

”AURINKOISISTA VOIMISTA KASVATUKSESSA”

– *Historiallinen näkökulma pedagogiseen rakkauteen*

”Kuuluuko pedagoginen rakkaus nykypäivän opettajuuteen?” artikkelin 2. osa. Ensimmäinen osa sekä neliosaisen artikkelin lähdeviitteet julkaistiin Steinerkasvatus-lehden numerossa 4/2003.

1900-luvun alussa monet kasvatusoppineemme puhuivat vielä luontevasti pedagogisesta rakkaudesta. Voimakkaimmin heistä ehkä *Martti Haavio*, jonka teos opettajapersoonallisuudesta on myös tyyllisesti erittäin suositeltavaa luettavaa nykyajan opettajille. Koska Haavio on toiminut yhtenä merkittävänä innoittajana näihin teoretisointeihin, liitän useissa kohdissa artikkeliini asiaa valaisevia lainauksia Haaviolta. Myös muiden vuosisadan alun pedagogien kielenkäyttöön pedagoginen rakkaus tuntuu istuneen hyvin. Myös luonnontieteellisesti orientoituneilla pedagogeilla, esimerkiksi *Albert Liliuksella*, vaikutti taustalla vielä voimakkaasti humanistis-kristillinen traditio, johon puhe rakkaudesta tuntuu sopineen hyvin. Esimerkiksi lausunnossaan, joka koski pedagogiikan professorin viran täyttämistä, *Waldemar Ruin* toteaa vuonna 1917 Liliuksen ”erikoisansiona” olevan sen, että ”*hän kaikkea modernia koskevan intonsa ohella on säilyttänyt humanistisen tradition, joka antaa laajuutta ja kantavuutta hänen näkemyksilleen.*” (Päiväsalon 1971, 140 mukaan.)

Ruin itse tuntuu tavoitelleen jonkinlaista tieteellisen ja taiteellisen lähestymistavan synteisiä todetessaan mm. seuraavaa: ”*Käsitteiden älyperäinen valo on terävää, mutta kylmää; taiteellinen katsantotapa, jota me kaikki juuri arkea varten enimmäns tarvitsemme ja joka meidän tulisi omaksua, on lämmittävää auringonpaistetta, jolle kaikki olennot avautuvat*” (Ruin 1929). Tämä Ruinin artikkeli ”Aurinkoisista voimista kasvatuksessa” enteilee omalla tavallaan nykypäivän laadullista ja fenomenologista tutkimusmetodiikkaa. Voimakkaasti Ruin tuntuu kritikoineen nousevaa empiiristä pedagogiikkaa:

”... *tahdotaan sovelluttaa kasvatusoppiin erästä dogmia, joka on lainattu kalpenevalta tieteelliseltä aikakaudelta ja joka kaikkein vähimmin soveltuu kasvatusoppiin, nimittäin sitä periaatetta, ettei tieteessä arvioida mitään, vaan luetteloidaan ja selitetään vain*

saatavissa olevaa, jotta näin aikaan saadulle voitaisiin panna tieteellisen kasvatustieteen nimi. Minä panin sille jo toisen nimen: Suuren kasvatustieteen kuolema.” (Ruin 1929, 157.) Ilmeisesti Ruin katsoi, että empiirinen tiedonparadigma tarvitsee rationalistista ja myös ”sydämen sivistyksen” täydennystä. Useiden 1900-luvun alkupuolen pedagogien kohdalla voisi puhua sydämen ajattelun käyttämisestä tutkimusmetodinä. Tässä tulemme varsin lähelle nykyajan keskustelua tunneälystä (Goleman 1996) sekä edellä esitettyä Frommin näkemystä täydellisestä tietämisestä.

Kasvatus nähtiin kasvamaan saattamisena

Myös sellaiset 1900-luvun alkupuolen suomalaiset ajattelijat kuin J.E. Salomaa (1947a,b ja c, 1950), J.A. Hollo (1931, 1932, 1949) ja Erik Ahlman (1953, 1982) korostivat ihmishengen keskeisyyttä tutkimisessa sekä kasvatuksen näkemistä ihmisen henkisyden vapauttamisena, kasvamaan saattamisena. Vaikka termi rakkaus ei välttämättä joka käänteessä heidän esityksissään olisikaan, voi juuri tätä ihmishengen kunnioitusta sekä tutkimusmetodiikassa että kasvatuksen tavoitteena pitää pedagogisen rakkauden ilmennyksenä. Tuo vahva kunnioitus ihmishengen vapautta ja ihmisen monipuolista kasvamaan saattamista kohtaan tulee näkyviin esimerkiksi seuraavista lyhyistä lainauksista:

” Koulun on otettava, en tahdo sanoa ainoaksi, mutta tärkeimmäksi tehtäväkseen ymmärryksen ihmisen kasvattamisen. Tuohan onkin suuri tehtävä, kunhan se onnistuisi. Mutta missä on tahdon kasvattaminen? Missä tunteen? Missä mielikuvituksen? ... Viimeiseksi, tai ensimmäiseksi... tulee kysymys: missä on luonnollinen terveys elämän arimpana kehityskautena.” (Hollo 1932, 276.)

Edellä Hollo jo hahmottelee niitä pedagogiseen rakkauteen kuuluvia ulottuvuuksia, joihin artikkelissa palataan myöhemmin. Oleellista tässä rakkausteeman kannalta on se, että Hollo näkee koulut autonomisina yhteiskunnalliseen elämään nähden. Hän lähtee ihmisen kokonaisvaltaisista kasvutarpeista, eikä mene suoraa päätä rakkaudettomaan kysymykseen: Millaisia ihmisiä yhteiskunta tarvitsee nyt ja tulevaisuudessa? Päinvastaisia esimerkkejä löytyy nykyään runsaasti. Esimerkiksi varmaankin hyvää tarkoittaen kirjoitetaan Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 8.3. 2002:

”Lapsista ja nuorista täytyy huolehtia nykyistä paremmin, jotta Suomen kilpailukyky säilyisi tulevaisuudessakin”. Tämä on siis syy lapsista huolehtimiseen, ei lapsi sinänsä kuten Hollolla edellisessä lainauksessa. Kumpi lähtee pedagogisesta rakkaudesta, kumpi ihmisen välineellistämiseen eli näkemiseen välineenä joihinkin muihin tarkoituksiin?

”Eräs hyvä ominaisuus on totuudellisuus eli henkinen rehellisyys”

Myös tietynlainen itsensä rakastaminen (ei itsekkyyks) on hyvin esillä mainituilla pedagogeilla, esimerkiksi tutkijoiden tulee olla aitoja ja itsenäisiä. Salomaa (1950, 24) pohdiskelee: *”Eräs hyvä ominaisuus on totuudellisuus eli henkinen rehellisyys, itselleen uskollinen käyttäytyminen. Totuudellisuus kuuluu olennaisesti ihmisen olemukseen. Sen tähden, jos joku todella haluaa kehittää itsessään ihmisyyttä, hänen on kehitettävä totuudellisuuttaan niin, että se kuuluu hänen henkiseen olemukseensa. Kaikki muut vaatimukset ovat sen rinnalla vähäpätöisempiä.”* Myös Ahlman (1982, alunp. 1953, 108) antaa tästä sisäisestä rehellisyydestä mielenkiintoisen esimerkin: *”Olen pannut merkille, ettei minun sovi käyttää puheessa tai kirjoituksessa kaikkia suomenkielen sanoja, käännteitä tai sanontatapoja, ja näin siksi, etteivät ne ole olemukseni mukaisia, ne eivät ole tosia ilmauksia itsestäni. Oletan, että toistenkin laita on näin.”* Kuinkahan moni tiedemies nykyään pysähtyy kyselemään tähän tapaan? Ajaako esimerkiksi kiihkeä kansainvälistymisen trendi meidät myymään omat sanamme ja siten välineellistämään itsemme? Aikamme keskeisiä kysymyksiä tiedemaailmassa ehkä olisi: Voisimmeko yhtä aikaa säilyttää sisäisen rehellisyyden yhä lisääntyvän vuorovaikutuksen keskellä? Mitä omaperäistä annettavaa meillä muutoin on maailmalle? Nämä pohdinnat liittyvät artikkelini loppupuolella esiin tuleviin essentialistisiin ihmiskäsityksiin.

Uusia vaikutteita teollistumisen myötä

1940-luvulla teollistuminen ja jälleenrakentaminen alkavat luoda otollista alustaa empiirisen pedagogiikan läpimurrolle. Opettajat ovat esimerkkikansalaisia yhteiskunnallisessa toiminnassa. 1950-luvulla psykologinen lähestymistapa alkaa ohittaa filosofissävyytteistä kasvatustajattelu. Rakkaus alkaa väistyä kasvatustajattelijoiden sanastosta. Uusia vaikutteita saadaan Keski-Euroopan sijaa yhä enemmän Yhdysvalloista. Tämä sopii myös yhteiskunnalliseen ilmapiiriin, jossa aineellisen hyödyn tavoittelu nousee arvoasteikossa.

Varoittaviakin ääniä kuuluu. Haavio kirjoittaa vuonna 1950, että *”teknillinen ja ulkonainen puoli kasvatuksessa saa usein ylikorostuksen sisäisen rinnalla”* (Haavio 1950, 5). Itse hän kaipaa arvojen korostamista, *niiden arvojen, joiden hyväksi ihmisen ja yhteisön kannattaa elää ja kuolla”* (emt., 5). Hänellä taustalla vaikuttaa vielä 1800-luvun idealismi, jonka työstämiseen meillä vaikuttivat mm. Runeberg, Topelius ja

Snellman. Esimerkiksi Topeliuksen vaikutus näkyy selvästi J.A. Hollon näkemyksissä. Idealismista vauhtia ottaen Haavio katsoo, että tapahtuu ”*liukumista latteaan utilitarismiin*”, jolloin välittömät hyötynäkökohdat ohittavat oppilaan kaikinpuolisen sivistämisen ihanteen (Haavio 1950, 6-7).

Siirrymme pedagogisesta rakkaudesta ihmisen välineellistämistä kohti.

Voisi sanoa myös, että siirrymme pedagogisesta rakkaudesta ihmisen välineellistämistä kohti. Toinen ihminen on meille välineellinen se, ei enää arvokas Sinä (vrt. Buber 1993). Varsinkin ns. heikommat oppilaat joutuvat välineellistämisen kohteiksi ja oikeastaan myös ns. menestyjät, koska menestys on ”rakkauden” ehto. Mutta onko ehdollinen ”rakkaus” enää rakkautta? Ilmeisesti ei – kysymyksessä on vain välineellistämisen miellyttävämmältä tuntuva ulottuvuus. Ihmistä sinänsä ei koeta arvokkaaksi.

Demokratian hengessä

Suomen taloudellinen nousu kiihtyy 1960-luvulla. Behaviorismin asema pedagogiikassa vahvistuu. Teknologia alkaa tulla kouluihin. Myös kansainvälistyminen alkaa vähitellen kiihtyä. Halutaan yhä enemmän kasvattaa demokratiatietoisia kansalaisia. Varsinkin vuosikymmen loppua kohti politisoituminen voimistuu. Vapaan kasvatuksen aatteet leviävät maahamme (esim. Neill 1968 ja 1988) ja vanha ylioppilastalo vallataan autoritaaris-porvarillisen yliopistolaitoksen kritiikin tuoksinassa 1968. Rakkausteema nousee ylipäänsä (”*Make love not war*”) 1960-luvulla esiin, joskin ehkä hieman ulkonaisessa merkityksessä. Kaipio (1979, 19) on viitannut siihen, että vapaan kasvatuksen aika on osoittanut ihmislasten tarvitsevan vanhemman sukupolven kasvattavaa tukea ja ohjausta. Tärkeää on kysyä *tuen ja ohjauksen laatua sekä siihen kytkettyvää käsitystä ihmisestä*. Tässä artikkelissa ei tukeuduta vapaan kasvatuksen ideaan, mutta tavoitellaan kyllä *vapautta kohti tapahtuvaa kasvua pedagogisen rakkauden ilmapöyrissä*.

1960-luvulla aiempina vuosikymmeninä vallinneiden *aineellisten arvojen* rinnalle nousevat *poliittis-sosiaaliset arvot*. Tämä merkitsee huomattavaa ihmiskäsityksellistä laajennusta. Vaaditaan tasa-arvoa, joka vaatimus johtaa seuraavalla vuosikymmenellä mm. peruskoulu-uudistukseen. Opettajan on kyettävä vastaamaan nyt yhä erilaistuvien oppilaiden asettamiin haasteisiin. (Ks. esim. Alestalo 1992, 20.)

1990-luku: teknologia ja yksilökeskeisyys

1990-luvulla informaatioteknologian kiihtyvä läpimurto on näkynyt myös opettajuuden vaatimuksissa. Myös opettajilta on vaadittu teknologisia taitoja, inhimilliset taidot ovat tässä huumassa jääneet vähäisemmälle huomiolla. Tietyllä tasolla teknologia on lisännyt ihmisten vuorovaikutuksen määrää, mutta johtanut osittain myös kohtaamisten pinnallistumiseen. Joka tapauksessa teknologian *oikea käyttö* luo myös positiivisia mahdollisuuksia inhimillisten kykyjen kehittymiselle. Edellytyksenä on se, että teknologia ei määrittele päämääriä, vaan tutkimme tarkoin *mihin tarkoitukseen* teknistä laitteistoa milloinkin käytämme. Ihmisen tulee aina pysyä ”herrana” ja koneen välineenä. (Airaksinen 1995.)

Kun aiemmin oltiin vaarassa kadottaa yksilö tasapäisyyteen, ollaan nyt vaarassa kadottaa yhteisöllisyys yksilöiden egoistisiin pyrkimyksiin.

1990-luvulla 1960- ja 1970-lukujen tasa-arvoajatusten tilalle on tullut voimakkaasti *yksilökeskeisyys*, joka on heijastunut myös koulutuksen rakenteisiin esimerkiksi luokattomana lukiona tai henkilökohtaisina opetussuunnitelmina. Kun aiemmin oltiin vaarassa kadottaa yksilö tasapäisyyteen, ollaan nyt vaarassa kadottaa yhteisöllisyys yksilöiden egoistisiin pyrkimyksiin.

2000-luvun suuri haaste

Voisiko vapauden ja yhteisöllisen vastuun yhdistää? Tämä on 2000-luvun suuri haaste. Seuraavassa uudelleen muotoillussa pedagogisen rakkauden käsitteessä pyritään vastaamaan tähän haasteeseen. Tehtävä edellyttää kuitenkin sitä, että edellisinä vuosikymmeninä vähäisemmälle huomiolle jääneet metafysisetkin kysymykset otetaan jälleen tieteellisenkin tarkastelun kohteiksi. Yksilön olemuksen monikerroksisuus on tuotava tutkimuksen kohteeksi ja pohdittava tämän merkitystä opettajuuden kannalta. Pedagogiseen rakkauteen liittyy seuraavanlaisia kysymyksiä. Miten opettaja voisi kasvamaan saattaa itsekkään egon sijaan ”arvokasta, todellista yksilöllisyyttä”? Voisiko todellisen minuuden löytämisen ja rakentamisen kautta päästä myös yhteisöllisyyden ja vastuun voimistumiseen? Ja mitä tämä merkitsisi opettajankoulutuksen kannalta?

Kirjoittaja on kasvatustieteen tohtori ja toimii tällä hetkellä kasvatustieteen lehtorina Turun yliopistossa ja lehtorina Oulun yliopistossa. Kirjoittaja on toiminut erilaisissa yliopistollisissa viroissa ja pitkään myös

Snellman-korkeakoulun opettajana. Kolmiosainen steinerpedagogiikkaa käsitellyt väitöskirja ilmestyi vuonna 1988.