A* 17.
- Turunen, K. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, I. 1996. Aristoteelinen hyve-etiikka – näkökulma kasvatustieteeseen. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatus*. Jyväskylän yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 24.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Tähtinen, J. 1992a. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatusta- ja hoitooppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 157.
- Tähtinen, J. 1992b. Pikkulasten kasvatukseen liittyvien näkemysten muutokset Suomessa 1850–1989. *Kasvatus* 23 (3), 209–221.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn avulla. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A 496.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28 (3), 211–220.
- Uurtimo, Y. 1998. Hyvän elämän perusta. Tampere: Tampere University Press.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta kouluissa. Helsinki: Painatuskeskus, 95–125.
- van Dijk, T. 1980. Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Porvoo: WSOY.
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1993. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Helsinki: Yliopistopaino.
- White, J. 1990. Education and the good life. Beyond the national curriculum. London: Kogan.
- Vienola, V. 1986. Eettinen kasvatusta päivähoitossa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vikman, M. 1993. Moraali kaipaa kasvattajaansa. *Opettaja* (nro 33) 20.8.1993, 16–17.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatusta ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1978. Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1981. Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilson, J. 1990. A new introduction to moral education. London: Cassell.
- Wilson, J., Williams, N. & Sugarman, B. 1967. Introduction to moral education. Harmondsworth: Penguin.
- Virrankoski, P. 1982a. Maatalousmaasta teollisuusmaaksi. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 54–75.
- Virrankoski, P. 1982b. Talonpoikauskulttuuri. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria III. Porvoo: WSOY, 544–559.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Vuorela, T. 1980. Opetusministeriön historia II. Taantumuksesta uudistuksiin 1825–1868. Helsinki.
- Vuorinen, T. 1973. Koulunuorten eettiset normit ja niiden tausta. Tutkimus 13–19-vuotiaiden imatralaisten koulunuorten eettisistä normeista ja niiden yhteydestä nuorten henkilö- ja ympäristötaustaan. Kirkon tutkimuskeskus. Julkaisu A 20. Tampere.
- Voipio, A. 1944. Mikael Soinisen elämä. Helsinki: Otava.
- Wong, D. 1995. Relativism. Teoksessa P. Singer (toim.) A companion to ethics. Oxford: Blackwell, 442–450.

- Wood, A. 1984. Hegel's concept of morality. Teoksessa I. Patoluoto (toim.) J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 1, 17–43.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Väyrynen, K. 1984. Snellmanin kasvatustilofosofia. Teoksessa I. Patoluoto (toim.) J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 1, 179–188.
- Väyrynen, K. 1992. Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. *Studia Historica* 42. Helsinki: SHS.
- Yrjönsuuri, M. 1996. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Helsinki: Kirjapaja.

## LIITTEET

## LIITE PÄÄLUKUUN 4

## LIITE 1

**"Absoluuttiseen Järkeen kasvamisen" horisontti vanhan kansakoulun eettisessä kasvatustajatteluissa**

Tässä nousee itsetietoisuus korkeimmalle kannalleen, jota sanomme järkitietoisuudeksi, koska se näyttää mikä on yleisesti ja ehdottomasti järjellistä ja oikeata, s. o. itsessään totta, hyvää ja kaunista. -- Ainoastaan järkitietoisena voi ihminen selvästi käsittää suhteensa Jumalaan, itseensä ja maailmaan, ja ainoastaan tässä tietoisuudessa hän on todellisesti vapaa s. o. voi, riippumatta luonnon täytymyksestä ja vertaistensa mielivallasta, itse määrätä ja toteuttaa tarkoituksensa, tunnustaen korkeimmaksi laiksi ylitsensä ainoastaan järjen. (Wallin 1883, 22.)

Itsetietoisuus tekee ikään kuin hengen ytimen. Henkenä on ihminen itsetietoinen s. o. tuntee itsensä yleisjärjelliseksi olenoksi ja semmoisena vapaaksi s. o. voi itse asettaa elämänsä päämäärän ja vapaudella valita välikappaleet sen saavuttamiseen. (Wallin 1883, 24.)

Järki siis on se, joka esineille tuottaa arvonantoa, tuntee ja eroittaa hyvän ja pahan. (Rüegg 1871, 135.)

Kun teoreettinen järki etsii, mikä on järjellistä, ja praktinen järki sitä vastoin vaatii, mitä järjellisenä pitää olla, on absoluuttisen järjen esineenä se tosi oleminen, joka pitää yhtä täytymisen kanssa --. (Rüegg 1871, 137.)

-- oikea rohkeus nojautuu siihen vakuutukseen, että täytettävät vaatimukset ovat järjen mukaisia ja siis Jumalan tahdon kanssa yhtä pitäviä. Tämän totisen rohkeuden perustaminen kasvatissa elävälle vakuutukselle siitä, että järjen toki ainakin kaikista'oloista viimein pitää voitolle päästä, on kasvattajan tehtävä. (Rüegg 1871, 145-146.)

Ja sitä kykyä, jonka kautta voimme käsittää välittömästi -- hyvän, toden ja kauniin ja niiden vastakohtana pahan, ruman ja epätoden, kutsutaan järjeksi. Mutta voidakseen todella käsittää yliaistillista, järki tarvitsee kasvatusta. (Anjou, Kastman & Kastman 1880, 14.)

Sillä Jumala on täydellisin henki, korkein ja puhtain järki. -- vain silloin kun kasvattaja on jumalallisen järjen läpätunkema, saavutetaan kasvatuksen päämäärä. (Rüegg 1866, 24.)

Ainoastaan järjen toiminnossa löytää henki itsensä, oman olentonsa --. Järki erottaa hyvän pahasta, antaa asioille oikean arvonsa, hyväksyy mitä niissä on itsessään oikeaa ja totta, ja hylkää mitä niissä on väärää ja totuutta vastustavaa. (Wallin 1883, 63.)

-- tämä ykseys löytyy ainoastaan siinä, missä tahto on järjellinen s. o. missä ihminen tekee tahtonsa sisällöksi sen, minkä hän tietää yleensä järjelliseksi eli itsessään todeksi, oikeaksi ja hyväksi. Vaan mikä on järjellistä, se on myös siveellistä. (Wallin 1883, 74.)

Ihmisen järjen ja vapaan tahdon yhteydestä lähtee se hänen ominainen olento- ja toimintansa, jota sanotaan persoonallisuudeksi. -- Sen tähden todellinen luonne voi syntyä ainoastaan missä tahto asettuu järjen vallan alle. (Wallin 1883, 74-75.)

Vapaaksi tulee ihminen vasta silloin kun hän itse voi määrätä itseänsä oman henkisen olentonsa s. o. järjen mukaan. -- Se tapahtuu sen mukaan kuinka selvästi hän käsittää elämänsä päämäärän ja tahtonsa on vahva sitä toteuttamaan. (Wallin 1883, 93.)

-- kuri ei saa pitää kasvattia ainoastaan vieraan tahdon välikappaleena, vaan sen tulee saattaa häntä itekin tahtomaan mitä järjellistä ja oikeaa on ja täten kohottaa häntä persoonalliseen luonteen lujuteen. -- Kurilla käsitämme kaikkia niitä kasvatustoimia yleensä,

jotka tarkottavat kasvatin totuttamista siveelliseen s. o. oikeaan, järjelliseen elämään. (Wallin 1883, 243).

Yleisen eli eettisen koulun tarkoituksena on yhteiskunnan siveellisen sivistyksen saattaminen totuutta vastaavaksi. -- Eettisessä koulussa on etupäässä katsottava totuuden käsittämisen kykyä, ja annetulla tiedolla on siis arvoa mikäli se sitä kykyä kehittää. (Cleve 1886, 13, 95.)

Koululla on -- se tarkoitus, että nousevaan sukupolveen istuttaa totuutta ja siten johtaa sitä oikeuden tielle. (Cleve 1886, 414.)

Koulun on sen tähden huolehdittava, että tieto muuttuu oppilaissa eläväksi vakaumukseksi, joka aiheuttaa sisällisen siveellisen jalostuksen ja parannuksen. (Cygnaeus 1910c, 192.)

Korkeimpana siveellisenä ihanteena on sellainen luonne, joka aina vapaasti ja mielellään toteuttaa sitä siveellisyyden aatetta ynnä niitä sen sisältämiä tehtäviä, jotka järki on selvästi käsittänyt ja asettanut ihmiselle korkeimmiksi maksiimeiksi. (Rein 1884, 124.)

Ihmishengessä itsessään ilmenee nyt totuuden, hyvyyden ja kauneuden idea, joka on päämääränä ihmiselämälle ja siten objektiivisena päämääränä kasvatukselle. (Diesterweg 1850, 11.)

Mutta ajatus -- koettaa sen vuoksi päästä periaatteiden eli kaikkein korkeimpien perusteiden perille. Näiden saavuttamiseksi ajatuksen täytyy kohota siihen, mikä on yliaistillista ja ehdotonta. Siihen kohoavana ajatus on järki. (Rein 1884, 104.)

Voidakseen teoissansa toteuttaa hyvää, täytyy ihmisen sentähden ei ainoastaan oppia tuntemaan mikä hyvää on, vaan myös tajuta sitä oikeaksi ja totiseksi tarkoitukseksi -- . (Cleve 1869, 65.)

Niinpä vallan oikein sanotaankin ihmisen olevan vapaan, kun hän tietää mitä tahtoo ja tahtoo mitä tietää, eli toisin: kun ei ole mitään vastakohtaisuutta järjen tajuaman yleisen tarkoituksen ja tahdon yksityisiin menevän pyrinnön välillä. (Cleve 1869, 96.)

Sen tahdon voimakkuus, joka on vakaan tapamuodon tunnusmerkki, ei suinkaan voi pysyä muuten kuin objektisen tiedon lujalla perustuksella -- . Järkensä kautta ottaa ihminen itselleen periaatteita eli mieliperusteita sekä rakentaa niiden päälle enemmän tai vähemmän laajaa tietämistä, mutta tämä saa tahdon vakavuutta eli muodostuu tapamuodoksi -- . (Cleve 1869, 101.)

Oma tunto on huomautus siitä, mikä välittömästi on varmaa ja tiettyä, mikä sisällisesti ilmoittaa itseänsä niinkuin järjen pettämätön ääni; se myönnyttää hyväksi, mikä on järjen mukaista, ja katsoo pahaksi, mikä on järkeä vastoin. Ihmisen pyrintö asettamaan itsensä sopuun tämän järjen äänen kanssa, tekemään sitä se sanoo hyväksi, ja jättämään mitä se sanoo pahaksi, on omatunnollisuus. (Rüegg 1871, 140.)

Aate eli idea edellyttää tiedollisen ja käytännöllisen järjen yhteyttä. Se käsittää sitä järjellistä, mikä on luonnossa ja ihmiselämässä, yht'aikaa kuin senkin, mikä täytyy olla. (Rüegg 1871, 143.)

Mutta kasvatuksen tulee myös pitää hengellisiä viettejä kasvatuksellisessa kurissa, etteivät huonone eikä rupea yksipuoliseen valtiaisuuteen, vaan oppivat tottelemaan järkeä ja astumaan sen palvelukseen. (Rüegg 1871, 157.)

### "Siveellisen hallinnan" horisontti vanhan kansakoulun eettisessä kasvatustajattelu- sa

Lapselle on osoitettava, että opettaja aina kykenee hallitsemaan itsensä. (Foerster 1909, 196.)

Sen vuoksi kohdistuu häneen myös lapsen vuoksi vakava vaatimus työskennellä jatkuvasti oman täydellisyyden hyväksi ja pitää itsensä kurissa tullakseen todellisuudessa hyväksi esikuvaksi. (Martig 1903, 49–50.)

Kasvatettavan käytöksen pysyttämiseksi oikealla ladulla ei ole muuta neuvoa kuin alistaa hänet kasvattajan kypsyneen ja valistuneen tahdon alaiseksi, kunnes hänen oma tahtonsa saavuttaa tarpeellisen kehityksen. Hän on asetettava n.s. hallinnan eli kurinpidon alaiseksi. – Niin kauan kuin tämä hyvien tottumusten istuttaminen saadaan aikaan alistamalla lapsen tahto kasvattajan tahdon alaiseksi eikä perustu hänen omaan käsitykseensä tottumuk-  
sen arvosta, on se selvä hallintatoimi. (Soininen 1908, 23, 34.)

Määräys on hallinnan tavallisin kasvatustekniikka; se esiintyy positiivisesti käskynä ja negatiivisesti kieltona. Siinä esiintyy kasvattajan voimanomistava auktoriteetti, jonka ilmaus kasvatilalta kysyy kuuliaisuutta. (Virkkunen 1906, 73.)

Koulussa täytyy kaikkien lasten alistua yhteiseen järjestykseen, kaikkia samalla tavalla koskevaan lakiin, jakaa samat oikeudet ja velvollisuudet ja eikä ole puhuttakaan, että siellä voitaisiin ottaa huomioon yksityiset toiveet ja taipumukset samassa määrin kuin perheessä. (Martig 1903, 154.)

Hallinnan kasvatustekniikoiden tarkoitettu vaikutus vaatii, että kasvattaja jatkuvasti valvoo kasvattinsa oloa ja elämää. Valvonnan ala on varsin laaja: osottaen laajimmassa merkityksessään kasvattajan yleistä käyttäytymistä ja varjelevaa toimintaa kasvatintiedessä. (Virkkunen 1906, 77.)

Hallinnan tehtävä lapsuusiän ohjaamisessa on pääasiassa varjeleva; hallinta taivuttaa heikon tahtomisen kasvattajan vallan alaisuuteen; hallinnan kuuliaisuus on sokea ja ehdoton eikä vielä vapaaehtoinen. – (Virkkunen 1906, 66.)

Ken ei pysty pitämään luokkaa kurissa ryhdikkäällä olennollaan, hallitsevalla katseella tai keskitetyllä tahdonvoimalla ja ken ei kykene rauhallisen keskustelun avulla synnyttämään tahtoa ja harrastusta järjestykseen – hän hankkikoon sanattomin, mutta tehokkain rangaistuksin tarpeellisen hiljaisuuden ja luopukoon kerrassaan ainaisista kehoituksista ja saarnoista. (Foerster 1909, 197.)

Lapsia tulee sentähden huolellisesti varjella näkemästä ja kuulemasta sellaista, mikä voi heitä turmella. – Kasvatuksen kannalta tulee huolellisesti valvoa, että lapsen mieleen koontuu ainoastaan oikeita, tosia ja hyviä mielikuvia. (Boxström 1908, 57–58, 73–74.)

Monet luonteenviat, jotka kerran tarttuneina turmelisivat ihmisen, voidaan välttää sillä, että ensimmäinen saastuttava tutustuminen kiusaukseen estetään niin kauan, kuin siveellinen tahto ei vielä ole kylliksi vakiintunut voidakseen sitä vastustaa. (Soininen 1908, 39.)

Hallinnan suojeleva toimi tarkoittaa lähinnä kasvatintiedän ja ajatuspiirin varjelemista vahingollisilta vaikutuksilta. Kierojen halujen esiintymisen mahdollisuus vaatii kasvattajan tunnollista kehityksen silmälläpitämistä sekä hänen tahtonsa ilmaisemista määräyksien, s.o. käskyjen ja kieltojen kautta. (Virkkunen 1906, 69.)

Kohtuuttomia, sopimattomia ja turmiollisia haluja on ehkäistävä. Lapsilta on kiellettävä kiihottavia ruokia ja juomia, sopimattomia nautintoja ja huvituksia y.m., mikä saattaa ek-

syttää nautinnonhimoon —. Päinvastoin totutettakoon lapsia itsensäkieltämiseen, että he mielellään luopuvat luvallisistakin nautinnoista —. (Boxström 1908, 159, 163.)

Yhteiskuntakehitys ei saa kohtalona määrätä luonnetta, vaan päinvastoin luonteen perustana olevien ikuisten ihanteiden tulee kohtalona vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen ja vapauttaa se yhä enemmän ja enemmän aineellisuuden synkästä mekaanisuudesta noudattamaan hengen lakeja, josta yksin aineellisuuskin voi saada lujan järjestyksen. (Foerster 1909, 8.)

Jos mikään, niin varmaankin tämä käsitys, joka epäilemättä on historian oma käsitys, on omiansa vakaannuttamaan uskoa siveelliseen maailmanjärjestykseen ja sen ylläpitäjään. (Soininen 1923a, 46.)

Niin on enimmäkseen uskonnollisten ja siveellisten totuuksien laita. Kun ne on nähty yhdessä tapauksessa selvästi, niin ne ilman muuta ovat meille yleispäteviä ja siveellisesti tai uskonnollisesti sitovia elämää varten. (Soininen 1923b, 60.)

Erilaisten kurin ohella käytettävien kasvatuseritysten, kuten esikuvan, käskyn ja varoituksen, palkinnon ja rangaistuksen kautta tulee lapseen istuttaa moraalinen tieto. (Martig 1903, 38.)

Lapsi on johdettava näkemään ja toteuttamaan siveellisen toiminnan velvollisuus kaikessa. (Virkkunen 1906, 51.)

Jos lapsi itsehallinnan avulla vähitellen oppii itse käskemään itseänsä, oppii hän samalla elämänsä arvokkaimman läksyn. (Foerster 1909, 159.)

Kasvatus kuuliaisuuteen on välttämätöntä, koska lapsi ei aluksi seuraa siveellistä tahtoa vaan on luonnollisten halujensa hallitsema. Näitä koulu ei sen vuoksi vain tyydytä, vaan myös hallitsee ja jalostaa, niin että lapsi alistaa luonnolliset halunsa järjellisen tahdon alle ja ojentaa käytöksensä sen mukaan. Niin kauan kuin vapaa siveellinen tahto lapsessa ei vielä ole voittanut hallintavaltaa, täytyy kasvattajan järjellisen tahdon astua sen tilalle. Sen vuoksi kasvattajan tahto estää lapsen tahtoa, mutta tämä on sille välttämätöntä ja hyödyllistä. (Martig 1903, 35–36.)

Taistelu vikoja ja hairahduksia vastaan on tehtävä yhteiseksi, jota opettajat ja oppilaat yhteisvoimin käyvät luonteenheikkouden torjumiseksi. (Foerster 1909, 182.)

Ensin on itsehillinnän pedagogiikan tunkeuduttava syvälle kouluelämään, lujan tahdon muodostus tehtävä nuoren ihmisen sisimmän kunniantunnon asiaksi. (Foerster 1906, 56.)

Tehtävämme ei niin muodoin ole kiihottaa meissä olevan nautintoihmisen halua viehättykseen, leikkiin ja mieluisaan ajanviettoon, vaan tahdon- ja henki-ihmisen pyrkimystä vaikeuksien voittamiseen ja aineen hallintaan. Elämä ei ole leikkiä yhtä vähän kuin hyvekään. Poika on totutettava siihen, mikä on hyvää, olipa se kuinka vastenmielistä tahansa. Vain aikainen tottumus epämieluisaan työskentelyyn sivistää ihmistä ja edistää korkeampaa elämää. (Foerster 1909, 126.)

Jos heti alussa kaikki ajatusvarastomme uudet lisät asetetaan yhteyteen niiden entisten aineiden kanssa, jotka ovat samaa laatua tai muuten asiallisessa suhteessa siihen — sitoen molemmat mielteet keskenään yhteen. Niin hyvin opetussuunnitelmaoppi kuin metodioppi ovat kaikessa laajuudessaan vain tämän periaatteen kehitystä ja sovittamista eri yksityiskohtiin —. Sillä molempien silmämäärä on toiselta puolen valita ja järjestää opetuksen esineet niin, että ne läheisesti liittyvät jo olemassa olevaan ajatus- ja harrastuspiiriin, valaisten ja lisäten sitä —. (Soininen 1908, 145.)

**"Sosiaalisen toiminnan" horisontti uuden kansakoulun eettisessä kasvatustajattelussa**

Herbartin mukaan lapsen kehitys on pääasiassa ulkoisten vaikuttajien ansiota. -- Olennaista vanhan koulun työskentelytavalle oli, että lapset tekivät työtään yksin. -- Vanha koulu tähäsikin pelkän yksilön kasvattamiseen, ei yksilön kasvattamiseen toisia yksilöitä varten, saattikka toisten yksilöiden kanssa. -- Tässä on eräs tämän koulun suurimpia heikkouksia; tulevia yhteisön jäseniä kasvatettiin olosuhteissa, joista kaikki sosiaalisen kehittymisen edellytykset puuttuivat. (Koskenniemi 1946, 40-42.)

-- lapsia on kasvatettava elämään myös muita kuin itseään varten, aina muistamaan olevansa yhteisön jäseniä, aina sulautumaan yhteisöön, joka lukee heidät jäsenikseen. Koulutyö tulee järjestää siten, että lapset saavat joka päivä kokea mitä yhteiselämä yksilöltä ja yhteisöltä vaatii. Lapsen on saatava välittömästi kokea, mitä on hyvyys, mitä on rakkaus ja uskollisuus, mitä toveruus, myötätunto ja nöyryys, mitä on avuliaisuus, toisten kunnioitus ja alttius toimia toisten hyväksi. (Koskenniemi 1946, 117.)

-- kaikki mikä luokassa päivän mittaan tapahtuu, on kasvattavaa. Välitunnit, siivoustyöt, ateriat, kaluston järjestelyt, kaikki toimet ovat osallisina koulun kasvatustyössä. Niitä on käytettävä harkitusti ja määrätietoisesti. -- Siksi luokkahuone seinineen, ovineen, kalustoineen, kukkineen ja myös tovereineen on siveellisen ja sosiaalisen kasvatuksen tärkeimpiä välineitä. (Koskenniemi 1946, 124, 126.)

Perhe, työyhteisö ja yhteiskunta ovat muuttuneet tavalla, joka edellyttää koulun sosiaalisen kasvatuksen monipuolista tehostamista. -- Sosiaaliset ja eettiset oivallukset sekä menettelytavat omaksutaan varmimmin silloin, kun ne koetaan voimakkaasti eläen -- . -- oppilas saa koulun yhteisössä kokea, yhdessä eletessä velvollisuudet ja oikeudet kytkeytyvät toisiinsa eivätkä ole toistensa vastakohtia ja että jokainen yhteisön jäsen on monella tavalla riippuvainen toisista. (Koskenniemi 1952, 20, 26-27.)

On myös pidettävä huolta siitä, että oppilaat tottuvat sosiaalisissa tilanteissa suorittamaan persoonallisia ratkaisuja. Sitä varten on tarpeen, että valinnan mahdollisuuksia on olemassa. (Koskenniemi 1952, 318.)

Kouluiän psyykkiset taipumukset ja tarpeet huomioon ottava, koulussa tapahtuva sosiaalinen elämä voi näin ollen välillisesti muodostua hyväksi, vieläpä todennäköisesti parhaaksi valmennukseksi tulevaisuuden sosiaalista elämää varten. (Koskenniemi 1952, 31.)

Moraalikäsitysten voima riippuu yleensä siitä, missä määrin ne on opittu ensi käden kokemuksessa ja saaneet vahvistuksensa yksilön omassa toiminnassa. (Salomaa 1954, 183.)

Käsitys moraalista muokkautuu tehokkaasti oppilaiden yhteisömuodostumisissa. Tämän kasvatuksen tekee hyvin tehokkaaksi, että se tapahtuu omakohtaiseen eläytymiseen nojautuen ja konkreettisissa elämäntilanteissa. -- Opettajan ohjaus on tietenkin tarpeen, vaikka sosiaalista elämää käytetäänkin välittömänä kasvattajana. (KKO 1952, 12, 28, 81.)

Luonteenkasvatuksellisesti tehostettu kouluelämä itsessään on myös käytettävissä siveellisen tahdonkasvatuksen välineenä, kuten uusi koulu on huomannut. -- Koululuokka olisi kehitettävä perheen kaltaiseksi, niin että hyvän perheen käyttäytymissäännöt ja hyveet, kuten kunnioitus, avuliaisuus ja yhteisvastuullisuus, kelpaisivat edelleen sielläkin. Mutta koulun kasvatustodellisuus antaa uusiakin eettillisen elämän kokemuksia, ja nämä kaikki, aina tämän tästä sattuvia konflikteja myöten, antavat alati aktiivisen eläytymisen uutta kasvattavaa harjoitusta. (Hela 1948, 193-194.)

Vapauden ja vastuun yhteenkuuluvuuden käsittäminen edellyttää monia ja monipuolisia kokemuksia. Omakohtaisten kokemusten avulla tapahtuva kypsyminen edistyy sitä parem-



min, mitä enemmän liikkumatilaa kasvatettavalla sosiaalisessa katsannossa on. (Koskenniemi 1952, 255.)

Jotteivät oppilaat kehittyisi liian itsevarmoiksi ja omahyväisiksi, on syytä järjestää yhteistyötä ryhmien puitteissa. -- Pienet 2-5-jäseniset ryhmät ovat terveellistä vastapainoa paljolle kollektiiviselle yhdessäololle. Juuri niissä kehittyvät parhaiten oikea työn toveruus, auttamisen aulius ja vastuuntunto. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 79, 84.)

Elämä koulussa ja kotona on täynnä tilanteita, jotka antavat aiheita keskusteluun siitä, miten yhdessä pitäisi elää ja toimia. -- Kokemus osoittaa, että sosiaalis-eettisten kysymysten pohtiminen onnistuu parhaiten, jos keskustelun aihe saadaan etsimättä ja omasta ympäristöstä. Pohtiminen jättää niin ikään pysyvimmät jäljet silloin, kun syntyvä päätös todella pannaan käytäntöön. (Koskenniemi 1952, 315.)

Kansanvaltainen elämä edellyttää, että tulevia kansalaisia kasvatetaan itsenäisiksi, vapaiksi persoonallisuuksiksi, joiden yksilöllisiä ominaisuuksia pidetään arvossa. Kansanvaltainen elämä käy kuitenkin mahdolliseksi vain siten, että nämä yksilöt kasvatetaan yhteistoimintaan. -- Kansanvaltaisuus edellyttää kansalaisten tasa-arvoisuutta. -- Sen tähden on koulun kansanvallan lujittamiseksi ja edistämiseksi kasvatettava käsitystä kaikkien kansalaisten tasa-arvoisuudesta. (KKO 1946, 4-6.)

Samoin kuin meidän tarvitsee antaa puulle vain tarpeelliset elinehdot, jotta se kehkeytyisi, niin myös luonne saa oikean muotonsa ikään kuin itsestään, niin pian kuin on hankittu sen kehittymiselle suotuisat ehdot. Niin muodoin koulu olisi koetettava luoda sellaiseksi, että oppilaat siinä aktiivisesti muotouttaisivat itse itseään eikä heitä lakkaamatta pyrittäisi muotouttamaan ulkoapäin, niin että he itse pysyvät passiivisina. (Salomaa 1954, 171.)

Sosiaalinen elämä on yksilön moraalisen käyttäytymisen alkeiskoulu. -- Siitä johtuu, että lapsen moraalit, joka hänellä koulupiirissä kehittyi, seuraa hänen ryhmänsä lakia, joka voimakkaasti vaikuttaa näihin aikoihin hänen käyttäytymiseensä. -- Se osoittaa, ettei mikään moraalinopetus voi muuttaa oppilaiden epätyytyttävää moraalit, ellei itse kouluyhteisön muoto ja henki muutu. Moraalinopetus on hyödytön, ellei se rakennu poikien ja tyttöjen tosiasialliseen sosiaaliseen kokemukseen ja auta heitä ratkaisemaan niitä käyttäytymisongelmia, jotka heidän kokemuksensa tuntee. Se vahvistaa periaatetta, että koulun on valmistettava oppilaille tilaisuus työskennellä vapaasti oman kasvatuksensa hyväksi terveiden perinteiden opastuksella. (Salomaa 1954, 174-175.)

Samalla kasvatus aina koettaa varmistaa kansakunnan valtiollisen, taloudellisen ja yhteiskunnallisen elämän säilymistä siirtämällä niihin sisältyvät arvot tulevan polven omaisuudeksi. (Koskenniemi 1946, 30.)

Erytisesti on tähdennettävä työtä ja yleensä toiminnallisuutta koulukurin ydinkeinona. Tämän säilyminen on yleensä opettajasta riippuvainen. (Salo 1952, 235.)

Persoonallisuuden kasvattamisen yleistä päämäärää on vaikea täsmällisesti muotoilla, koska se vaihtelee huomattavasti sen mukaan, mitä arvoja kukin yhteisö pitää tärkeimpinä. (MKJO 1954, 42.)

Samoin kuin kullakin kansalla täytyy olla oma kasvatuspäämääränsä, täytyy tämän kasvatuspäämäärän mukautua ajan tarpeisiin. Kasvatuspäämäärän täytyy näin ollen olla ajankohdainen. Kasvatuspäämäärän kiinteää määrittämistä estää se seikka, että yhteiskunta on jatkuvassa muuttumisen ja kehittymisen tilassa. Päämäärän täytyy jatkuvasti muuttua ja tavoitteen siirtyä -- . Kasvatuspäämäärän täytyy siis olla myös suhteellinen. (KKO 1952, 13-14.)

### "Yksilöllisen valinnan" horisontti peruskoulun eettisessä kasvatusajattelussa

Elintason nousu on todennäköistä. Sen mukana aineellisen kulttuurin muodot lisääntyvät, ja ihminen joutuu entistä enemmän valintojen eteen. – Tätä kehitystä voidaan tervehtiä ilolla etenkin individualisaation näkökulmasta katsottuna, koska näin yksilön mahdollisuudet toteuttaa itseään lisääntyvät. (Lahdes 1975, 36.)

Mielekkäälle oppimiselle on ominaista se, että yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja ottaa itse myös konstruointivastuun, jolloin – eri yksilöt kokevat samatkin asiat eri lailla mielekkäinä ja kulloinenkin tilanne vaikuttaa mielekkyyden kokemiseen. (Lahdes 1986, 256.)

Ihmiset vapautuvat yhä enemmän objektiivisista ennakkorakenteista, erityisesti perinteiden symbolisista asettamuksista. Tämä merkitsee ensi sijassa subjektiviteetin merkityksen kasvua. (Ziehe 1982, 28.)

Komitea on ottanut lähtökohdaksi sen, ettei oppilas saa olla väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde vaan toiminnan subjekti. – Oppilaiden tulisi voida hyväksyä ne arvot, joille koulun säännöt rakentuvat. Jos oppilaat eivät koe koulun sääntöjä kunnioittamisen arvoisiksi vaan katsovat, että niitä pitää pystyssä ainoastaan opettajien valta-asema, ei kouluyhteisö voi edistää oppilaitensa sosiaalista ja eettistä kehitystä. (POPS I 1970, 22, 41.)

Täten tehokas oppiminen edellyttää, että oppija – kokee toiminnan itsensä kannalta mielekkääksi eli omien arvojensa ja tavoitteidensa mukaiseksi. – Ihmisen suhteessa ympäristöön on erityisen tärkeää se, missä määrin hän kokee olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 96–97.)

Perustietojen ja -taitojen lisäksi koulun toiminta-ajatuksena on korostetusti yksilöllisyyden huomioiminen. (Rautalampi, yläasteen ops 1995.)

Ihmisenä olemisen keskeisenä päämääränä on löytää itseä tyydyttävä kokonaiskuva maailman rakenteesta, sen olemisen luonteesta ja elämän tarkoituksesta. (Jyväskylä, Kilpisen yläasteen ops 1998.)

Luonteenkehitys riippuu suuresti siitä, missä määrin yksilö tuntee olevansa riippumaton ja itse vastuussa. Oppilaan on tämän takia saatava itse suorittaa valintoja. Ellei näin edes jossain määrin tapahdu, voidaan syystä sanoa että hänen luonteenpiirteensä ovat lainaa. Vapautta on näin ollen pidettävä sekä tavoitteena että keinona tavoitteen saavuttamiseksi. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 247.)

Moraalikehityksen merkinä pidetään uusien arvojen tajuamista ja niiden luomista. Siinä, mitä kukin pitää arvokkaana, näkyy hänen moraalisensa. Moraalisesti vastuullinen voi kukin olla vain itselleen. (Wahlström 1991, 169.)

Toisin sanoen oppilaille on mahdollisuus erilaisissa tilanteissa kuulla ja esittää omia näkemyksiään. Koulussa oppilaan tulisi voida esittää esim. opettajan käsityksistä poikkeavia näkökantoja ja saada tasavertaisena arvostusta ajatuksilleen ja mielipiteilleen. Opettajan tulisi kyetä paitsi hyväksymään oppilas ihmisenä – vikoineen ja puutteineenkin – myös suhtautumaan kunnioittavasti oppilaan ajatuksiin ja näkemyksiin, vaikka ne poikkeaisivat hänen omistaan tai oppikirjassa esitetyistä. – Kysymykset, "miksi ajattelet noin", "mikä sai sinut käsittämään asiat tuolla tavalla", avaavat tietä oppilaan valmiudelle perustella omia näkökantojaan. Sekä Piaget että Kohlberg ovat todenneet, että mahdollisuus perustella omia näkemyksiään ja kannanottojaan kehittää niin ajattelua kuin moraalikiäkin. (Wahlström 1991, 168.)

Mitkä sitten ovat ne itseohjautuvan oppijan piirteet, joita vanhempien ja koulun pitäisi lapsissa kehittää? Itsensä hyväksyminen eli myönteinen suhtautuminen itseensä oppijana. -- Itsenäisyys eli rohkeus valita opiskelussa tavoitteet ja menetelmät sovinnainten näkemysten vastaisestikin. (Koro 1994, 133-134.)

Kouluyhteisön tulisi voimistaa oppilaissa sisäistä kontrollia ja asteittaista riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista. (POPS I 1970, 41.)

Koulun ei ole aihetta tähdentää oppilailleen kaikkia ns. luonteenhyveitä tasavertaisen tärkeinä, koska tämä helposti johtaa siihen, että kasvattajat asettavat päämääräksi henkilökohtaisen persoonallisuusideaalinsa, kunnioittamatta oppilaan yksilöllisyyden koskemattomuutta. (POPS I 1970, 37.)

Opettajan on ehdottomasti kunnioitettava kaikkien oppilaitten kotien maailmankatsomuksellista asennoitumista ja pyrkimyksiä, oppilaiden persoonallisuutta ja heidän sisäistä valinnanvapauttaan. (POPS I 1970, 43.)

Opettaja on enemmän tukija ja kannustaja kuin ehdottomien oikeiden vastausten jakaja. -- opettajan käyttäytyminen voi sitoa oppilaan valmiuksia muodostaa itsenäisesti käsityksiä asioista. (Kuopion kaupungin peruskoulun ops 1986.)

Opetus- ja kasvatustyötä ohjaa ihmiskäsitys, jonka mukaan yksilöllisyyttä arvostetaan ja pyritään luomaan oppimisympäristö, joka tekee mahdolliseksi yksilöllisyyden toteutumisen. (Helsinki, Eläintarhan ala-asteen ops 1994.)

Oppilasta rohkaistaan luottamaan itseensä ja ohjataan löytämään keinoja oman minäkuvansa positiiviseen vahvistamiseen. (Pyhäsalmi, Emolahden ala-asteen ops 1995.)

Myönteinen minäkuva, terve itsetunto, on kaiken arvokasvatuksen perusta. (Kangasala, Pikokolan yläasteen ops 1995.)

Oman itsensä arvostaminen on arvojen ja henkisen kasvun perusta. (Helsinki, Suutarilan yläasteen ops 1995.)

Ihmistä ohjaavat itsetunto ja persoonallisuuteen koodattu toimintaohjelma. Niinpä tärkeimpiä toiminta-alueita koulussa on lapsen itsetunnon terveeseen kasvuun tähtäävä toiminta. (Jyväskylä, Pohjanlammen ala-asteen ops 1998.)

Arvokeskustelussa hyvä ja realistinen itsetunto koettiin niin vanhempien, johtokunnan kuin opettajienkin taholta koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi. Itsearviointiin kautta oppilaita ohjataan löytämään parhaita ja kehitettäviä puoliaan. -- Eettisen kasvatuksen tavoitteena on, että oppilas -- saavuttaa vahvan itsetunnon. (Toivakka, Kankaisten ala-asteen ops 1995.)

-- on syntynyt itsensä esittämisen, kehittämisen ja muuttamisen tarpeita, jotka viestittävät myös oman subjektiviteetin edistymisen odotuksia. Sosiokulttuurinen vapautuminen johtaa -- tilanteeseen, jossa yksilö voi tuntea itsensä läpikotaisin "vapaammaksi". Irtautuminen perinteisistä arvoista, todellisuuden tulkinnoista ja oman identiteettikehityksen malleista laajentaa aluksi liikkumatilaa. Voi odottaa, toivoa, kuvitella itsestään enemmän ja enemmän, ja enemmän myös verrata itseään muihin. (Ziehe 1982, 36.)

-- sosiokulttuurinen vapautuminen on yksilöllistänyt merkitysten kokoamisen ja turvaamisen. Mitä enemmän merkitysten kokoaminen ja turvaaminen säilyttää yksilöiden hartaille, siis kun sitä ei voi eikä täydy jättää ylikyksilöllisten perinteiden suoritettavaksi, sitä haavoittuvammaksi käy myös omaelämäkerrallinen ajantunne. (Ziehe 1982, 65.)

## KUVIOT

KUVIO 1	Päälukujen sisällöllinen rakenne ja eettisen kasvatusajattelun tarkastelutapa .....	17
KUVIO 2	Eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat .....	24
KUVIO 3	Eettinen kasvatusajattelu koulun pedagogisissa teksteissä .....	39
KUVIO 4	Normatiivisen etiikan tärkeimmät teoriat Häyryn (1999) mukaan .....	39
KUVIO 5	Käsitykset moraalien ja tiedon suhteesta (Puolimatka 1997) .....	47
KUVIO 6	Eettinen objektivismi, subjektivismi ja konstruktivismi .....	49
KUVIO 7	Eettisen kasvatusajattelun arvokartta .....	50
KUVIO 8	Ihmiskäsitykset ja hyvä elämä Kotkavirran & Nyysösen (1996) mukaan .....	52
KUVIO 9	Tavoitteiden tulkintaprosessi (Malinen 1992, 49) .....	9
KUVIO 10	Tutkimuksen metodinen ja sisällöllinen rakenne .....	77
KUVIO 11	Siveelliseen tietoisuuteen kasvu Wallinin (1883) mukaan .....	116
KUVIO 12	Psykologisten lähtökohtien painotusero hegeliläisen ja herbartilaisen kauden eettisessä ajattelussa .....	126
KUVIO 13	Yksilöllisyys ja persoonallisuus herbartilaisen kauden eettisessä ajattelussa .....	128
KUVIO 14	Kasvatussuhteen dynamiikka 1800-luvulla .....	140
KUVIO 15	Kasvattava opetus herbartilaisessa pedagogiikassa .....	147
KUVIO 16	Kasvatuksen toiminnalliset vaiheet herbartilaisessa pedagogiikassa .....	148
KUVIO 17	Kansakoulun eettisen kasvatusajattelun arvokartta 1863–1920 .....	153
KUVIO 18	"Absoluuttiseen Järkeen kasvamisen" horisontti vanhan kansakoulun eettisessä ajattelussa .....	155
KUVIO 19	"Siveellisen hallinnan" horisontti vanhan kansakoulun eettisessä ajattelussa .....	156
KUVIO 20	Kansakoulun eettisen kasvatusajattelun arvokartta 1920-luvulta 1940-luvulle .....	190
KUVIO 21	Eettisen kasvatuksen ajattelumalli 1860-luvulta 1930-luvulle .....	227
KUVIO 22	Eettisen kasvatuksen ajattelumalli toisen maailmansodan jälkeen .....	227
KUVIO 23	Kansakoulun eettisen kasvatusajattelun arvokartta 1944–1970 .....	229
KUVIO 24	"Sosiaalisen toiminnan" horisontti uuden kansakoulun (ja myöhemmin) peruskoulun eettisessä kasvatusajattelussa .....	230
KUVIO 25	Peruskoulun eettisen kasvatusajattelun arvokartta 1970-luvulta 1990-luvulle .....	296
KUVIO 26	"Yksilöllisen valinnan" horisontti peruskoulun eettisessä kasvatusajattelussa 1900-luvun lopussa .....	297
KUVIO 27	Metaeettisen syvärakenteen muutos koulukasvatuksen lähtökohdissa 1860-luvulta 1990-luvulle .....	304
KUVIO 28	Koulun eettisen kasvatusajattelun filosofinen kehitys 1860-luvulta 1990-luvulle .....	305
KUVIO 29	Eettisen kasvatusajattelun keskeiset merkityshorisontit suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1863–1999 .....	315
KUVIO 30	Painopisteen muutos koulukasvatuksen päämäärää luonnehtivassa ihmiskuvassa .....	316

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Yksilön kehityksen ja kasvatuksen ulottuvuuksien kuvaustapa (Takala 1976) .....	32
TAULUKKO 2	Koulun eettisen kasvatuksen tarkastelutasot .....	55
TAULUKKO 3	Toiminnan merkitystasot (Siljander ja Karjalainen 1993, 86) .....	69

TAULUKKO 4	Kasvatustavoitteina olevien moraalisten ihanteiden luokitusrunko .....	74
TAULUKKO 5	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet 1800-luvulla .....	132
TAULUKKO 6	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet 1900-luvun alussa .....	133
TAULUKKO 7	Luonnon ja järjen suhde 1800-luvun eettisessä ajattelussa .....	154
TAULUKKO 8	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) .....	186
TAULUKKO 9	Koulukasvatuksen yleisimmät moraaliset ihanteet pedagogisissa teksteissä 1920-luvulta 1940-luvulle .....	187
TAULUKKO 10	Hyvetaulu Martti Helan Luonteenkasvatuksen etiikassa (1948)	217
TAULUKKO 11	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet kansakoulun opetussuunnitelmassa (1946/52) .....	218
TAULUKKO 12	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS I–II 1970) .....	261
TAULUKKO 13	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet peruskoulun opetussuunnitelmissa 1980-luvulla .....	263
TAULUKKO 15	Koulukasvatuksen moraaliset ihanteet koulujen opetussuunnitelmissa 1990-luvulla .....	285
TAULUKKO 16	Peruskoulun opetussuunnitelmien tärkeimmät moraaliset ihanteet 1990-luvulla (90 koulun otos) .....	286
TAULUKKO 17	Kasvatusihanteiden muutos koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle .....	307
TAULUKKO 18	Tiivistelmä eettisen kasvatustavoitteiden yhteiskunnallisista ja aatteellisista kytkennöistä 1863–1999 .....	317