

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 351

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

KASVATUS ON KASVAMAAN SAATTAMISTA

Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon
sivistyskasvatusajattelusta

English Abstract

Matti Taneli

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2012

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Risto Rinne
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Professori Arto Jauhiainen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Professori Kimmo Lehtonen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Esitarkastajat:

Professori emeritus Jarmo Toiskallio
Maanpuolustuskorkeakoulu

Professori Veli-Matti Värri
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Vastaväittäjä:

Professori emeritus Jarmo Toiskallio
Maanpuolustuskorkeakoulu

Kannen kuva: Sini Taneli: ”Tiedon puu” (1983)

ISBN 978-951-29-5191-8 (PRINT)

ISBN 978-951-29-5192-5 (PDF)

ISSN 0082-6995

Taitto Jouni Vilhonen

Painosalama Oy – Turku 2012

TURUN YLIOPISTO, kasvatustieteiden tiedekunta, väitöskirja, 298 s., marraskuu 2012

TANELI, MATTI:

KASVATUS ON KASVAMAAN SAATTAMISTA. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni käsittelee J. A. Hollon (1885–1967) sivistyskasvatusajattelua. Hollo oli monitoiminen kulttuurivaikuttaja, joka toimi kriitikkona, kirjailijana, suomentajana ja kasvatustieteilijänä. Häntä voidaan pitää J. V. Snellmanin rinnalla yhtenä merkittävimpänä suomalaisena kasvatusajattelijana. Hänen kasvatusajattelustaan ei ole kuitenkaan aiemmin tehty väitöskirjatason tutkimusta.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millainen on Hollon näkemys kasvatuksesta, kasvatuksen maailmasta ja kasvatuksen teoriasta?
2. Mikä on Hollon käsitys kasvattajan ja kasvatettavan merkityksestä kasvatustapahtumassa?
3. Mitä asioita sisältyy sivistyskasvatukseen eli kasvamaan saattamisen elementteihin?

Tutkimukseni on kasvatusfilosofinen. Tutkimusmenetelmäni on systemaattinen analyysi ja lähestymistapani on hermeneuttinen. Tutkimukseni pääaineistona ovat Hollon kasvatusta koskevat kirjoitukset, joista tärkeimmät ovat *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-II* (1918, 1919), *Kasvatuksen maailma* (1927), *Kasvatuksen teoria* (1927) ja *Itsekasvatus ja elämisen taito* (1931).

Hollon mukaan kasvatuksen maailma on suhteellisen itsenäinen elämänmuoto (*Lebensform*), jolla on oma ontologinen erityislaatunsa, so. sui generis. Kasvatusoppia ei pidä redusoida psykologiaan tai filosofiaan, koska sillä tavoin se menettää tieteellisen itsenäisyytensä. Hollon mielestä kasvatuksen teoria on teoria käytäntöä varten. Kasvatuksen teorian luomisessa tulee ottaa huomioon kasvatuksen maailman erityispiirteensä oleva kokonaisvaltainen näkökulma ja elämän palvelemisen päämäärä. Kasvattaminen on aina myös eettistä toimintaa. Kasvatuksen tavoitteena on hyvä elämä.

Hollon mukaan kasvattajan tehtävä on luoda kasvatettavalleen eheä sivistyksellinen perusta. Tämä voi tapahtua vain laaja-alaisen sivistyskasvatuksen avulla, jonka runkona on antiikin humanistinen sivistysperinne. Sivistyskasvatukseen kuuluvat älyllinen, eettinen, uskonnollinen, esteettinen ja toiminnallinen kasvatus. Mielikuvituksen avulla kasvattaja voi yhdistää kasvatuksen osa-alueet eheäksi kokonaisuudeksi. Ilman mielikuvitusta erilaiset ilmiöt olisivat pirstaleisina, toisistaan erillisinä osina ihmisen mielessä.

Opettajan persoona on merkittävä tekijä kasvatuksessa. Se tulee ottaa huomioon opettajankoulutuksen eli kasvattajan kasvattamisen valinnoissa. Opettaja-kasvattajan on tärkeää opiskella laajasti humanistisia opintoja, koska kasvatuksessa on kysymys ihmisestä. Ennen kaikkea kasvattajan eettistä ja esteettistä kykyä tulee harjoituttaa. Näin hän oppii käyttämään mielikuvitustaan kasvatustapahtumassa siten, että hän tulee kasvatuksellisesti näkeväksi kasvamaan saattajaksi, joka ymmärtää sen, mikä kussakin tilanteessa vaatii erityistä huomiota.

Tutkimukseni osoittaa, että Hollon henkitieteellinen ja fenomenologis-hermeneuttinen kasvatusnäkemys ei ole vain vastaparadigma empiiriselle kasvatustieteelle, vaan myös nykyajan teknis-taloudelliselle eetokselle, joka yhtäältä uhkaa välineellistää kasvatuksen ja toisaalta väärällä tavoin tieteellistää kasvatuksen tutkimuksen. Tämän takia kasvatusoppi kysymyksineen uhkaa siirtyä kasvatuskeskustelussa sytjemmälle, jopa hävitä kokonaan. Kasvatuksen ja kasvatuksen tutkimuksen vaarana on niiden liiallinen sitouttaminen tuotantoelämän jatkeeksi, minkä seurauksena on ihmisyyden toteuttamisen vaikeutuminen.

Tutkimuksen lopuksi esitän ideaalikoulunäkemykseni, joka perustuu osittain Hollon kasvatusnäkemyseseen. Hollon näkemys on yhä ajankohtainen ja merkittävä kontribuutio kasvatusta, sen teoriaa ja käytäntöä koskevaan keskusteluun.

Avainsanat: J. A. Hollo, kasvatuksen teoria, mielikuvitus, sivistys, estetiikka, hyvä elämä

UNIVERSITY OF TURKU, Faculty of Education, Doctoral thesis, 298 p., November 2012

TANELI, MATTI:

EDUCATION IS THE INITIATION OF CULTIVATION. An Educational Philosophical Investigation into the Thinking of J.A. Hollo on the *Bildung* Ideal in Education.

ABSTRACT

This is an investigation into the thinking of J.A. Hollo on the *Bildung* ideal in education. Hollo was a versatile cultural influence who contributed to criticism, authorship, translation, as well as to education. He may be seen alongside J.V. Snellman as one of the most influential Finnish thinkers in the field of education. However, up to date no study has been carried out at a doctoral thesis level of his educational philosophy.

My research questions are as follows:

1. What is Hollo's view on education, the world of education and the theory of education?
2. Which is Hollo's view on the role of the educator and the educated in the act of education?
3. What elements do the *Bildung* ideal in education or the initiation of cultivation consist of?

My study has been carried out within the field of philosophy of education. My research method is systematic analysis and my approach is hermeneutic. The main corpus of material for my research is the writings on education by Hollo, among which the most important ones are *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-II (The Imagination and its Cultivation I-II, 1918, 1919)*, *Kasvatuksen maailma (The World of Education, 1927)*, *Kasvatuksen teoria (The Theory of Education, 1927)*, and *Itsekasvatus ja elämisen taito (Self-education and the Art of Living, 1931)*.

According to Hollo, the world of education is a relatively independent form of life (*Lebensform*), which has its own ontological *sui generis* quality. The theory of education must not be reduced to psychology or philosophy unless it loses its scholarly autonomy. According to Hollo, the theory of education is intended for praxis. In the creation of a theory of education, it is important to bear in mind a holistic perspective, and the target to serve life as a special characteristic of the world of education. Education is always an ethical activity as well. The aim of education is a good life.

According to Hollo, the task of the educator is to create a solid *Bildung* base for the person who will become educated. This may become the result only of broadly based *Bildung*, the basis of which is the ancient humanist *Bildung* tradition. The elements of *Bildung* are an intellectual, ethical, religious, aesthetic and action-based education. With the help of the imagination the educator may combine the different elements of education into a unified whole. Without the imagination, different phenomena would occur fragmented, separated from each other, in the mind of human beings.

The personality of the teacher plays a decisive role in education. It must be taken into account in teacher education, or in other words, in the choices made in the education of educators. The teacher-educator should be widely read in the humanities since education is about being human. More than anything else, the ethical and aesthetic capacity of the educator should be refined. The refinement will help the educator use his or her imagination in the act of educating in such a way that he or she will become a perceptive promoter of cultivation with an understanding of what needs special attention in what situation.

My investigation shows that Hollo's humanist and phenomenological-hermeneutic educational views are not only a counter paradigm to empirical pedagogy but also to the modern technological and economical ethos which threatens on the one hand to instrumentalise education and on the other hand to make education 'scientific' in a mistaken fashion. For this reason pedagogical questions are threatened by marginalisation or even vanishing. The danger for education and research on education is an exaggerated bond causing education to become an extension of industry, with a complication of the realisation of humanity as a result.

As a conclusion to my research I shall present my own perspective on the ideal school, based partly on Hollo's educational view. Hollo's view is still current and a significant contribution to education and the debate on its theory and practice.

Key words: J.A. Hollo, theory of education, imagination, *Bildung*, aesthetics, good life

ESIPUHE

Olen opiskellut monia oppiaineita Turun yliopiston humanistisessa, yhteiskuntatieteellisessä ja kasvatustieteiden tiedekunnassa. Väitöskirjani olen tehnyt kasvatustieteestä, koska opettajana ja kasvattajana olen halunnut tietää, mistä opettamisessa ja kasvattamisessa on kysymys ja miten niitä voidaan teoreettisesti tarkastella niin, että voidaan antaa myös ohjeita kasvatusta koskevaan käytäntöön. Väitöskirjani on omalla tavallaan vastaus tähän kysymykseen. Tutkimukseni on kiitos alma materilleni, Turun yliopistolle, jonka inspiroivassa opiskeluympäristössä, luentosaleissa ja kirjastoissa olen viihtynyt vuosikymmenien aikana.

Väitöskirjani ohjaajina ovat toimineet professorit Risto Rinne, Arto Jauhinainen ja Kimmo Lehtonen. Minulla on ollut ilo ja kunnia saada heidät ohjaajiksi. Ristoa, pääohjaajaa ja kustosta, kiitän erittäin merkittävästä ja ystävällisestä ohjauksesta, joka paransi työtäni huomattavasti. Ristolle olen esittänyt kasvatusta koskevat keskeneräisetkin ajatukseni, jotka hän on varmalla kädellä ohjannut relevanttiin suuntaan. Olen hänen kanssaan keskustellessani kokenut olevani varsin hyvässä ja luovassa ilmapiirissä. Arto antoi useaan otteeseen – vielä työni loppuvaiheessa – työtäni koskevia hyviä parannusehdotuksia, joista olen kiitollinen. Kimmon kanssa olen keskustellut kasvatukseen ja taiteeseen liittyvistä kysymyksistä. Kiitän häntä ohjeista ja kannustuksesta, jotka ovat myös vieneet työtäni eteenpäin.

Professori emeritus Jarmo Toiskalliota ja professori Veli-Matti Värriä kiitän myönteisistä ja varsin inspiroivista esitarkastuslausunnoista. Olen pyrkinyt parhaani mukaan ottamaan ne huomioon työni viimeistelyssä. Värriin lausunto auttoi työni moniulotteisen luonteen kehittämisessä. Toiskallion varsin laaja, yksityiskohtainen ja arvokas kasvatustieteellinen lausunto auttoi minua hahmottamaan työni kontekstin ja siihen liittyviä erityiskysymyksiä. On hienoa, että Toiskallio on lupautunut työni vastaväittäjäksi.

Aloitin kasvatustieteen jatko-opiskelun ja väitöskirjatyön virkatyöni ohessa vuonna 2002, mutta systemaattisesti vasta vuonna 2006. Päädyin väitöskirjani aiheeseen keskusteltuani silloisen ohjaajani dosentti Simo Skinnarin kanssa. Kiitän sydämellisesti Simoa hyvästä ja innostavasta ohjauksesta.

Jatko-opintoni Kasvatustieteiden laitoksella ovat sujuneet hyvin. Erityisesti haluan kiittää kolmea erinomaista opettajaa, joiden taitavasta opetuksesta olen saanut nauttia. He ovat lehtori Annukka Jauhiainen, professori Heikki Silvennoinen ja erikoistutkija Juhani Tähtinen. Jatko-opiskeluaikaisista ystävistä kiitän KL, FM ja opettaja Jyrki Kaartista, jonka kanssa opiskelu ja kasvatuksen historiaa koskevat keskustelut ovat olleet antoisia.

Suuri kiitos kuuluu professori emeritus Erkki J. Hollolle, jolta sain monia tärkeitä hänen isäänsä koskevia tietoja. Häneltä sain myös J. A. Hollon kirjoitusten eripainoksia tutkimuskäyttöön.

Kasvatus-lehden pitkäaikaista päätoimittajaa, dosentti Jyrki Hilpelää ja dosentti Risto Ikosta kiitän hyvistä kasvatustieteellisistä keskusteluista. Professori Tapio Puolimatkaa ja professori Juha Suorantaa kiitän kannustavista kommentteista.

Dosentti Jari Palomäkeä kiitän ystävydestä ja hyvistä filosofisista, uskontotieteellisistä ja teologisista keskusteluista ja pätevistä neuvoista. FM Veli-Matti Rissasta kiitän ystävydestä ja asiantuntevista latinan kieleen liittyvistä ohjeista.

Työni kielentarkastuksesta on huolehtinut FM Jenny Paananen, tiivistelmän englanninkielisestä käännöksestä lehtori John Smeds, taitosta Jouni Vilhonen ja painosta Painosalama Oy. Kiitos heille kaikille.

Olen toiminut Vartija-lehden piirissä muun muassa kirjoittajana. Vartijan päätoimittajaa, dosentti Matti Myllykoskea ja lehden entistä päätoimittajaa emeritusakatemiaprofessori Heikki Räisästä kiitän hienoista teologisista keskusteluista ja kannustuksesta väitöskirjaprosessin aikana.

Salon kaupungin sivistystointa kiitän erinomaisista opetusolosuhteista, rehtoreita ja opettajakollegoitani hyvästä työilmapiiristä sekä opiskelijoita upeista oppitunneista.

Lopuksi kiitän lämpimästi avusta ja tuesta kaikkia ystäviäni ja sukulaisiani sekä ennen muuta rakasta vaimoani Pirjoa, jota ilman väitöskirjani ei olisi koskaan valmistunut. Omistan työni rakkaalle tyttärellemme ja kollegalleni Sinille.

”Credo ut intelligam” (Proslogion 1, Anselm Canterburylainen)

Turun Luolavuoressa 15.10.2012

Matti Taneli

SISÄLLYS

I

TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA HOLLON SIVISTYSTOIMINTA

1. JOHDANTO	13
2. TUTKIMUSTAPA JA TUTKIMUKSEN KASVATUSFILOSOFINEN TAUSTA	18
2.1 Tutkimusmenetelmä ja keskeiset käsitteet	18
Kasvatusfilosofinen tutkimus	18
Hermeneuttinen lähestymistapa	24
Analyyttinen hermeneutiikka	26
2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet	28
2.2.1 Hyvä elämä	28
2.2.2 Sivistyskasvatus ja sivistyksen kasvatusfilosofinen perusta	30
Antiikin ja humanismin sivistyksen pedagogiikka	31
Hermeneuttinen fenomenologia ja humboldtilainen humanismi	36
2.2.3 Kasvamaan saattaminen	40
3. HOLLON ELÄMÄNHISTORIA JA SIVISTYSTOIMINTA	44
3.1 Elämänvaiheet	44
3.2 Sivistystoiminta	49
Kriitikko	50
Kasvatustieteilijä	53
Suomentaja	57
Kirjailija	60
3.3 Kasvatusfilosofinen tausta ja keskeiset vaikuttajat	62

II

HOLLON SIVISTYSKASVATUSAJATTELU

4.	HOLLON NÄKEMYS OPETTAJANKOULUTUKSESTA	73
4.1	Opettaja taiteilijana	73
4.2	Opettaja eettisenä kasvattajana	74
4.3	Opettaja totuudessa vaeltavana eetikkona	76
4.4	Opettaja monipuolisena sivistäjänä	79
4.5	Opettaja eheän elämänpohjan rakentajana	81
5.	KASVATUKSEN MAAILMAN OSATEKIJÄT	84
5.1	Kasvatuksen avaruus eli alue	85
	Kasvatus pirstaleisena välineenä	85
	Kasvatus on kasvamaan saattamista	87
	Kasvatus on itsekasvatusta	89
	Kasvatuksen synteettisyys	90
5.2	Kasvatuksen aika	94
	Elinikäinen kasvatus	94
	Ihmisen jatkuva kasvaminen	97
5.3	Kasvatus välineenä ja tarkoitusperänä	100
	Kasvatus muiden elämänmuotojen palvelijana	101
	Kasvatus elämän palvelijana	101
	Kasvatus – ihmisen kasvun edistämistä ja kasvatuksellista avunantoa	105
	Kasvatuksen päämääränä todellisuuden ymmärtäminen ...	108
6.	HOLLON NÄKEMYS KASVATUKSEN TEORIASTA	110
6.1	Kasvatuksen teoria	110
	Teorian käytännöllisyys	111
	Teorian kasvatuksellinen pohja	112
6.2	Kasvatuksen teorian merkitys	116
6.3	Kasvatusopin suhde kasvatustieteeseen, filosofiaan ja psykologiaan	117
	6.3.1 Kasvatusoppi vs. kasvatustiede	117
	Kasvatusopin filosofisuus	118
	Kasvatustieteen kokeellisuus ja sosiologisuus	118
	6.3.2 Kasvatusoppi vs. filosofia	120
	Kasvatusopin reduktio filosofiaan	120
	Kasvatusopin oma pohja	121
	6.3.3 Kasvatusoppi vs. psykologia	122
	Psykologia kasvatusopin pohjatieteenä	122
	Psykologia kasvatusopin aputieteenä	123

7. KASVATUKSEN MAAILMA ELÄMÄN MUOTONA JA ELÄMISMAAILMANA	125
7.1 Herbartin käsityksen virheellisyys	125
7.2 Kasvatuksen elämänmuotoisuus	127
7.3 Kasvatuksen elävä liikunto	133
8. MIELIKUVITUS SIVISTYSKASVATUKSEN ELEMENTTINÄ	139
8.1 Mielikuvituksen käsite	139
8.2 Filosofien käsitys mielikuvituksesta	140
8.3 Kristillinen mielikuvituskäsitys	141
8.4 Kasvatusajattelijoiden näkemykset mielikuvituksesta	142
Mielikuvitus reproduktiona	142
Mielikuvitus luovana esteettisenä kykynä	143
8.5 Hollon näkemys mielikuvituksesta ja sen kasvatuksellisesta merkityksestä	146
Mielikuvituskäsitteen erilaiset nimet	146
Mielikuvituksen ja tunteiden läheinen suhde	148
9. KASVATUKSEN ERI OSA-ALUEIDEN KASVATUS	150
9.1 Tunne-elämän merkitys kasvatuksessa	150
9.2 Mielikuvitus kasvatusta yhdistävänä tekijänä	152
9.3 Älyllinen kasvatus	153
Kasvattava opetus	153
Mielikuvitus ja havainto-opetus	156
Itsetoiminnallista mielikuvituksellista luovuutta	161
Leikin ja toiminnallisuuden voima	164
9.4 Esteettinen kasvatus	169
9.4.1 Esteettisyyden ominaislaatu	170
9.4.2 Esteettisyys kasvattajana	172
9.4.3 Taidekasvatuksen erilaisia muotoja	177
Kasvatusta taiteen avulla ja taidetta varten	178
Kasvatusta taiteeseen ja kasvatus taiteena	179
9.5 Uskonnollinen kasvatus	181
Uskonnollisen kasvatuksen moninaisuus	182
Emotionalistinen uskonnonteoria	186
Mielikuvituksen merkitys uskonnollisessa kasvatuksessa	193
Uskonnollinen kasvatus elämän eheyttäjänä	200
9.6 Eettinen kasvatus	200
Eettisyys esikuvallisena käytäntönä	201
Vaeltajien etiikka	202
Eettisyys tahtona	203
Tunne-elämä ja mielikuvitus eettisyyden voimatekijöinä	204
9.7 Toiminnallinen kasvatus	210

10. KASVATUKSEN YHTENÄISTÄMINEN ESTETIIKAN AVULLA ...	213
10.1 Kasvatuksen estetiikka	214
10.2 Esteettiset muunnokset: ylevyys ja huumori	216
10.3 Opetuksen tyyli	217
10.4 Schillerin vaikutus Hollon esteettiseen ajatteluun	220

III

HOLLON KASVATUSAJATTELUN MERKITYKSEN ARVIOINTI

11. HOLLON KASVATUSNÄKEMYKSEN ARVIOINTI JA IDEAALIKOULUN LUONNOSTELU	225
11.1 Hollon näkemyksen kritiikki	225
Konservatiivinen näkemys	225
Ikuisten arvojen ”radikaalisuus”	227
11.2 Hollon kasvatustajatteluun merkitys	228
Hollo inspiraation lähteenä	228
Keskenäistä teoreettis-käytännöllistä ihmistutkimusta ...	230
11.3 Ideaalikoulun näkemykseni Hollon ajatusten inspiroimana ..	233
Koulu – esteettis-eettinen ja autonominen sivistyksen kehto	233
Koulun kasvattava tendenssi	242
Opettaja-kasvattajat koulun esteettisen eetoksen luojina	251
12. TUTKIMUKSEN KOKOAVA TARKASTELU JA ARVIOINTI	261
12.1 Hollon sivistyskasvatuksen pääkohdat	261
12.2 Tutkimusprosessin luotettavuusarviointi ja jatkotutkimusehdotus	267
Aineslähteet	269
Käytetyt lyhenteet	269
J. A. Hollon kirjoitukset	269
Haastattelut	271
Sähköpostitiedonannot	271
Puhelinkeskustelu	271
Kirjallisuus	272

I

TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA HOLLON SIVISTYSTOIMINTA

1. JOHDANTO

Tutkimuksessani käsittelen Juho August Hollon eli J. A. Hollon (1885–1967) kasvatusajattelua. Hollo oli varsin monialainen suomalainen kulttuurivaikuttaja. Hän ehti toimia elämänsä aikana monessa tehtävässä. Hän oli suomentaja, kriitikko, esseisti, kirjailija, Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professori ja Yhteiskunnallisen korkeakoulun kansleri. Hollo on yksi kaikkien aikojen merkittävimmistä suomalaisista kasvatustieteilijöistä, mutta hänen kasvatusajattelustaan ei ole kuitenkaan aiemmin tehty väitöskirjatasoista tutkimusta.

Hollon nimeen liitetään kasvatusta luonnehtiva lause ”Kasvatus on kasvamaan saattamista”. Tarkastelen hänen kasvatusajatteluun *kasvamaan saattamisen* kehityksessä. Hollon mukaan se on kaiken kasvatuksen perustava näkemys. Sillä tarkoitetaan lyhyesti ilmaistuna sitä, että kasvatus on vuorovaikutuksellista, ainutkertaista, pakotonta, kasvatettavaan kunnioittavasti suhtautuvaa ja hänen yksilöllisiä kasvumahdollisuuksiaan edistävää elämänlaajuista toimintaa.¹ Laajasti tarkastellen kasvamaan saattamiseen liittyvät kaikki asiat, jotka tutkimuksessani koskevat kasvatettavan kasvatusta.

Tutkimukseni on kasvatustieteellinen. Lähestymistapani on hermeneuttis-analyttinen. Tällä tarkoitan sitä, että analysoin Hollon kasvatusajattelua ja pyrin eläytyvästi ymmärtämään sen monia ulottuvuuksia. Vakavana kasvatustieteellisenä ja persoonallisena pyrkimyksenä on yrittää löytää se, mistä Hollon kasvatusajattelussa ja ylipäätään kasvatuksessa ja sen tutkimuksessa on ja tulisi olla kysymys. Tavoitteenani on esittää näkemys, joka on akateemisesti ja myös ihmiselämän ja yhteiskunnallisen hyvän etsimisen ja kehittämisen kannalta relevantti.

Tutkimuksessani esittelen ensiksi (luku 2) tutkimustapani ja sen kasvatustieteellisen perustan sekä tutkimuksen tekemiseen liittyviä tekijöitä. Tämän jälkeen (luku 3) tutkin Hollon sivistystoimintaa, joka liittyy saumattomasti hänen kasvatusajatteluunsa. Sen jälkeen (luku 5 ja 6) analysoin hänen näkemystään kasvatuksesta, kasvatuksen maailmasta ja kasvatuksen teoriasta. Tarkastelen myös (luku 4) Hollon käsitystä opettajankoulutuksesta eli kasvattajan kasvattamisesta. Kasvattaminen on aina joidenkin asioiden kasvattamis-

¹ *Kasvamaan saattamista* voi mainittujen lisäksi luonnehtia seuraavilla sanoilla ja ilmaisuilla: kasvatus, kasvattaminen, kasvamaan ja elämään auttaminen, ohjaaminen, vuorovaikutuksellisuus, keskeneräisyys, prosessuaalisuus, relationalistisuus eli suhteisuus, loputtomuus ja ikuisuus.

ta. Hollon mukaan kasvatuksen osa-alueet ovat älyllinen, esteettinen, eettinen, uskonnollinen ja toiminnallinen kasvatusta. Näitä kasvatuksen osa-alueita tarkastelen jokaista erikseen. (luku 9)

Käsittelen myös (luku 11.3) sitä, millaista samankaltaisuutta Hollon näkemyksellä mielikuvituksesta on hänen arvostamansa intialaisen kasvatustieteilijän, taiteilijan ja Nobel-kirjailijan Rabindranath Tagoren (1861–1941) ajatuksien kanssa. Tagoren välityksellä luon silmäyksen myös yhdysvaltalaisen pragmatistin ja (kasvatustieteen)filosofin John Deweyn (1859–1952) sekä antiikin historioitsijan ja maailmankuulun nykyfilosofin Martha C. Nussbaumin (1947–) kasvatustieteen ajatuksiin. Näin ollen Hollon ei ole vain ”ikuisen pedagogiikkansa” takia aina ajankohtainen kasvatustieteilijä, vaan hänen kasvatustieteen saattamista, mielikuvitusta ja estetiikkaa korostavat kasvatustieteen näkemyksensä ovat yhä varsin ajankohtaisia, ja niitä voi soveltaa käytännön kasvatustieteen- ja opetustyöhön. Analysoin Hollon kasvatustieteen vaikutusta eli sitä, millä tavoin hän on vaikuttanut ja vaikuttaa yhä kasvatusta koskevaan tutkimukseen. Esitän myös (luku 11) Hollon kasvatustieteen kohdistuvaa kritiikkiä ja arvioin sitä. Tutkimukseni lopuksi (luku 11.3) esitän Hollon ajatusten inspiroimana oman näkemykseni siitä, miten kasvatustieteen kasvatusta ja koulua pitäisi kehittää, jotta siitä tulisi todellinen sivistystieteen kehto.

Hollon kasvatustieteen – ja myös omani – on oppositiossa nykyiseen koulutukseen, jossa korostuu tuotantoelämän intressi ja jossa siihen liittyvät arvioinnit, auditoinnit ja mittaukset ovat arkipäivää. Tutkimuksessani puolustan suhteellisen autonomista kasvatusta ja kasvatustietettä. Peräänkuulutan, että sivistyskasvatustieteen on tärkeämpiä tehtäviä kuin talouden ja talouskasvun palveleminen, vaikka en kiellä niiden tärkeyttä merkitystä. Tuleeko nykyisten taloudellisten arvojen rinnalle muita arvoja, riippuu kasvatustieteen. **Viime kädessä koko ihmiskunnan tulevaisuus riippuu kasvatustieteen.** Melioristisen näkemyksen mukaisesti ajattelen, että maailmaa voi ja on syytä ihmisten toimin parantaa, vaikka sen onnistumisesta ei olisi takeita. Koko tutkimukseni inspiraatioperusta on se, että tulisimme kasvatustieteen näkökulmasta. Ymmärtäisimme syvällisesti sen, mistä kasvatustieteen kysymys ja osaisimme toimia siten, että jokaisen kasvatustieteen – jokaisen ihmisen – elämästä tulisi mahdollisimman *hyvä elämä*.

Tutkimuskysymykseni, jotka nousevat esiin tutkimusaineistosta, käsittävät Hollon kasvatustieteen keskeisen alueen. Vastaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen on Hollon näkemys kasvatustieteen, kasvatustieteen maailmasta ja kasvatustieteen teoriasta? (luvut 5, 6 ja 7)
2. Mikä on Hollon käsitys kasvatustieteen ja kasvatustieteen merkityksestä kasvatustieteen tapahtumassa? (luvut 7 ja 11.3)
3. Mitä asioita sisältyy sivistyskasvatustieteen eli kasvatustieteen saattamisen elementteihin? (luvut 8 ja 9)

Tutkimuskysymyksistä teen johtopäätöksiä. Ne perustuvat Hollon kasvatustajatteluun tai ovat sen inspiroimia. Esitän omia näkemyksiä, mutta kuitenkin niin, etteivät ne ole ristiriidassa Hollon kasvatusta koskevan *perustan* kanssa, vaikka esitänkin kriittisiä kommentteja sitä kohtaan. *Analysoin ja kehitän hollolaista kasvatustajatteluun ja sivistyskasvatusta*, jota nimitystä käytän Hollon kasvatustajattelua luonnehtivana yleiskäsitteenä. Sivistyskasvatuksessa on myös kysymys *kasvamaan saattamisen kehyksestä*. Tutkimuskysymysten vastausten eli Hollon kasvatustajattelun perustalta tarkastelen seuraavia kysymyksiä:

1. Miksi Hollon kasvatuksen teoria on yhä tärkeä kasvatustieteen identiteetin kannalta tarkasteltuna? (luvut 6 ja 11)
2. Millainen opettajankoulutuksen pitäisi olla, jotta tulevaisuuden opettajista tulisi kasvamaan saattajia, sivistyksen kantajia? (luvut 4 ja 11)
3. Miten koulusta aikaansaadaan suhteellisen autonominen ja monipuolinen sivistyksen kehto? (luku 11)

Käsittelen eksplisiittisesti tutkimuskysymyksiä sulkuihin merkityissä kohdissa, mutta nämä teemat tulevat esiin myös tutkimukseni muissa kohdissa yhdistyneenä Hollon sivistyskasvatustajattelun analyysiin.

Tutkimuksen pääaineistona ovat Hollon kasvatusta koskevat kirjoitukset. Tärkeimpinä lähteinäni ovat hänen kirjansa *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I–II* (1918, 1919), *Kasvatuksen maailma* (1927), *Kasvatuksen teoria* (1927), *Itsekasvatus ja elämisen taito* (1931) ja Hollon postuumisti ilmestynyt päiväkirja *Sielun vaellus* (1985). Hollon kirjoitti myös paljon esseitä ja kirjallisuuskritiikkejä sekä esipuheita suomennoksiinsa. Näistä käytän lähteinäni kirjoituksia, joissa hän tarkastelee kasvatukseen ja estetiikkaan liittyviä kysymyksiä. Tutkimusaineistonani ovat myös J.A. Hollon pojan, oikeustieteen emeritusprofessori Erkki J. Hollon haastattelut, jotka tein Helsingissä 15.7.2010 ja 26.7.2011. Haastatteluaineistoa on yhteensä noin kolme tuntia.

Hollon kasvatustajattelua on tutkittu yllättävän vähän ottaen huomioon hänen merkityksensä oman aikakautensa varsin merkittävänä vaikuttajana. Yksi syy melko vähäiseen Hollon-tutkimukseen voi olla se, että hänen tekstinsä ovat varsin haasteellisia. Hän kirjoittaa kaunokirjalliseen tyyliinsä tieteellistä ja filosofista kysymyksistä liittäen mukaan tietoja ja suoria tai epäsuoria lainauksia varsin monilta tieteen ja taiteen alueilta. Hollon kirjoittaa tyylikkäästi, vaikka paikoin hän käyttää pitkiä virkkeitä, jotka on muodostettu monista lauseista. Hän ilmaisee saman asian monin eri tavoin eri yhteyksissä. Yhteen virkkeeseen hän saa mahtumaan toisinaan myös implisiittisesti ilmaistun tekstin sisältöä ja muotoa koskevan kasvatuksellisen, filosofisen tai muun kriittikkensä, jota ei heti ensi lukemisella, eikä seuraavillakaan, edes tarkkaavainen lukija, välttämättä huomaa.

Hollon kasvatustieteen ajattelusta on tehty kuitenkin jonkin verran tutkimuksia. Asko Karjalainen on tehnyt Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan kasvatustieteen pro gradu- työn (1985) ja lisensiaattityön (1986). Edellinen työ on nimeltään *J. A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista: Näköaloja kasvatustieteen tutkimuskäytännön edistämiseksi etsivä metodologinen pohdinta*. Lisensiaattityö on otsikoitu *J. A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista*. Karjalaisen tutkimukset ovat perusteellisia ja hyvin puntaroituja kirjoituksia, jotka analysoivat nimiensä mukaisesti Hollon ajattelua. Hän esiintuo Hollon ajattelun holistisen luonteen, vaikka Karjalaisen tutkimus ei tarkastele kokonaisvaltaisesti Hollon kasvatustieteen ajattelua.

Minna Kallio tarkastelee Hollon ajattelua Helsingin yliopistoon kasvatustieteiden tiedekuntaan tekemässään kasvatustieteen väitöskirjassaan *Ajatus kuvasta – kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa* (2005). Tutkiessaan esteettistä kasvatusta hän asettaa Hollon tietynlaiseksi auktoriteetiksi. Hän tarkastelee myös relevantisti Hollon yleistä kasvatuskäsitystä. Hänen tutkimuksensa tähtäyspiste on kuitenkin muualla kuin Hollon kasvatustieteen ajattelun analyysissä. Hannah Kaihovirta-Rosvik viittaa väitöskirjassaan *Images of Imagination. An aesthetic Approach to Education* (2009) Hollon, kun hän analysoi estetiikan käsitettä. Sen sijaan Helsingin yliopiston Taideteollisessa korkeakoulussa vuonna 2009 valmistuneessa Soile Niiniskorven väitöskirjassa *Käsitys taiteesta: Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana* käytetään tutkimusaineiston ja tutkimustulosten pohdinnassa keskeisenä lähteenä J. A. Hollon kasvatusta koskevia kirjoja. Niiniskorpi käyttää *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* -kirjaan sisältyviä käsityksiä mielikuvituksesta, mielikuvista, kuvittelulogiikasta, kuvitteellisesta tiedosta ja tuottavasta havainnosta ”keskusteluaineistona” nykyajan taiteen ja taidekasvatuksen tutkijoiden näkemyksiä analysoidessaan.

Jouni Kiiskisen väitöskirja (2011) on nimeltään *Visuaalinen tie arvoelämään. Aleksanteri Ahola-Valon itsekasvatuksen menetelmä ja etiikka*. Tutkimuksessa tukeudutaan itsekasvatukseen ja estetiikan analyysissä Hollon kirjoituksiin, ennen muuta hänen kirjoihinsa *Kasvatuksen maailma, Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* ja *Itsekasvatus ja elämisen taito* (Ks. Värri 2012, 71–81).

Jan-Erik Mansikka ja Michael Uljens (2007) ovat kirjoittaneet perusteellisen Hollo-artikkelin, jossa he sanovat Hollon ajatuksilla olevan yhteyttä Ludwig Wittgensteinin joihinkin ajatuksiin. Uljens on kirjoittanut artikkelin *J. A. Hollon – pluralistisen yleisen kasvatustieteen edustaja* (2007), jossa hän nimitää Hollon maamme ensimmäiseksi fenomenologisesti ja hermeneuttisesti suuntautuneeksi kasvatusteoreetikoksi. Juha Suoranta on kirjoittanut Niin & Näin -lehteen (2/1996) artikkelin *Juho A. Hollon neljä elämää*, jossa hän analysoi Holloa varsin kyvykkäänä monialaisena etsijänä, jota monet aikalaisensa kuvaavat äärimmäisen herkkänä eetikona. Itä-Suomen yliopiston filosofisen

tiedekunnan teologian osastossa on valmistunut Hollon uskonnollisen kasvatuksen estetiikkaa tarkasteleva Sanni Mikkosen uskontopedagogiikan pro gradu -työ (2010) ja Oulun yliopistossa Päivi Poutasen kasvatustieteen pro gradu -työ (2010).

Uljens (2007, 3–4) toteaa, että Hollon kasvatustieteellisiä kirjoituksia on maassamme luettu paljon eri yhteyksissä. Hänen teoreettisilla töillään ei kuitenkaan ole ollut sellaista perustavanlaatuista vaikutusta, jonka ne olisivat ehdottomasti ansainneet. Uljensin mukaan viimeisten viidentoista vuoden aikana on Hollosta alettu uudestaan kiinnostua. Häntä luetaan, tutkitaan ja arvostetaan.

Tutkimukseni on ensimmäinen kokonaisesitys Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Työlläni pyrin omalta osaltani vaikuttamaan siihen, että monet Hollon – yhä edelleen ajankohtaiset – kasvatusta koskevat teoreettiset näkemykset otettaisiin vakavan tutkimuksen kohteeksi kasvatustieteessä. Lisäksi olisi tärkeää, että tutkimukseni – Hollon ajattelusta inspiroituneita – näkemyksiä ideaalikoulusta voitaisiin ajatella sovellettavaksi opettajien koulutukseen eli kasvattajien kasvatukseen ja kasvatusta koskeviin käytäntöihin suomalaisissa kouluissa.

2. TUTKIMUSTAPA JA TUTKIMUKSEN KASVATUSFILOSOFINEN TAUSTA

2.1 Tutkimusmenetelmä ja keskeiset käsitteet

Kasvatusfilosofinen tutkimus

Tutkimukseni on **kasvatusfilosofinen**. Sitä voidaan pitää myös oppihistoriallisena tutkimuksena, joka kohdistuu yhteen kasvatusajattelijaan ja hänen näkemykseensä kasvatustieteestä ja sen suhteesta muiden tutkijoiden esittämiin ajatuksiin. Tarkastelen siis, millä tavoin Hollon kasvatusajatus ja siihen liittyvät kysymykset ovat näkyneet kasvatustieteen historiassa eri ajattelijoilla.

Tutkimukseni on luonteeltaan teoreettinen. Tutkimusmenetelmäni on **systemaattinen analyysi** (ks. Jussila ym. 1992, 158, 170–174, 198), jonka avulla valaisin Hollon sivistyskasvatusajattelua. Systemaattinen analyysi on tarkoitettu filosofiseen tai sen kaltaiseen tutkimukseen. Sen avulla selvitetään jonkin teorian, aatteen tai ajattelijan tuotantoon ja sen sisältöön liittyviä tekijöitä. Tällä tarkoitan tekstin analysointia ja sen perustalta koottavaa synteesiä. Systemaattinen analyysi voi olla teksti- tai taustalähtöistä tutkimusta. Tekstitutkimuksessa voidaan erottaa kaksi erilaista menettelytapaa. Toista kutsutaan teos- tai tekstilähtöiseksi menetelmäksi, kun tutkittavana aineistona eli analyysin kohteena on valittu teksti sinänsä. Toista menetelmää kutsutaan taustalähtöiseksi menetelmäksi, jolloin on kysymys tekstiä täydentävästä ja erilaista aineistoa hyödyntävästä tutkimuksesta. Tällöin tutkittavan aineiston analysoinnin tukena ja apuna voidaan käyttää kontekstuaalisesti täydentävää aineistoa, esimerkiksi tekstin kirjoittajan muita tekstejä (esimerkiksi Hollon kirjallisuus- ja runoarviot) tai täydentää aineistoa diskurssilla eli käyttää muiden tutkijoiden tekstejä samasta aiheesta (diskurssi ilmenee muun muassa monissa alaviitteissä). Tutkimuksen substanssin ymmärtämistä voidaan helpottaa biografisilla ja kulttuuriin tai aikakauteen liittyvillä tiedoilla eli tekstin syntyvaihetta käsittelevillä historiallisella ja kulttuurisilla tiedoilla (Hollon elämänvaiheet ja aikalaiskritiikki).

Haastan myös nykyajan kasvatustieteen oman identiteettinsä tarkasteluun ja viitoitan tietä sekä opettajankoulutuksen että koulukasvatuksen kehittämi-

seen. Ajattelen, että kasvatuksen päämääränä tulee olla se, että **inhimillisesti hyvä elämä on jokaisen ihmisen saavutettavissa**. Työni on tietyin tavoin **narratiivinen analyysi**², koska kuljetan työssäni Hollon kasvatusta – ylipäättään kasvatusta – koskevaa kertomusta, jossa yleinen ja erityinen limittyvät toisiinsa. Omassa tutkimuksessa aineistona ovat Hollon tekstit. Niistä luon yhtenäisen kokonaisuuden, joka käsittelee mahdollisimman autenttisesti ja johdonmukaisesti Hollon sivistyskasvatusajattelua. Olen myös upottanut kasvatustieteelliset näkemykset osaksi kerrontaa. Tämä ilmenee siten, että Hollon kasvatustieteen analyysiin sisällytän monien eri tutkimustraditioiden edustajien näkemyksiä, joita peilaan Hollon kasvatustieteen näkemykseen. Tutkimukseni ote on kuitenkin sillä tavoin holistinen, että kohteet, sisällöt ja menetelmät nivoutuvat toisiinsa. Tutkimuksessa en voi täysin välttää osittaisia asioiden toistoa kokonaiskuvan ja Hollon sivistyskasvatusajattelun särkyä. Niissäkin kohdissa, joissa käsitteelen samankaltaisia asioita, on eroja näkökulmassa.

Kasvatustiede voidaan ymmärtää ihmillisen elämän merkityksen pohdiskeluksi. Voidaan puhua myös elämäntieteen filosofiasta. Koska filosofia tarkoittaa alun perin viisauden rakastamista, niin kasvatustieteen tehtävänä on pidetty kasvatusta koskevan viisauden etsimistä ja jakamista. (Hirsjärvi 1985, 24.) Ilkka Niiniluodon (1984, 211–212) mukaan kasvatustieteen tutkimus on systemaattista deskriptiivistä ja teknisiä normeja tuottavaa kasvatustiedettä, jonka totuudellisuutta ja informatiivisuutta voidaan arvioida kuten minkä tahansa tieteen. Kasvatustieteen tehtävä on tutkia ”hyvän” ihmisen käsitettä, toisin sanottuna kasvatustieteen päämäärää. Siten sitä tarvitaan muotoilemaan ehtolauseita teknisille normeille, joiden perustelemineen on kasvatustieteen tehtävä. Kasvatustiede on myös käytännöllisen filosofian osa-alue, joka on suunnittelevan kasvatustieteen erottamaton osa. Kasvatustiede ei pyri esittämään ehdottomia kasvatustieteellisiä normeja kasvatustapahtumalle. Se ei myöskään ole pelkästään kasvatustieteen maailmaa koskeva deskriptio. Sen tulee myös esittää ehdollisia toimintasuosituksia eli teknisiä normeja, joiden ehtolauseissa mainittujen kasvatustavoitteiden analysointi on kasvatustieteen tehtävä.

Kasvatustiede on Niiniluodon (1984, 210–211) mukaan suunnittelutiede. Luonto on olemassa ihmisestä riippumatta. Luonnontieteilijä voi vain kuvata luonnon lait ja oppia käyttämään niitä hyväkseen tottelemalla niitä. Kasvatustiede, kuten myös muut ihmisen toimintaan ja hänen luomaansa kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyvät asiat, on suuressa määrin ihmisen tekoa. Kasvatustieteilijä voi kuvata kasvatusta ja myös suunnitella sitä. Tässä mielessä kasvatustiede on yhteiskunnallinen ”insinööritiede” samalla tavoin kuin oikeusjär-

² Donald Polkinhorne (1995, 6–8) erottaa kaksi analyysitapaa: narratiivien analyysin (analysis of narratives) ja narratiivisen analyysin (narrative analysis). Narratiivien analyysi kohdistuu narratiiviin ilmaisun muotona. Tutkija luokittelee empiiristä aineistoa siten, että tuloksena on yhtenäinen kertomus tapahtumista ja toiminnasta. Narratiivinen analyysi ei perustu luokitteluun, vaan tutkija muotoilee aineistonsa perustalta uuden kertomuksen.

jestystä suunnitteleva oikeustiede, talousjärjestystä kehittävä taloustiede, sosiaaliturvaa rakentava sosiaalipolitiikka, sairaanhoitoa kehittävä hoitotiede tai rauhan mahdollisuuksien lisäämistä tutkiva rauhantutkimus.

Suunnittelutieteiden yleisenä päämääränä on G. H. von Wrightin termiä käyttäen teknisten normien muotoilu. Yleisessä muodossa tekniset normit ilmaisevat jonkin tavoitteen A, uskomuksen maailman tilasta B sekä keinon X: Jos haluat A:ta ja uskot olevasi tilanteessa B, sinun on tehtävä (sinun on rationaalista tehdä) X. Tämä tekninen normi on tosi, jos X:n tekeminen on todella keino A:n saavuttamiseksi tilanteessa B. Tekniset normit ovat ehdollisia, toisin sanottuna ne sitovat vain niitä, jotka hyväksyvät ehtolauseessa ilmaistun tavoitteen. Ne eroavat kategorisista normeista, esimerkiksi ”Sinun on tehtävä niin ja niin”, joilla ei ole totuusarvoa. Kasvatustieteellisenä esimerkkinä teknisestä normista voi olla seuraava ilmaisu: Jos haluamme kasvattaa kielitaitoisia kansalaisia, meidän on käytettävä näitä opetusmenetelmiä. (Niiniluoto 1984, 210–211.)

Niiniluodon näkemys kasvatustieteestä suunnittelutieteenä ei kuitenkaan ole siinä mielessä relevantti, että se saattaa rajoittaa kasvatuksen tutkimuksen ”vain” tieteelliseksi toiminnaksi, jossa syvälinen elämänpohdinta ja kasvatuksen merkityksen pohdinta jää helposti vähäiselle huomiolle.

Tutkimukseni tavoitteena ei ole vain tuottaa tietoa kasvatustieteestä oppiaineena, vaan pyrkiä kasvatuksen teoreettisen analyysin avulla vaikuttamaan myös konkreettisesti kasvatusta koskevaan tutkimukseen ja koulukasvatuksen käytäntöihin.

Filosofia on keskusteleleva tiede. Se perustuu vastavuoroiselle dialogille voimakkaammin kuin ehkä mikään muu rationaalisen henkisen elämän alue. Filosofian historia osoittaa, miten erilaiset näkemykset ja hahmotustavat valaisevat ja täydentävät toisiaan. Filosofian historia osoittaa myös sen, miten yksipuolisia määreitä *totuus* ja *epätotuus* ovat erilaisiin filosofisiin suuntauksiin tai koulukuntiin liitettyinä. Tämän takia on usein tärkeämpää kysyä, onko jokin näkemys mielenkiintoinen tai hedelmällinen, kuin kysyä, onko se tosi. (Niiniluoto & Saarinen 2002, 13.)

Itse en aseta analyyttistä ja mannermaista (kasvatus)filosofiaa toisilleen vastakkaisiksi. Ne täydentävät toisiaan. Filosofian analyttisuus ei poista sitä, ettei sillä voisi olla muita merkityksiä, eikä sen praktisuus sitä, ettei se voisi olla analyyttistä. Postanalyttikko filosofi Hao Wang toteaa teoksessaan *Beyond Analytic Philosophy* (1986, 31), että ”[f]ilosofian tulee kiinnittää enemmän huomiota siihen, mitä me inhimillisinä olentoina tiedämme, uskomme ja tunemme. Tämän täytyy olla käsitykseni mukaan kaiken filosofian lähtökohta.” Näin on mielestäni erityisesti kasvatustieteellisen filosofian suhteen.

Tutkimustani voidaan tietysti tavoitella luonnehtia praktis-edifioivaksi eli käytännölliseksi ja mieltä jalostavaksi tutkimukseksi (ks. Rorty 1980, 357–

394.)³ Kuvaan, analysoin ja vertaan Hollon kasvatuserittelyä erilaisiin kasvatustraditioiden edustajien näkemyksiin sekä luon oman synteeseini, jota voidaan pitää toteuttamiskelpoisena ehdotuksena ideaalisesta kasvatuksesta ja koulusta. Tutkimukseni ei ole vain maailmoja syleilevää pohdiskelua. Hollon ja monien muiden tutkijoiden kasvatuserittelyä ajatuksia esitellen, systemaattisesti analysoiden ja kritikoidenkin puolustan välineellisestä järjestä vapaata kasvatuksen ideaa ja eettisesti kestävästä sivistyskasvatuksesta. Tutkimuksessani erittelen myös kasvatuksen ”ikuisia ideoita” ja peräänkuulutan kasvatuksen ja kasvatuksen teorian *sui generis* -luonnetta, niiden ontologista erityislaatua.

Filosofiassa on kaksi toisistaan merkittävästi eroavaa käsitystä filosofian luonteesta. Toisesta voidaan käyttää nimitystä **argumentatiivinen filosofia** -käsitys ja toisesta **intellektuaalinen kartografia**. Mielestäni molemmat käsitykset ovat relevantteja. Niitä ei ole syytä asettaa paremmuusjärjestykseen. Argumentatiivisen filosofiakäsityksen korostamia hyveitä ovat muun muassa analyttisyys, jolla tarkoitetaan kykyä täsmentää käsitteitä, merkitysten ja loogisten seuraussuhteiden huolellista erittelyä. Muita sen tunnusomaisia piirteitä ovat selkeys, systemaattisuus, älyllinen tinkimättömyys ja valmius seurata parasta argumenttia, olivat sen seuraukset mitkä tahansa. Tämän käsityksen mukaan kasvatuksen historian tutkimuksessa voi korostua niin kutsuttu rationaalinen rekonstruktio, jossa jonkun kasvatuserittelijän argumenttien rakenne on tärkeämpi tutkimuskohde kuin niiden filosofis-historiallisen kontekstin runsaus. Parhaimmillaan tällainen tutkimus voi merkittävästi valottaa nykyisessä (kasvatus)filosofiassa esillä olevia ongelmia ja niiden taustalta löytyvien klassikkojen argumentteja. Tämä käsitys (kasvatus)filosofian ja sen historian luonteesta on ollut varsin arvokas filosofian tutkimukselle ja opetukselle. Erityisen tärkeää on pitää filosofiaa tieteen kaltaisena, kriittiseen ajatteluun perustuvana älyllisenä toimintana. Siinä ei vain epämääräisesti haihattella todellisuuden syvimmästä olemuksesta tai elämän tarkoituksesta, vaan pyritään järjen avulla perustelemaan, miksi jokin tietty käsitys maailmasta on

³ Uuspragmatisti Richard Rortyn (1931–2007) vuonna 1980 ilmestynyt teos – josta on otettu useita painoksia – *Philosophy and the Mirror of Nature* (Filosofia ja luonnon peili) oli filosofinen ”pommi”. Se herätti raivoisaa keskustelua. Rortyn mukaan analyttisestä filosofisesta traditiosta ei löydy mieltä jalostavaa eli edifioivaa filosofiaa. Hänen mukaansa vallitsevan filosofian on radikaalisti muutettava suuntaansa ja etsiydyttävä lähemmäs perinteistä humanistista perinnettä ”kovan” luonnontieteen sijaan. Rortyn suurimmat filosofiset sankarit ovat pragmatisti John Dewey, Ludwig Wittgenstein ja – angloamerikkalaisittain shokeeraavasti – Martin Heidegger. Rorty oli alun perin analyttisen tradition edustaja, joten suhteessa perinteeseen, josta Rorty tulee, hänen teesinsä on räikeä. Heidegger on perinteisesti ollut analyttiselle filosofialle malliesimerkki tekosyvällisestä ajattelijasta, joka kätkee ajattelunsa tyhjyyden sekavan ja kotikutoisen kielensä alle. (Niiniluoto & Saarinen 2002, 36.) Toisaalta Niiniluoto ja Saarinen (2002, 36) toteavat, että Rorty on raivannut tilaa maailmankatsomuksellisesti relevantille *sivistävälle filosofialle* ja vastustaessaan erityistieteen luonteen saanutta systemaattista filosofiaa, hän seuraa Wittgensteinin jalanjälkiä, jotka ovat johdatelleet analyttistä filosofiaa yli puolen vuosisadan ajan.

jotakin toista parempi. (Pihlström 2010, 18–19; ks. Niiniluoto & Saarinen 2002, 13–43; ks. myös Laitinen 2009, 50–53.)

Puhtaassa muodossa olevaan argumentatiiviseen käsitykseen liittyy ongelmia. Sen keskeisin ongelma on sen neutraaliuden vaatimus. Tämän käsityksen edustajan mukaan (kasvatus)filosofisia argumentteja voidaan periaatteessa esittää ja arvioida ”Jumalan näkökulmasta”, etäältä ja abstraktisti. Se ei edellytä mitään etukäteisiä filosofisia tai muita, esimerkiksi maailmankatsomuksellisia, sitoumuksia. Argumentoija tarkastelee tutkimiaan ilmiöitä ja niitä yhdistäviä premissi- ja johtopäätösketjuja ikään kuin ketjujen ulkopuolelta neutraalista pisteestä. Toinen tällaisen filosofiakäsitteiden ongelma on sen usein aggressiivisin sota- ja taistelumetaforin ilmaistu tapa ymmärtää filosofisen keskustelun luonne. Argumentoinnin pyrkimyksenä on puolustaa voimakkaasti omaa kantaa, mutta myös erityisesti kumota vastustajien näkemykset. (Pihlström 2010, 19–20.)

Sen sijaan kartografisen (kasvatus)filosofiakäsityksen mukaan, jota tutkimukseni enemmän muistuttaa, filosofin ensisijainen tehtävä on kuvata maastoa, jossa ajattelemme. Tutkimus kohdistuu ennen muuta *tiloihin*, joissa ajattelumme asuu tai joissa ajattelijoina asumme, kuten myös *polkuihin*, joita pitkin voimme siirtyä paikasta toiseen. Näitä polkuja voidaan verrata argumenttiketjuihin. Filosofia intellektuaalisena kartografiana eli ajattelun kartoituksena on myös argumentatiivista toimintaa tai ainakin argumentteja esittävää, arvioivaa ja kritisovaa toimintaa. Se esittää argumentit aina johonkin maastoon, joihinkin ajattelun paikkoihin paikantuneina, ei koskaan neutraalisti, ”Jumalan näkökulmasta”. Toisaalta kartografi joutuu toisinaan astumaan metatasolle, katselemaan kokonaisuutta kauempaa, lintuperspektiivistä. Kartografisessa filosofiakäsitteessä on olennaista kuitenkin se, että maastosta itsessään ei päästä kokonaan eroon. Jokainen yritys sanoa jotakin yleistä maaston piirteistä tapahtuu aina jossakin tietyssä paikassa seisten. Tämä filosofiakäsite on näin ollen argumentatiivisen filosofiakäsitteiden neutraaliuden ja ennako-oletuksettomuuden ihannetta vastaan. Ajattelulla on aina lähtökohtansa, oletuksensa, taustansa ja paikkansa. Kaikilla on ennako-oletuksensa, ja ne saattavat olla varsin vahvojakin. Kartografiin mukaan niiden hämärtäminen ja kätkeyminen johtaa helposti argumentatiivisen dialogin loppumiseen. Mutta myös kartografeilla on ongelmansa. Ajattelun kartoittaminen saattaa olla liian epämääräistä, siltä puuttuu argumentatiivinen terävyys. Pahimmillaan siitä tulee maailmoja syleilevää pohdiskelua, jossa ei todellisuudessa kuljeta mitään tiettyä argumentatiivista reittiä, vaan katsellaan – kuin matkaopasta luettaessa, käymättä kohteissa – millaisia mukavia reittejä voidaan kulkea. (Pihlström 2010, 20–22; Vehkavaara 2003, 268–297.)

Molemmilla filosofiakäsitteillä on siis etunsa ja ongelmansa. *Parhaimmillaan ne voitaneen yhdistää*. Filosofisessa dialogissa on järkevää välttää

äärimmäisiä kantoja ja etsiä keskitietä, kompromissia, jolloin molemmilta äärikantojen edustajilta on odotettavissa ankaraa kritiikkiä. Tällainen kahden filosofiakäsityksen synteessin etsintä saattaa olla tosiasiasa intellektuaalista kartografiaa. Itse ajattelen niin, että on mielekästä ja arvokasta pyrkiä kulkemaan keskitietä, jossa toteutuvat (kasvatus)filosofinen argumentaatio ja visio siitä, mitä tavoitellaan. **Tutkimuksessani pyrin johdonmukaisesti osoittamaan sen, että hyvän elämän tavoittelemisen ja saavuttamisen mahdollistuu Hollon sivistyskasvatuksen avulla.** Tarkkaillessani kasvatusfilosofista maastoa joudun kulkemaan sellaisia reittejä, joiden merkitys täsmentyy vasta perille saavuttaessa. En pidä tätä ongelmana, koska näin voin monipuolisesti analysoiden valaista eri puolet reitistä, joka vie perille.

Monet kasvatusta koskevat kysymykset ovat filosofisia. Voimme kysyä esimerkiksi: Mitä kasvatus on? Kuka on kasvattaja, kuka kasvatettava? Onko kasvatustiede tiedettä? Tuleeko kasvatuksen arvot johtaa filosofisesta etiikasta? Millaiseen ihmiskäsitykseen nykyinen koulutusjärjestelmä ja sen käytännöt perustuvat? Millä tavoin eettistä kasvatusta – ja muita kasvatuksen osa-alueita – koulussa saa tai tulee harjoittaa? Millaista hyötyä opiskeltavilla tiedoilla ja taidoilla tulisi olla? Mikä on koulun yhteiskunnallinen tehtävä? Toiset edellisistä kysymyksistä ovat ontologisia, toiset ovat eettisiä, yhteiskuntafilosofisia, arvofilosofisia tai tieteenfilosofisia.

Michael Uljensin (2008, 271) mukaan filosofiassa on kysymys oman itsemme ja laajemmin inhimillisen ajattelun ja olemisen ymmärtämisestä. Tämän selittäminen sisältää ajatuksen jonkin kehitetyn filosofian välittämistä edelleen, sen kommunikoimisesta tavoitteena, että lukija tai kuulija saa mahdollisuuden osallistua keskusteluun jonkin ajatusmallin järjellisydestä. Näin olen filosofiaa ei voisi ajatella ilman pedagogista tai sivistyksellistä ulottuvuutta. Lisäksi voidaan tietenkin pohtia filosofian opettamiseen liittyvää pedagogiikkaa, sen didaktiikkaa. Kasvatustieteen itsenäistyminen omaksi tieteenalakseen modernisaation myötä, ennen muuta 1700-luvun puolivälistä lähtien, on saumattomasti liittynyt kasvatukseen ja sivistyksen uudelleen teoretisointiin. Kasvatustieteen synty omaksi tieteenalakseen tapahtui sellaisen filosofisen tutkimuksen avulla, joka nimenomaan tematisoi kasvatusta.

Laajasti tarkastellen kasvatusfilosofia on filosofiaa, jonka kohteena on kasvatus. Kasvatusfilosofian tulee ottaa kantaa kasvatukseen tutkimuksen perimmäisiin kysymyksiin, millaista kasvatukseen tutkimuksen ja koulukasvatukseen tulee olla. Kasvatusfilosofian tulee pohtia sitä, millä tavoin parhaiten voidaan edistää kasvatettavien hyvää elämää. Sen ei tule olla pelkästään tieteellistä, teoreettista tutkimusta. Tällä tavoin ajatellen kasvatusfilosofia on myös elämänfilosofiaa.

Kasvatusfilosofia jäsentää kasvatukseen ongelmia periaatteellisesti. Kysymykseen, mitä kasvatus on, ei voida saada vastausta ilman filosofista tarkas-

telua. Kasvatuksen ongelmaa ei ole kuitenkaan mahdollista lopullisesti ratkaista, koska kasvatuksessa on kysymys ihmiseksi tulemisesta ja ihmisenä olemisesta perustavassa merkityksessä. Tässä mielessä kasvatuksen ongelma on filosofinen. (Uljens 2008, 271.)

Hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimuksellinen lähestymistapani on **hermeneuttinen**. Käsitteellä hermeneutiikka tarkoitetaan tulkintataittoa ja tulkintaoppia. Hermeneutiikassa on kysymys kyvystä tulkita ja ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja sen merkityssuhteita ja toisaalta tulkinnan periaatteiden hahmottamista. Käsite on alun perin tullut kreikan kielen verbistä *hermeneuein* ”tulkita”, johon sisältyy muun muassa seuraavat merkitykset: 1) jonkin sanoman ilmaiseminen tai esittäminen, 2) sanoman selittäminen ja 3) ymmärrettäväksi tekeminen kääntämällä kielestä toiseen. (Bohman 1999, 377–377; ks. myös Noddings 1995, 71–72.)

Ihmistieteiden teoriaperinteessä on erilaisia hermeneutiikan muotoja ja pyrkimyksiä. Voidaan puhua tekstihermeneutiikasta, kun harjoitetaan tekstin tulkintaa ja kehitellään tai etsitään ymmärtämisen sääntöjä. Filosofinen hermeneutiikka sisältää monia erilaisia ongelmanasetteluita, esimerkiksi historiallinen ja hengentieteellinen hermeneutiikka perustelee ihmistieteiden erityistä luonnetta (esimerkiksi Friedrich Schleiermacher ja Wilhelm Dilthey), kun taas eksistentiaalihermeneutiikan peruskysymys on ihmisen metafysis-ontologinen olemassaolontapa ja sen ymmärtäminen (esimerkiksi Martin Heidegger ja Hans-Georg Gadamer). Transsendentaalihermeneutiikka sen sijaan analysoi inhimillisen kommunikaation perusehtoja ja (antipositivistisen) analyyttisen hermeneutiikan perusteemoja ovat inhimillisen toiminnan ja kielen analyysi (edustajia esimerkiksi Ludwig Wittgenstein, Peter Winch ja Georg Henrik von Wright). (Siljander 1995, 45–46.)

Modernin filosofisen hermeneutiikan luoja pidetään saksalaista teologia ja filosofia Friedrich Schleiermacheria⁴ (1768–1834), vaikka käsitettä hermeneutiikka on alettu käyttää kasvatustieteessä vasta paljon myöhemmin. Wil-

⁴ Yleisen hermeneutiikan perustajana Schleiermacher on tunnetumpi teologian kuin kasvatustieteen piirissä. ”Yleisellä” tarkoitetaan tässä sitä, että hän antoi hermeneutiikalle niin sanottua perinteistä hermeneutiikkaa huomattavasti merkittävämmän roolin. Siinä, missä traditionaalinen hermeneutiikka piti roolin metodina, Schleiermacher loi sen ja dialektiikan varaan tietoteorian perustan. Schleiermacherin näkemys hermeneutiikasta samoin kuin hänen pedagogiikan teoriansa ovat omintakeisia. Hänen hermeneuttisen pedagogiikan perintönsä ei ole kovinkaan yhtenäinen. Hermeneuttisen pedagogiikan lisäksi häntä voidaan pitää herbartilaisen kasvatustieteen ja tieteellisen kasvatuksen teorian luoja. Herbartin ja Schleiermacherin välillä on kuitenkin monia eroja, esimerkiksi siinä, että Herbart rakensi kasvatustieteen systemin, Schleiermacher sen sijaan ei sitoutunut dogmaattisesti oikeastaan mihinkään, ei epistemologisiin sitoutumuksiin eikä kasvatuksen normatiivisuuteen. (Mielityinen 2009, 61–62.)

helm Dilthey (1833–1911) on nimetty hermeneuttisen pedagogiikan varsinaiseksi perustajaksi. Hän oli Edmund Husserlin (1859–1938) – ja välillisesti myös Schleiermacherin – oppilas ja yksi filosofisen hermeneutiikan klassisista edustajista, vaikka hänen intressinsä olivat ensisijaisesti filosofiassa. Tämän takia pedagogiikan kehittämisen ovat tehneet hänen oppilaansa Herman Nohl (1879–1960), Theodor Litt (1880–1962), Eduard Spranger (1882–1963), Max Frischeisen-Köhler (1878–1923) ja heidän lisäksi Eric Weniger (1893–1961), Wilhelm Flitner (1889–1990) ja Otto F. Bollnow (1903–1991). (Siljander 1995, 46–47.) Hermeneuttisessa pedagogiikassa on myös monia suuntauksia, kuten Diltheyn henkítieteellinen pedagogiikka tai koulukunta, johon Diltheyn itsensä lisäksi kuuluvat edellä mainituista Nohl, Frischeisen-Köhler, Spranger, Flitner ja Weniger, hermeneuttis-dialektiivinen pedagogiikka, jonka edustajia ovat muun muassa Litt ja Josef Derbolov (1912–1987), ja eksistentiaali-hermeneuttinen pedagogiikka, jota edustaa muun muassa Bollnow. (Siljander 1988, 14–15; Siljander 2002, 60–62; Siljander 1995, 46–47: ks. myös Hämäläinen 1997, 59–99.)

Hans-Georg Gadamer (2005, 150–151) palautti hermeneutiikan filosofiaan todeten, ettei hermeneutiikka itse ole menetelmä tai menetelmien joukko, vaan se on *filosofiaa*. Hän hylkäsi erityisen hermeneuttisen menetelmän voittaakseen historiallisen ja kulttuurisen relativismin. Se ei käsittele ainoastaan tieteen menettelytapaa, vaan Platonin tarkoittaman retoriikan tavoin myös tieteen soveltamista edeltäviä kysymyksiä. Nämä määräävät inhimillistä tietoa ja toimintaa ja ovat tärkeimpiä kysymyksiä ihmisenä olemiselle ja hyvän vallinnalle.

Tutkiessani Hollon sivistyskasvatusajattelua, jossa koko inhimillisen elämän kirjo otetaan huomioon kasvatusta ja kasvatustapahtumaa rakentavana kysymyksenä, ajattelen tradition ja kielen muodostavan tulkinnan kontekstin. Asioiden ymmärtämisen prosessi tapahtuu aina jossakin historiallisessa tilanteessa ja suhteessa johonkin kieliyhteisöön. Kielelle on puolestaan ominaista, että se on olemassa nimenomaan keskustelun kautta. Se todellistuu prosesseissa, joissa ihmiset pyrkivät ymmärtämään, mitä toiset tarkoittavat. (Gadamer 1990, 450; ks. myös Anderson ym. 1986, 75.) Kun analysoin ja tulkiten Hollon kasvatusajattelua, tarkastelen sitä oman aikakauteni ja henkilöhistoriani tulkintahorisontista. Kukaan ei voi toimia yhteiskunnallis-poliittisessa tyhjiössä, vaikka pyrkisi luomaan mahdollisimman puhdasta, ajasta ja tilanteesta riippumatonta kasvatusnäkemystä. Hollonkin ajattelu liittyy hänen omaan aikaansa. Se on vastaus ja kannanotto niihin kysymyksiin, jotka olivat silloisessa kasvatuksen tutkimuksessa relevantteja. Tämä on pidettävä mielessä, vaikka Hollo pyrki luomaan ”ikuista pedagogiikkaa”.

Analyyttinen hermeneutiikka

Kasvatusfilosofinen lähestymistapani on lähinnä Wilhelm Diltheyn näkemysten mukaista (ks. Dilthey 1922–; ks. myös Makkreel & Owensby, 1997, 143–147). Hän puolusti näkemystä ymmärtävästä psykologiasta ja kasvatuksen tutkimuksesta. Dilthey arvosteli Herbartiin tukeutuvaa kokeellista psykologiaa. Dilthey korosti hengen- ja kulttuuritieteiden erikoislaatua luonnontieteisiin verrattuna. Merkitysten tulkitseminen ja ymmärtäminen eroavat aistihavainnoista ja syihin perustuvasta kausaalisesta selittämisestä. (Munzel 2006, 115, 127; Makkreel 1999, 235–236; Gadamer 2005, 51; ks. myös Niiniluoto 2000, 204.)

En kuitenkaan pitäydy vain Diltheyn näkemyksissä, koska pyrin luomaan siltoja erilaisten lähestymistapojen, esimerkiksi analyyttisen ja hermeneuttisen tradition välille. Lähestymistapaani voidaan luonnehtia myös **analyyttiseksi hermeneutiikaksi**. Tällä tarkoitan, että pyrin ymmärtämään tutkimuskohdetta ja eläytymään aineistoon, toteutan eläytyvän ymmärtämisen periaatetta. Toisaalta suhtaudun tutkimuskohteeseeni loogis-analyttisesti eli pyrin mahdollisimman johdonmukaisesti analysoimaan sen sisältöä ja tapaa ilmaista asioita sekä tehdä johtopäätöksiä.

Ajattelen, että tutkijan keskeisiä ominaisuuksia ovat aitous ja itsenäisyys. Hollon oppilas J. E. Salomaa⁵ (1891–1960) puhui *totuudellisuudesta*, jolla hän tarkoitti henkistä rehellisyyttä ja itselleen uskollista käyttäytymistä. Totuudellisuus kuuluu olennaisesti ihmisen olemukseen. Sen tähden jokaisen, joka todella haluaa kehittää itsessään ihmisyyttään, on kehitettävä totuudellisuutta siten, että se kuuluu hänen henkiseen olemukseensa. Kaikki muut vaatimukset ovat sitä vähäpätöisempiä. (Salomaa 1950, 24.) Myös Erik Ahlman (1892–1952) sanoi, että moraalilla vaatii totuudellisuutta, rehellisyyttä itseään kohtaan (Ahlman 1982, 108).

Tieteelliseen tutkimukseen liittyy olennaisena vaatimuksena totuuden etsiminen. Totuuden etsintä ei voi olla arvovapaata. Puhuessaan opiskelijoille Max Horkheimer (1895–1973) sanoi: ”Toivon, ettette muuta intressienne todellista järjestystä, ettekä syrjäytä jonkin muun velvoitteen tähden sitä yhtä, jonka vuoksi olette täällä, nimittäin *totuuden etsintää*.” Hän tarkoitti totuuden etsinnällä ”kompromissitonta tahtoa olla mukana järjestämässä maail-

⁵ Salomaa oli Eino Kailan seuraaja filosofian professorina Turun yliopistossa. Hänen velvollisuuksiinsa kuuluivat myös opetuksen antaminen ja tutkintojen vastaanottaminen kasvatust- ja opetusopissa. (Rinne 2002, 104, ks. myös Ikonen 2007, 499–500.) Hän oli Hollon ystävä. Kun Salomaa oli lähettänyt Hollon käynnistä hänen luonaan kiitoskirjeen, Hollon kirjoitti päiväkirjaansa 20.9.1935: ”Tulet iloisemmaksi, kun olet ollut yhdessä *ihmisen* kanssa. Sano se! Se piristää. (PK, 69.)

maa paremmaksi”. (Horkheimer 1990, 141.)⁶ Vaikka Hollo ei ollutkaan kriittisen teorian edustaja eikä tutkimuksessani tuoda erityisesti esiin kriittisen teorian mukaisia näkemyksiä, jokaista kasvatusajattelijaa luonnehtii totuudenetsinnän ensisijaisuus.

Tutkimuksessani näkyy persoonallisuuteni jälki. Subjektivisuudesta ei ole tarpeellista eikä mahdollistakaan luopua. Henkilökohtaisuuden tunnustaminen tutkimustyössä ei estä tutkijaa tarkastelematta asioita mahdollisimman objektiivisesti. Pikemmin on päinvastoin. Kuten edellä jo totesin, jokaisella tutkijalla on ennakkokäsityksiä, ja näiden ennakkokäsitysten tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää. Toiset käsitykset miellyttävät meitä enemmän kuin toiset. Tämä on varsin ymmärrettävää, koska ihmisen tulee tehdä valintoja. Kukaan ei voi puhua kuin omalla äänellään olematta epäaito ja epärehellinen. Erik Ahlman (1982, 106.) puhuu tutkijan sisäisestä rehellisyydestä valaisevasti:

”Olen pannut merkille, ettei minun sovi käyttää puheessa tai kirjoituksessa kaikkia suomen kielen sanoja, käänteitä tai sanontatapoja, ja näin siksi, että ne eivät ole olemukseni mukaisia, ne eivät ole tosia ilmauksia itsestäni. Oletan, että toistenkin laita on näin.”

Opettajan ja kasvattajan kokemuksellinen tieto on sinänsä arvokasta. Sitä voin myös käyttää tutkimuksessani kasvatusta koskevien ilmiöiden taustatukena ja ”todistajalausuntoina”. Tällä tavoin annan tutkijan äänen kuulua ennen muuta tutkimukseni lopussa, kun esitän Hollon näkemysten perustalta ideaalikoulunäkemykseni. Olen samaa mieltä R.S. Petersin ja J.P. Whiten (1973, 109) kanssa siitä, että opettamiseen liittyviä ongelmia ei ratkaista kiistelemällä, onko niitä ylipäättään olemassa. On hedelmällisempää kysyä, millainen on kasvatustodellisuus ja miten se voidaan ja pitää muuttaa mahdollisimman optimaaliseksi. Kasvatusfilosofian tulisi olla realistista, mikä tässä tarkoittaa sitä, ettei kaihdeta osallistumista myös niiden ongelmien ratkaisuun, jotka

⁶ Max Horkheimer (1895–1973) oli yksi Frankfurtin koulun eli kriittisen teorian keskeisistä edustajista. Koulukunnan toiminta alkoi vuonna 1929. Se vastusti kapitalismiin kuuluvaa porvarillista järkeä, joka on välineellistä järkeä (*instrumentelle Vernunft*). Välineellinen järki etsii Baconin ja Comten hengessä lainalaisuuksia, joiden avulla voitaisiin hallita ja manipuloida luontoa ja ihmistä. Välineellisen järjen vastakohtana on kriittinen järki, joka toimii ikään kuin teleologisesti, päämäärätietoisesti. Kyse on rationaalisuudesta, jossa ei vain tarkastella ihmisen toiminnan keinoja, vaan myös sen päämääriä. Tämän takia kriittinen teoria asettaa itsensä käytännön, oikeastaan vallankumouksellisen käytännön, palvelukseen. Se ei pidä yhteiskunnallisia lakeja luonnonlakien kaltaisina, vaan ihmisten luomina ja siksi myös kumottavissa olevina. Kriittisen teorian harjoittaja ei voi koskaan olla vain pelkkä tiedemies tai tekninen asiantuntija. Hänen pitää sitoutua järkevään päämäärään ja pyrkiä osaltaan vaikuttamaan siihen, että yhteiskunnan kehitys kulkisi sitä kohti. (Nordin 1999, 435–146.) Horkheimerin sanojen pitäisi puhutella kaikkia kasvatusajattelijoita. Mutta ennen muuta opiskelijoille tulee teroittaa *totuuden etsimisen*, ei sen omistamisen, keskeistä merkitystä opiskelussa ja ihmisen koko elämässä.

kasvatuksessa ja opetuksessa ovat aktuaalisia ja merkittäviä. Hollonkin mukaan didaktiikan eli opetusopin ensimmäinen tehtävä on ratkaista, miten se suhtautuu opetusta koskeviin kysymyksiin, vaikka yleinen kasvatusteorian – erityisesti puhtaana kasvatuksen teoriana – voi pysytellä melko etäällä käytännöllisistä kiistoista ja erimielisyyksistä. (KMM, 153.)

2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni keskeiset käsitteet ovat **hyvä elämä**, **sivistyskasvatus**, **kasvamaan saattaminen**, **mielikuvitus** ja **estetiikka**. Tarkastelen niitä seuraavissa luvuissa 2.2.1–2.2.3, lukuun ottamatta mielikuvitusta ja estetiikka, joista edellistä käsittelemän luvussa 8 ja jälkimmäistä luvussa 10.

2.2.1 Hyvä elämä

Hyvällä elämällä voidaan tarkoittaa monia asioita. Tutkimuksessani sillä tarkoitetaan pääasiassa **sokraattis-aristoteelista käsitystä** hyvästä elämästä. Sokrates toteaa Platonin Protagoras-dialogissa (1977, 358 cd, 271) platonisen filosofian keskeisen ajatuksen: Jokainen ihminen pyrkii tekemään elämästään mahdollisimman hyvän. Hyvää tavoitellaan, koska sen uskotaan tuovan onnea. Jokainen ihminen haluaa olla onnellinen. Mutta se, että ihminen tekee kaiken hyvän takia, ei kuitenkaan tarkoita, että hän todella eläisi hyvää elämää. (ks. Taylor 1992, 20–23, 125, 211–212; ks. myös Pitkänen 2001, 14.) Tähän on syynä se, että paha on taipuvainen verhoutumaan hyvän ja miellyttävän naamioon. Vain järkensä avulla ihminen voi päästä selvytyteen siitä, mikä on todella hyvää ja arvokasta. Platonin mukaan kasvatettavan haluja ei voi muovata lapsesta lähtien oikeanlaisiksi, vaan hänen ajatuskykynsä tulee kääntää oikeansuuntaiseksi.

Platon (1999, VII, 514a–542b) esittää teoksessaan kuitenkin toisenlaisen mallin, jonka mukaan kasvatettavia opastetaan ensin oikeisiin toimintatottumuksiin ja vasta sen jälkeen hyvän elämän tietotaitoon. Jos kasvatettavan elämää halutaan alusta alkaen ohjata hyvään elämään johtavalle tielle, tulee aloittaa emotionaalisten tottumusten muokkaamisesta mahdollisimman hyviksi. Tämä onnistuu käytännössä parhaiten niin, että kasvatettavan lapsen sielua ravitaan myönteisiä elämänmalleja tarjoavalla runoudella ja harmonisella musiikilla. Muusikillis-runoudellisen eli muusisen kasvatuksen avulla kasvatettava oppii lapsesta lähtien rakastamaan hyvää, kaunista ja harmonista. Platon ajattelee, että ihminen luonnostaan jäljittelee sitä, mihin hän suhtautuu rakkaudella. Tämän takia muusinen kasvatus johtaa luontaisesti sii-

hen, että kasvatettavan halut ja tarpeet kehittyvät oikeaan suuntaan. Platonin mukaan runous on tärkeää rytmikkansa takia, mutta sisältönsä puolesta usein käyttökelvotonta. Hän ehdottaa esimerkiksi Homeroksen runojen sensuroimista siksi, että ne ovat valheellisia ja rumia. Platonin mukaan niissä puhutaan muun muassa jumalien väärämielisistä toimista, vaikka jumalat ovat aina oikeudenmukaisia ja hyviä. (Ks. Pitkänen 2001, 15, 17–18.)

Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikan* (1989, EN I,7,1097a30–1097b6) mukaan ihmisen elämä on hyvää silloin, kun hänen olemuksensa toteutuu täydellisesti. Valtio ja yhteiskunta ovat hyviä silloin, kun ne auttavat hyvän toteutumista. Hyvän elämän toteutumismuodot vaihtelevat kulttuurien, tilanteiden ja aineellisten edellytysten takia. Ihmisen elämään kuuluvat aina suurin piirtein tietyt samana pysyvät eettisen kokemuksen perusalueet, jotka liittyvät yhtäältä ihmiselle ominaisiin kykyihin ja toisaalta inhimilliselle elämämuodolle ominaisiin rajoituksiin. Tällaisia perusalueita ovat esimerkiksi kuolevaisuus, ruumiillisuus, kyky nautintoon ja tuskaan, aistimelliset ja kognitiiviset kyvyt, varhaislapsuuden kehitys, käytännöllinen harkinnan kyky, kyky teoreettiseen ajatteluun, yhteisöllisyys, suhde luontoon ja huumorintaju. Inhimillinen hyvä on hyvää toimintaa kaikilla näillä alueilla. *Elämä on hyvä ja onnellinen silloin, kun kaikista näistä toiminnoista muodostuu käytännöllisen järjen muotoilema ja hallitsema yhteisöllisessä elämässä toteutuva harmoninen kokonaisuus, jossa ei ole mitään liikaa eikä liian vähän.* (Sihvola 1994, 131.)

Aristoteles (1990, Met.VI,1,1025b25) luokitteli *Metafysiikassaan* tieteet teoreettisiin, käytännöllisiin ja tuotannollisiin. Teoreettiset tieteet käsittelevät ihmisen toiminnasta erillistä todellisuutta. Käytännölliset ja tuotannolliset tieteet koskevat ihmisen toimintaa. Ne eroavat toisistaan siten, että tuotannollisten tieteiden kohteina ovat valmistustaidot, joiden yhteydessä aktiviteetti ja tulos ovat toisistaan erillisiä. Käytännölliset tieteet koskevat toimintaa, jossa päämäärä ei ole toiminnasta erillinen. (Sihvola 1994, 38.)

Aristoteles rakentaa hyvän elämän teoriansa ikään kuin oman aikansa kulttuuriin sisälle. Tässä se eroaa selvästi muiden antiikin filosofikoulujen edustajien näkemyksistä. He ajattelivat Platonin esimerkkiä seuraten, että filosofisen kasvatuksen tavoitteena on se, että ihmiset oppivat irtautumaan pääasiassa haitallisina pidetyistä tavanomaisista tunteista ja hillitsemään niitä. Ainoastaan joillakin erityisillä tunteilla on myönteistä merkitystä sielun pyrkimyksessä universaaliseen näkemykseen todellisuuden luonteesta ja sen mukaiseen elämään. Platonin mukaisen kasvatuksen lähtökohtana on siten irtautuminen oman ajan ei-filosofisista arvo- ja tunnerakenteista. Aristoteles ajatteli eri tavoin kuin Platon. Aristoteleen mielestä ihmisten käsitykset hyvästä elämästä ovat myös filosofisen etiikan sopiva lähtökohta. Toisin kuin stoalaiset, hän piti tunteiden asemaa hyvässä elämässä erityisen tärkeänä. Tunteisiin liittyy subjektiivinen tietoisuusmuoto, joka on Aristoteleen mieles-

tä tyypillisesti inhimillinen. Se tekee ihmisen onnesta haavoittuvan, sen sijaan aristoteelikkujen mielestä stoalainen välittömistä tunteista irtautuneen tarkkailijan rooli kaventaa olennaisesti ihmisenä olemisen kokemusta. (Knuutila 2001, 37–38.)

2.2.2 Sivistyskasvatus ja sivistyksen kasvatusfilosofinen perusta

Sivistystä ja sivistyskasvatusta on pidetty arvokkaana asiana antiikin ajoista lähtien. Erityisesti Wilhelm von Humboldtin⁷ (1767–1835) toiminnan myötä se tuli vallitsevaksi ajatukseksi yliopistoissa. Hänen mukaansa yliopistoissa on harjoitettava ”puhdasta tiedettä”, tiedettä tieteen vuoksi, jota leimaa ”yksinäisyys ja vapaus”. Iskulauseeksi tuli *Bildung durch Wissenschaft*, jonka mukaan objektiivinen tiede antaa perustan niin kutsutulle subjektiiviselle sivistykselle, jolle on ominaista ihmisen halu *itsekasvatukseen* ilman ulkoisia päämääriä, kuten ammatillisia tavoitteita. Berliinin Humboldt-yliopisto ei koskaan täysin seurannut Humboldtin muistioissa olevaa mallia, vaan Friedrich Schleiermacherin kirjoittamissa statuuteissa vuodelta 1816 todetaan, että yliopisto antaa ”yleistä ja erityistä tieteellistä sivistystä”, mikä jätti tilaa myös ammattisuuntautuneelle koulutukselle. (Niiniluoto 2011, 177–178.)

Suomessa humboldtilaisia sivistysajatuksia korosti filosofi ja valtiomies Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), jonka mukaan sivistys on aina yhdistelmä ”tietämistä ja siveellisyyttä”. Tämä ajatus palautuu hengeltään antiikin suurten filosofien sivistysohjelmaan (*paideia*), joka yhdisti taitojen ja tietojen vaalimiseen pyrkimyksen *arvokkaaseen ja hyvään elämään*. Opiskelu tähtää filosofian professori ja yliopiston rehtori Th. Reinin (1838–1919) sanoin ylioppilaan ”kokonaispersoonallisuuden” kehittämiseen. Siveellisyys eli eettisyys on aina ollut suomalaisen koululaitoksen perustehtävä. (Niiniluoto 2011, 177–178.) J. A. Comeniuksen (1592–1670) mukaan sivistysajatteluun kuuluvat ihmisen kokonaisvaltaista kasvatusta korostava elinikäinen oppiminen ja kasvu, mitä hän nimitti *pansofiaksi*. (Comenius 1928, 105–106; Comenius 1966 II, 604–605.)

⁷ Huttunen (1999, 22) toteaa, että saksalaiset yliopistot kehittyivät 1800-luvulla varsin autoritaarisiksi ja professorijohtoisiksi. Professorit toimivat sekä hallinnossa että tieteessä hyvin diktaattorimaisesti. Mutta tästä kaikesta ei voi syyttää Humboldtia tai hermeneuttista järkeä, vaan pikemmin ehkä saksalaista henkeä. Mutta sivistysyliopiston ideaan kuuluu tietty epädemokraattisuus ja indokrinaattisuus. Tämä on kiinnostava huomio, mutta en käsittele työssäni sitä enempää. Totean vain, että mitä tahansa hyväkin ajatusta voidaan valitettavasti toteuttaa hyvän vastaiseksi.

Antiikin ja humanismin sivistyksen pedagogiikka

Ebbe Vestergaardin (1990b, 25) mukaan vuosituhansien aikana filosofit eivät ole päässeet yksimielisyyteen yhdestäkään asiasta, ellei yksimielisyyteen pääsemättömyyttä pidetä sellaisena. Näin ehkä on, mutta on kuitenkin asioita, joista ollaan lähes samaa mieltä. Kasvatusfilosoifeilla näyttää olevan jaettuja näkemyksiä esimerkiksi siitä, että monet antiikin Kreikan hyveet ja kristilliset hyveet⁸ ovat vaalimisen arvoisia sivistyksen elementtejä.

Akateemikko ja filosofi Eino Kailan (1890–1958) mukaan sivistys on sitä, että ”menneisyys elää meissä”. Tällä hän ei kuitenkaan tarkoita, että eläisimme – tai meidän tulisi elää – menneisyydessä (Kaila 1990d, 427.) Niiniluodon (2011, 177) mukaan sivistyksessä ei ole kysymys menneen kaihosta ja säilömisestä konservatismiin mielessä, vaan ihmisten sivistyksellisten pyrkimysten ja saavutusten arvostamisesta yhä nykyhetkenä elävinä voimina. Tällaisessa näkemyksessä voi yhtyä perinteen kunnioitus, historiallisen muutoksen tajuaaminen ja aktiivinen asennoituminen tulevaisuuden luomiseen.

Lyhyesti sanoen sivistyskasvatuksella tarkoitetaan *laaja-alaisen tiedon siirtämistä sukupolvelta toiselle. Sivistyskasvatuksen avulla kasvatettavat voivat tulla vastuuntuntoisiksi, monipuolisesti sivistyneiksi, inhimillistä kulttuuria ja sen keskeisiä arvoja sekä hyvää elämää edistäviksi ihmisiksi. Sivistyskasvatukseen kuuluvat älyllinen, eettinen, esteettinen, uskonnollinen ja toiminnallinen kasvatus.* Sivistyminen ei ole irrallisten faktojen oppimista ja uusien tosiasioiden tietämistä eikä myöskään lukuisten keinojen ja menettelytapojen opettelua. Demokritoksen (n. 460–370 eKr.) mukaisesti *ajattelua*, ei paljoa tietämistä, tulee vaalia (Salonen 2004, 63). Kaila toteaa samankaltaisesti sivistyksen dynaamista tulevaisuusolottuvuutta luonnehtien, että sivistys on ”se, mitä jää jäljelle, kun olemme unohtaneet kaiken oppimamme.” Tämä väite korostaa sitä, että tietojemme sisällöt ovat jatkuvasti historiallisesti muuttuvia ja vaihtuvia. Tällöin jähmeän tietovaraston sijasta keskeiseksi tulee se, miten suhtaudumme oppimiseen ja tiedonhankintaan, pysyvä opinhalu ja tiedonjano sekä siihen liittyvä käsitys tiedon hankkimisen kriittisistä menetelmistä ja luovasta asenteesta. (Niiniluoto 2011, 177.)

Ilkka Niiniluodon (2011, 177) mukaan sivistys on inhimillisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa uusintamista, kehittämistä ja jalostamista. Sivistyksellä on siis yhtäaikaan sekä välinearvoa että itseisarvoa. Se on tieteen ja taiteen luoma strateginen pääoma, toimintavalmiuksien varanto, jota kansalainen tarvitsee elämänsä hallinnassa ja tavoitteidensa toteuttamisessa. Se on myös jatkuvasti muuttuva prosessi, joka ilmaisee yksilön

⁸ Antiikin hyveet, esimerkiksi: hyvyys, totuus, kauneus, rohkeus, oikeudenmukaisuus ja kristilliset hyveet, esimerkiksi: usko, toivo ja rakkaus.

ja kansakunnan tasolla hyvän elämän perimmäisiä päämääriä. Humboldtin ja Snellmanin ihanneyliopistossa sivistystä edistetään tutkimuksen avulla, ”*Bildung durch Wissenschaft*”.

Sivistymiseen ja sivistykseen kuuluvat olennaisesti myös *rakkauden* ja *kunnioituksen* teemat. Hollon arvostaman Max Schelerin (1874–1928) ajattelussa rakkaudella on keskeinen asema arvojen kokemisessa. Schelerin mukaan ihminen tunnistaa asioiden arvon sydämessään. Jos rakkaudella ei ole riittävää sijaa ihmisen elämässä, hänen sisäinen arvojärjestyksensä vääristyy. Rakkaus asettaa asiat oikeaan arvojärjestykseen, ja ihminen näkee todellisuuden oikeassa valossa. Rakastaessaan hän avautuu arvotodellisuudelle ja löytää uusia arvoja. Rakkaus pyrkii jatkuvasti laajentamaan kokemuksen aluetta etsimällä uusia arvoja. (Scheler 1954, GW X, 347.)

Sivistys ei koostu erillisten tosiasioiden ”oppimisesta” ilman kokonaisnäkemystä. Irrallisten tietojen opiskelu johtaa siihen, että ihminen ei opi mitään kunnolla. Tällainen opiskelu voi kuitenkin luoda jonkinlaisia valmiuksia tietyn ammatin tai tehtävän suorittamiseen. Ammatillinen pätevytyminen, esimerkiksi opettajaksi, vaatii erikoistumista tiettyihin tehtäviin. Tämä saattaa johtaa sivistyksellisesti tarkasteltuna siihen, että ihmisestä tulee yksipuolinen jonkin tietyn taidon tai joidenkin tiettyjen taitojen osaaja, jonka yleissivistyksellisyys kuitenkin kaventuu. Ihmistä ei tule kasvattaa koskaan pelkästään työntekijäksi, vaan *ihmiseksi*, jolla on oma tahto ja tunteet ja jonka elämää leimaavat toivon elementti ja usko parempaan tulevaisuuteen. Ihmistä tulee kohdella aina *päämääränä sinänsä* eikä koskaan vain pelkkänä välineenä, kuten Kant on toisessa imperatiivissaan todennut. Myös Schelerin (1980a, 204–205, 2000, 354–376) mielestä koulutuksen tarkoituksena ei ole pelkästään kehittää yhteiskunnan tarvitsemia kykyjä ja täyttää talouselämän tarpeita. Koulutuksen tarkoituksena on aikaansaada ihmisessä kehitysprosessi, jonka myötä syntyy jotakin uutta, henkinen persoona. (ks. myös Solasaari 2005, 73.)

Sokrateesta alkaen tieto ja moraalinen toiminta on liitetty yhteen. Yhteen liittäminen on tapahtunut rationalistiselta perustalta. On ajateltu, että tieto on (teoreettisen) järjen käytön tulosta ja moraalinen toiminta on järkevää ja viisasta toimintaa. (Solasaari 2005, 71.) Myös Schelerin ajattelussa tiedon ja etiikan kytkös on erottamaton. Hän puhuu arvotiedosta eli sivistystiedosta, joka on positiivista tiedettä⁹ perustavampaa. Arvotieto muovaa tietävästä subjektista persoonan, joka tahtoo, ajattelee, toimii ja etsii tietoa arvotietonsa perustalta. Tietäminen syntyy tiedon kohteen arvoisällön tullessa osaksi tietävää subjektia. Tietämisen varsinainen päämäärä ei olekaan tietämisessä si-

⁹ Positivismin perustajan August Comten (1798–1857) luokittelun mukaisesti tieteen historian kolmas vaihe on tosiasioita tutkivan (positiivisen) tieteen vaihe, jossa tiede rajoittuu havaittavien ilmiöiden ja niiden välisten suhteiden kuvailuun. (Nordin 1999, 389.)

nänsä, vaan siinä, mitä subjektissa tapahtuu tietämisen välityksellä. Schelerin mukaan tietäminen tietämisen takia on mielettömyyttä, samoin tietäminen hyödyn tai vallan takia. Tietäminen sinänsä ei tee myöskään mahdolliseksi moraalisen ideaalin asettamista. Hän määrittelee kasvatuksen päämääräksi joksikin tulemisen, muutoksen, jonka tietäminen aikaansaa. (Scheler 1980b, 205; Scheler 2000, 345–376.)

Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) mielestä kaiken kasvattavan opetuksen perimmäisenä tarkoituksena on herättää harrastus, ihmisen omatoimisuus ja halu laajentaa itsenäistä käsitystä maailman eri asioista ja ilmiöistä. Harrastuksen monipuolisuus on edellytys kehittyneelle tunne-elämälle ja moraalisen luonteen lujudelle. (Kuehn 1999, 376; ks. myös Puolimatka 1999a, 86.). Sivistys (saks. *Bildung*) ei ole vain sitä, että ihminen kehittää valmiuksiin esimerkiksi lukea, kirjoittaa, laskea, puhua ja esiintyä, vaan sivistyminen on syvällinen muutos ihmisessä. Muutoksen edellytyksenä on omien rajojen ylittäminen kulttuurin kautta.

Moniulotteisuutensa takia sivistyksen käsitteen määrittely on yksi pedagogiikan hankalimpia määritelmiä. Modernin sivistys-käsitteen taustalla on kaksi sivistyshistoriallista perinnettä, joista voidaan havaita heijastumia myös myöhemmässä sivistystä koskevassa keskustelussa. Nämä kaksi traditiota ovat antiikin hellenistinen *cultura animi* -perinne ja kristillinen *Imago Dei* -oppi. *Cultura animi* merkitsee sananmukaisesti hengenviljelyä, sielun jalostamista. Ihminen voi omalla harjoituksellaan jalostaa ja muokata hengenvoimiaan ja sieluaan samoin kuin ruumistaan. *Imago Dei* tarkoittaa sananmukaisesti Jumalan kuvaa. Juutalais-kristillisen perinteen mukaan ihminen luotiin Jumalan kuvaksi (1. Moos. 1: 26–27). Tähän näkemykseen perustuvan tulkinnan mukaan ihmisen sivistysprosessi on perimmältään ”jumalankuvankaltaisuuden” vaalimista tai sen palauttamista. Siinä on kysymys esikuvallisuudesta, joka toteutuu ihmisen sivistysprosessissa. (Siljander 2002, 29–31.)

Molemmista perinteistä voidaan johtaa kaksi modernin sivistyskäsitteen ominaista piirrettä: (1) sivistys on luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää sekä itseään että kulttuuriympäristöään ja (2) sivistykseen sisältyy idea olemassa olevan ylittämisestä, täydellistymisestä. Toisin sanoen sivistysprosessissa ihminen tavoittelee entistä edistyneempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voida, eikä tule, ennakoita tarkasti määrittellä. Ajatus, jonka jo Johan Amos Comenius (1928, 98–104) esitti, että sivistys tarkoittaa ihmisen ihmiseksi tulemistä, merkitsee sitä, ettei sivistyskäsitettä alkuaan ole tarkoitettu kuvaamaan mitään erityistä tiedollista valmiutta tai piirrettä. Klassisen pedagogisen sivistyskäsitteen keskusajatuksena voidaan pitää näkemystä, jonka mukaan sivistys on pyrkimystä vapauteen ja järjelliseen itsemääräytyneisyyteen (*vernünftige Selbstbestimmung*). Kantin mukaan valistus on ihmisen vapautumista hänen itsensä aiheuttamasta kypsymättö-

myydestä ja alaikäisyydestä (*Unmündigkeit*). Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Rohkeus käyttää omaa ymmärrystään on valistuksen tunnusmerkki (*Wahlspruch der Aufklärung*). (Kant 1995, 77; ks. Siljander 2002, 31–34.)

Suomen käsitettä *sivistys* vastaa saksan kielen *Bildung* ja ruotsin kielen *bildning*. Reinhold von Becker esitti jo vuonna 1822, että saksan *Bildung* ja ruotsin *bildning* suomennetaan sivistys ja sivistää, joilla on yhteys sanoihin siveä ja siisti. Länsimurteissa *sivistää* tarkoittaa alun perin siivoamista, koristamista, raivaamista ja pellavan harjaamista hienoimpien kuitujen esiinsämissiksi. Saksassa termi *Bildung* tuli suosituksi 1700-luvun lopulla erityisesti J.G. Herderin kirjoitusten ansiosta. Bildungin esikuvana oli kreikan kasvatuksen käsite *paideia*. Hegeliläisen J. V. Snellmanin toiminnan välityksellä sivistyksestä tuli keskeinen ohjelmallinen tehtävä akateemiselle opetukselle ja suomalaisen kulttuurin kehittämiseksi. Niiniluodon mukaan tämä osoittaa Rortyn käsitteen *edification* analyysia vastaan, että sivistyksen sinänsä ei tarvitse olla ristiriidassa systemaattisen filosofian kanssa. (Niiniluoto 2009, 224; Toiskallio 2009, 36; ks. myös Rortyn näkemystä koskeva tutkimukseni alaviite 3.)

Humanismin perinteen mukaisesti pidän sivistystä jakamattomana kokonaisuutena. Sen mukainen ihmisihanne on *uomo universale*, universaali ihminen, ei yksipuolinen erikoisosaaja. Humanismin keskeinen ajatus on, että sivistyneet ihmiset voivat kohdata toisensa yleisellä tasolla, korkealla niiden rajojen ulkopuolella, jotka erottavat toisistaan sivistyselämän eri alueet samoin kuin kansalliset piirteet (von Wright 1981, 17; Hautala 1999, 61.). On tärkeää myös ymmärtää, että sivistys ei ole koskaan tarkoittanut vain opillista sivistystä. Sivistykseen kuuluvat itse asiassa kaikki ihmiselämän puolet: tavat, käytös, moraalit ja taide (Kauppi 2000, 290).

Kasvattajien, koulun ja yliopiston opettajien ei pidä unohtaa *sydämen sivistystä*. Akateemikko ja filosofi G. H. von Wright (1916–2003) on sanonut muistelmissaan: ”Uskonto, ja minun mielestäni myös moraalit, ovat enemmän sydämen kuin järjen asia. Mutta siihen haluan lisätä, että sydämen ymmärrys on myös yksi järjen muoto” (von Wright 2002, 122). Kasvatuksessa ja kasvattajan kasvattamisessa eli opettajankoulutuksessa on tärkeää pyrkiä toteuttamaan sydämen sivistystä. Kansakoululaitoksemme isä Uno Gygnæus (1810–1887) esitti vuonna 1861 periaatteen, jonka mukaan tieto, mikä ei jalosta ihmistä, mikä ei paranna hänen sydäntään eikä ajatustapaansa, on arvotonta (Skinnari 2004, 164).

Sivistyskasvatuksella tarkoitan kokonaisvaltaista ihmisen kasvattamista. Siihen, miten tällainen kasvatus toteutetaan, ei voida antaa mitään yksityiskohtaista reseptikokoelmaa. Tästä huolimatta kasvattajalla tulee olla käsitys, miten kasvatus pääpiirteissään tulee toteuttaa tai millaisia asioita tulee välttää, kun tavoitellaan kokonaisvaltaisen ihmisen kasvattamista, sivistämistä.

Kasvattajan tulee myös pyrkiä toteuttamaan *itsensä sivistämistä*. Näin ollen opettajankoulutuksessa tulee saada eväitä tätä varten, vaikka viime kädessä jokaisen tulee itse etsiä tiensä sivistykseen.

Hollon – ja Vestergaardin – mukaan kasvatuksen tutkimuksessa teoria ja käytäntö ovat tärkeitä. Kasvatuksen teoria rakentuu osista, joista jokainen tarvitsee oman filosofisen perustansa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että filosofisten perusteiden ja käytännön yhteys olisi yksiselitteinen. Tietty filosofinen näkemys voidaan muuttaa käytännön toiminnaksi eri tavoin, mitä tulee esimerkiksi kasvatettavien huomioonottamiseen tai tieteellisiin taikka yhteiskunnallispoliittisiin mielipiteisiin. Käytännön toimintaa ei ehkä aina voida palauttaa johonkin tiettyyn filosofiseen näkemykseen. Käytännön ja teorian välillä on kuitenkin aina jokin yhteys, vaikka mitään käytäntöä ei voidakaan loogisesti johtaa jostain tietystä teoriasta. (KTT, 13; Vestergaard 1990a, 14.)

Opetuksella ja kasvatuksella vaikutetaan lapsiin aina jollakin tavalla, joka heijastuu kasvatettavan myöhempään toimintaan. Jos kasvatuksen vaikutustapaa muutetaan, kehittyvät kasvatettavat eri suuntaan. Opetus ja kasvatus vaikuttavat siis aina kasvatettavaan. Objektiivisinkin oppiaineopetus vaikuttaa siksi, että myös *tietoon*, sen valintaan ja sitä välittävään kieleen, sisältyy aina erilaisia *arvoja* ja *normeja*. Kasvatettaville annetaan tiettyyn elämäntapaan ja kulttuuriin liittyviä tietoja ja taitoja. Arvoihin sitoutumaton opetus ei ole oikeastaan mahdollista. Tämän takia on tärkeää, että kasvattaja on *tietoisesti* valinnut arvot, jotka ovat hänen opetuksensa perustana. (Vestergaard 1990, 14–15.)

Kasvatuksen teoria on tärkeää siksi, että sen luominen alkaa usein kasvatuksen *päämäärien ja tavoitteiden asettelulla*. Nämä ovat opetuksen ja kasvatuksen toiminnan ohjaajina. Päämäärä ohjaa kasvatustoiminnan kokonaisuutta ja tavoite jotakin tiettyä tilannetta tai tapahtumaa. Tästä ei kuitenkaan seuraa *indoktrinaatio*.¹⁰ Se voidaan välttää siten, että kasvatuksen tavoitteet ilmaistaan avoimesti eikä kasvatettavia suostutella tai pakoteta omaksumaan yksi-puolista tietoa. Kasvatuksessa tulee vaalia myös kasvatettavan omaehtoisuutta ja luovuutta. Kasvatukselle asetetut tavoitteet ja päämäärät ilmentävät aina jotakin filosofista näkemystä. Mutta kasvatuksen päämäärät eivät ole vain yhden ihmisen päätettävissä oleva ja muutamaa yksilöä koskeva asia, vaan ne on nähtävä myös yhteiskunnallisina asioina. On tärkeää pohtia, mikä on kasvatuksen tehtävä yhteiskunnassa, mikä oikeutus kouluinstituutiolla on ja onko koulu lapsia vai yhteiskuntaa varten.

¹⁰ Puolimatkan (2001a, 355) mukaan *indoktrinaatio* on opetuksen alakäsite, jolla on kielteinen merkitys. Indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opettamisen tapa, jossa opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadaakseen oppilaansa vakuuttuneiksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tulla tietämään ja ymmärtämään käsiteltävät asiat. Se ei myöskään edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden edellytyksenä olevien henkisten valmiuksien kehittymistä.

Hermeneuttinen fenomenologia ja humboldtilainen humanismi

Sivistyskasvatuksen kasvatustieteellinen tausta on tärkeä pitää mielessä, jotta voi ymmärtää, millaisiin arvoihin ja näkemyksiin Hollon kasvatustieteellinen perustuu. Häntä voidaan pitää Suomessa hermeneuttis-fenomenologisen, laajasti tarkastellen henkietieteellisen, suuntauksen uranuurtajana, jonka kasvatusteoreettiset näkemykset ovat vaikuttaneet syvästi ja monin tavoin kasvatustieteen tutkimukseen. Hollo sai kasvatustieteen tutkimustaan vaikutteita monilta tahtoilta, minkä vuoksi kategoriset luonnehdinnat eivät tee oikeutta hänen ajattelulleen. Mutta ne näyttävät suunnan, mihin katsomusperinteeseen hänen ajattelunsa voidaan sijoittaa.

Hollo toteaa *Kasvatustieteen teoriassa* (1927, KT) herbart-zilleriläisen kasvatustieteellisen valtavirran väistyneen syrjemmälle. Hänen mukaansa 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa sillä oli kannatusta ja eteviä kehittäjiä, esimerkiksi Otto Willmann ja Wilhelm Rein (KT, 7–8). Hollo (emt., 8) kirjoittaa:

”Niinpä tulee vanhemman kasvatustieteen taipumus liialliseen yksilöllisyyden tehostamiseen täysin korjatuksi niinsanotussa sosiaalisessa kasvatustieteessä, jonka huomattavimpia uudenaikaisia peruskirjoja ovat vuosisatojen vaihteessa ilmestyneet Paul Natorpin teokset.”

Rinteen (2002, 211) mukaan Hollo ajatteli, että kasvatustieteen valtavirtana oli pyrkimys kovin kapea-alaisen empiirisen tutkimuksen avulla tuoda esiin mikä tahansa uusi yksittäinen pedagoginen lainalaisuus ja kysyä, mitä kasvatustieteen siinä vaikutti. Hollon (KT, 19) mukaan kasvatustieteen vallitseva perusajatus oli juuttunut siihen uskomukseen, että *”nykyaikainen tieteellinen tutkimustyö on ennen kaikkea kokeellista, sitä suoritetaan laboratorioissa, ja siitä syystä uusi tieteellinen suunta mainitsee itseään kokeellisen kasvatustieteen nimellä ja suorittaa työtänsä erityisissä tutkimuslaitoksissa soveltamalla, mikäli mahdollista, yleisiä tieteellisiä tutkimusmenetelmiä.”* (Tummennus M.T.)

Hollo suhtautui selkeään kriittisesti empiiriseen kasvatustieteeseen. (KT, 22. ks. myös tutkimuksen luvun 3.2 alaluku ”Kasvatustieteilijä.”) Hän kuitenkin arvosti kokeellista tutkimusta, mutta hänelle ei riittänyt yksittäisten vaikutusten kokemusperäinen kuvailu. Hän peräänkuulutti mahdollisimman monipuolisen sivistyskasvatustieteen olemusta ja sitä, *miten ja miksi kasvatustieteen vaikuttaa*, mitkä ovat mekanismit, joiden välityksellä kasvatustieteen toimii. (Rinteen 2002, 212.) Sosiologisesti suuntautuneen empiirisen kasvatustieteen myö-

hempää valtavirtaa edustava – Hollon oppilas – professori Matti Koskenniemi¹¹ totesi muistopuheessaan 15.9.1967 seuraavasti:

”Hollon teoriolla on välitöntä sanottavaa myös tämän hetken kasvatustieteilijöille, joiden enemmistö on omaksunut puhtaasti empiiriset tutkimusmenetelmät. – – Empiirisessä kasvatustieteessä on viime vuosikymmenet ollut enimmänsä tutkimuksen kohteena kasvatustieteiden tehokkuuden selvittäminen. Tieto siitä mikä on tehokasta tietyissä olosuhteissa, mikä vähemmän tehokasta, ei kuitenkaan selvitä miksi näin on. Sellainen tieto ei riitä kasvatuksen olemuksen selvittämiseen ja on myös riittämätöntä käytännöllisen kasvatustyön suunnittelulle ja ohjaamiselle. Hollon kehoitus kohdistaa huomio ensi kädessä kysymykseen ‘Miten kasvatustieteet vaikuttavat?’ on sen takia tänäänkin ajankohtainen.” (Koskenniemi 1968,115. Sanan *miksi* kursivointi alkuperäistekstissä Koskenniemen, tummennukset M.T.)

Hollon näkemys on yhä ajankohtainen ja tärkeä haaste jokaiselle kasvatuksen tutkijalle ja kasvatuksen parissa työskentelevälle. Monet ovat inspiroituneet Hollon näkemyksistä. Tällaisia merkittäviä kasvatustieteilijöitä ovat 1900-luvun alkupuoliskolla vaikuttaneet Erik Ahlman ja J.E. Salomaa. Heitä myöhemmin vaikuttaneista ajattelijoista voidaan mainita Urpo Harva, Lauri Rauhala, Tapio Puolimatka, Simo Skinnari, Juha Suoranta, Michael Uljens ja Veli-Matti Värri. Näiden ja muiden suomalaisten kasvatustieteilijöiden näkemyksiin viittaa vain lyhyesti, koska keskityn työssäni tutkimaan Hollon sivistyskasvatustieteen elementtejä.

Kasvatustieteellinen ja laaja-alainen sivistystä korostava tutkimus ei ole ollut keskeisessä asemassa 1900-luvun puolivälin jälkeisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteellinen tutkimus kuihtui Suomessa, kun empiirinen kasvatustiede voitti alaa 1950-luvulta lähtien. Kasvatustieteen filosofinen tutkimus alkoi elpyä vasta 1990-luvulla, kun Joensuussa Pirkko Pitkänen teki väitöskirjan moraalikasvatuksesta Platonin hengessä, Tampereella Jyrki Puhakainen urheiluvalmennuksen filosofiasta ja Veli-Matti Värri ihmiseksi kasvamisesta (Niiniluoto 2000, 211). Myös Jarmo Toiskallion¹² väitöskirja *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus* (1993) kuului kasvatustieteen filosofian

¹¹ Koskenniemen kasvatustieteellinen väitöskirja *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse* (1936) käsittelee koululuokan ihmissuhteita. Koskenniemi oli kiinnostunut myös saksalaisesta työkalupedagogiikasta ja kirjoitti sen pohjalta teoksensa *Kansakoulun opetusoppi* (1944). Näin hän katkaisi Suomen kansakouluopetusta pitkään, 1800-luvulta asti, hallinneen herbartilaisen perinteen. Häntä kiinnosti saksalaisen Jenan koulun sosiaalinen kasvatustiede. *Koskenniemi vaikutti ratkaisevasti empiiristisen paradigman valtaanpääsyyn kasvatustieteessä.* (Ahonen 2000, 412–413.)

¹² Professori (emeritus), everstiluutnantti Jarmo Toiskallio on Saksan Bundeswehrin yliopistosääntötoiminnan professori (emeritus) Wolfgang Roylin ohella yksi kuuluisimmista ja yhteiskunnallisesti eniten vaikuttaneista sotilaspedagogeista (Mäkinen & Tuominen 2010, 10.)

alaan. Toiskallion kasvatusfilosofia on kasvatuksen erityistä luonnetta ja sen suhteellista autonomisuutta tähdentävä. Näin hänen ajattelullaan on vahva yhteys – toisen merkittävän kasvatusajattelijan – Hollon kasvatusajatteluun. (Värrä & Ropo 2010, 128.)

Kasvatusfilosofialla ja sivistysajattelulla on kannattajakuntansa kasvatus-tieteen tutkijoiden, koulujen rehtoreiden ja opettajien keskuudessa. Juhlalupeissa sivistyksen tärkeys mainitaan, mutta sen toteuttaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Viime aikoina kasvatusfilosofinen tutkimus on kuitenkin lisääntynyt (Uljens 2008, 285).

Hollon kasvatusajattelun sivistysihanne on (*uus*)*humanistinen*. Suuntauksen merkittävänä edelläkävijänä voidaan pitää kielitieteilijänä ja diplomaattina ansioitunutta paroni Wilhelm von Humboldtia.¹³ Hänen panoksensa saksalaiselle filosofialle ei rajoittunut vain kielifilosofisiin tutkimuksiin, vaan ennen muuta sivistysihanteen esiintuomiseen ja kehittämiseen. Humboldt korosti uushumanistien tapaan sitä, että historiallisten ja esteettisten (humanististen) opintojen avulla on mahdollista kasvattaa monipuolisesti kehittynyt, luova ja itsenäinen ihminen. Hänen mukaansa erityisesti korkeimpien oppilaitosten, ennen muuta yliopistojen, tehtävänä ei voi olla ensi sijassa ammatinharjoittajien vaan *ihmisten kasvattaminen*.

Tutkimukseni laajana filosofisena kehyksenä on ajatteluperinne, jolle antiikin Kreikan suuret filosofit Sokrates (470/469–399 eKr.), Platon (427–347 eKr.) ja Aristoteles (384–322 eKr.) loivat perustan. Sen mukaan ihminen on arvotietoisuuden hallitsema olento.¹⁴ Ihminen etsii korkeinta hyvää, *summum bonumia*. Ihminen voi kokea elämänsä mielekkääksi vain sen löytäessään. Myös kristinuskon suurten teologi-filosofien Aurelius Augustinuksen (354–430) ja Tuomas Akvinolaisen (1225–1274) kasvatusajattelua ohjaa ihmiskäsitys, joka etsii korkeinta hyvää ja sen mukanaan tuomaa onnellisuutta. He ajattelivat

¹³ Humboldt, joka oli preussilainen virkamies, vaikutti siinä ominaisuudessaan ratkaisevasti siihen, että Berliiniin perustettiin vuonna 1810 kuninkaan nimeä kantava yliopisto Friedrich-Wilhelms-Universität zur Berlin. Sen säännöissä uushumanistinen sivistysihanne institutionalisoitui. Uushumanismi filosofisena näkemyksenä toi esiin luottamuksen sivistyksen mahtiin ihmisen inhimillistäjänä. Sen aineksia olivat myös antiikin Kreikan haaveellinen ihailu ja usko taiteen ja estetiikan nautinnon kykyyn muovata ihmisestä monipuolisesti sivistynyt ihminen. (Nordin 1999, 335; Niiniluoto 2011, 398.) Uuden yliopistokäsityksen myötä hävisi siihenastiselle yliopistolle luonteenomainen koulumaisuus ja yhteiskunnan virkamiestarvetta palveleva tehtävä. Samalla korostettiin yliopistojen autonomiaa ja tieteellisen toiminnan vapautta. Valtion puuttumista yliopistojen toimintaan pidettiin erityisen vaarallisena. (Iisalo 1999, 129.)

¹⁴ Veli-Matti Värrä puhuu artikkelissaan *Menonin paradoksi ”neliulotteisessa kasvatustodelisuudesta”* muun muassa hyvän elämän etsimisen vaikeudesta, lähes mahdottomuudesta, mutta siitä huolimatta tai oikeastaan sen takia sen etsimisen ja filosofoimisen välttämättömyydestä. Jokaisen kasvattajan tulee pohtia hyvän elämän ideaaleja, vaikka hän ei koskaan löytäisi siihen lopullista vastausta. Värrä toteaa, että ”kasvatus on kasvatettavan itseytymistä ja vastuuseen kasvamista auttavaa vain, jos tunnustamme ideaalien heuristisen (ei siis absoluuttisen) merkityksen rajoittuneelle käsityskyvyllemme.” (Värrä 1994, 58.)

onnellisuuden edellyttävän hyveitä. Hyveet eivät kehity lapsessa itsestään, vaan häntä on aktiivisesti kasvatettava hyveeseen, koska vain hyveellinen ihminen voi olla onnellinen. Tällainen ajattelu perustuu Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikassa* (1989, EN, VII, 1–14) olevaan ajatteluun, joka korostaa nimenomaan sitä, että ihmislapsen luonnollinen taipumus ei yksin riitä, koska kehittyvän ihmisen vaistonvaraiset valinnat saattavat olla hänen kehitysmahdollisuuksiaan tuhoavia.

Immanuel Kant (1724–1804) yhtyy aristoteeliseen näkemyksen teoksesseen *Über Pädagogik*¹⁵ (1803) toteamalla, että ”ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla” (Kant 2008, 9). Kasvatukseen liittyy tietty ristiriita, paradoksi. Toiselle asetettu vaatimus tarkoittaa jonkinlaista pakkoa, vapauden ja itsenäisyyden rajoittamista, mutta toisaalta tämän vaatimuksen pitäisi edistää vapautta ja kasvatettavan itsenäisyyttä. Ristiriidan ydin on se, että kasvatuksen tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi, vapauttaa kasvatettava siitä ohjausvallasta ja pakosta, mitä kasvatustapa toimintana kasvatettavalle aina merkitsee. Tämän niin sanotun *pedagogisen paradoksin* Kant (1923, 453) muotoili seuraavasti: ”Kasvatuksen suurimpia ongelmia on, kuinka... alistuminen pakkoon voi... palvella vapautta. Miten kultivoida vapautta pakolla?”

Systemaattisen kasvatustieteen perustajaksi nimitetty Johann Friedrich Herbart (1776–1841) ajatteli samankaltaisesti puhuessaan *pedagogisesta kausaliteetista*. Hän kehitti Kantin luonnonkausaliteetin ja vapauden kausaliteetin ristiriidan ratkaisua pedagogisen kausaliteetin ideasta. Herbartin mukaan tämä kausaliteetti on pedagogisen vaikuttamisen muoto, joka tarvitaan kuromaan umpeen luonnondeterminaation ja transsendentaalisen vapauden välinen kuilu. Tällä hän tarkoittaa sitä, että *ihminen tarvitsee kasvatusta*. Luonto ei kausaalisesti determinoi ihmistä ihmiseksi. Ihminen ei tule ihmiseksi luonnostaan tai jonkin sisäisen kasvuvietin seurauksena. Sen, mitä luonto ei tee, tekee toinen ihminen, kasvattaja. (Herbart 1991, 149.) Toisaalta moraalisesti vastuulliselle ihmiselle eli moraalisubjektille vapaus ei ole toiminnan transsendenttinen alkuehto vaan kasvatuksen avulla toteutuva periaate. Pedagoginen kausaliteetti on kasvattavassa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa vaikutusta kasvavan sivistysprosessiin ja sen ehtoihin, jotta kasvatettavasta tulisi moraalisesti vapaa ja vastuullinen ihminen. (Siljander 2001, 282.)

¹⁵ *Über Pädagogik* on Friedrich Theodor Rinkin toimittama kirja, joka on koottu Kantin eri elämänvaiheiden muistiinpanoista ja luennoista (Kuehn 2002, 408). Rink oli yksi Kantin oppilaista ja yksi monista hänen elämäkertansa kirjoittajista. Kirjaa ei ole vielä suomennettu.

2.2.3 Kasvamaan saattaminen

Hollon sivistyksen pedagogiikkaa tutkiessani tarkasteluni kohteena ovat ennen muuta kasvatusajattelijat, jotka uskovat siihen, että *ihmisen eheän mi- nuuden rakentaminen ja kokonaisvaltainen sivistäminen edellyttävät arvokas- vatusta, kasvamaan saattamista*. Hollon mukaan sillä tarkoitetaan *kasvupro- sessin tietoista ohjaamista* aristoteelisessa mielessä. (KM, 18–21; KTT, 65; ks. Aristoteleesta Noddings 1995, 12–14, 137–141.)

Työni punaisena lankana toimiva Hollon näkemys *kasvatuksesta kasvamaan saattamisena* muistuttaa myös kasvatuksellista lähestymistapaa, jota Tapio Puo- limatka kutsuu nimellä *merkityskenttä kasvatuksen perustana*. Tämän – ja myös Hollon – näkemyksen mukaan on luovuttamattomia arvoja, jotka ovat ihmisen kehityksen perustana. Lapsen psyykeen terve kehitys perustuu muun muassa siihen, että hän oppii tietämään, mikä on moraalisesti oikein ja väärin, mikä hyvää ja pahaa, mikä arvokasta, mikä pinnallista ja syvällistä. Kasvatuksen tavoitteena on elämän eheytyminen sille tarkoituksensa antavien arvojen pe- rustalta. Merkitysnäkökulmasta tarkastellen kasvatusta voidaan Puolimatkan (1999a, 33) mukaan yleisesti luonnehtia seuraavien kolmen kriteerin avulla:

1. Kasvatusta hallitsee arvonäkökulma, jonka mukaan kasvatusta merkitsee kasvatettavan kehityksen suuntaamista arvokkaihin mahdollisuuksiin ja sen ohjaamista eroon tuhoavista vaihtoehdoista.
2. Kasvatuksessa on myös tiedollinen näkökulma, koska kasvatettavan täytyy toimia todellisten mahdollisuuksiensa rajoissa olemassa olevan tai saatavan tiedon pohjalta. Kasvatusta ei vain johda kasvatettavia tieto- jen ja taitojen omaksumiseen, vaan ohjaa heidät omaksumaan ne siten, että he ymmärtävät niiden mielekkyyden ja pystyvät itsenäisesti arvioi- maan niitä.
3. Menetelmällinen näkökulma korostaa sitä, että kasvatuksessa voidaan hyväksyä vain ne menetelmät, jotka kunnioittavat ihmisarvoa ja sallivat omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Kasvatustapa tulee olla mo- raalisesti hyväksyttävä. Kasvatuksen menetelmien tulee ottaa huomi- oon samalla myös kasvatuksen tiedollinen näkökulma.

Merkitysnäkökentän perustalle rakentuvalla *realistisella kasvatuskäsityksel- lä*¹⁶ tarkoitan sitä, että ihmisellä on perustavat valmiudet olla kosketuksissa

¹⁶ Realismia voidaan soveltaa lukemattomille eri alueille. Sanan perusmerkitys on ontologiassa, jossa sillä tarkoitetaan käsitystä, että todellisuus on riippumaton ihmismielestä. Todelli- suuden objektit, oliot ja esineet, ovat olemassa riippumatta siitä, ajatteleeko tai havaitsee- ko niitä kukaan. Tieteellisen realismin mukaan teoreettiset käsitteet, kuten elektronit ja voimakentät viittaavat todella olemassa oleviin asiantiloihin. Terveen järjen (*common sense*) realismin mukaan sellaiset esineet kuten tuolit, puut, ihmiset ja koulut ovat olemassa. Psykologisen realismin mukaan mielentilat kuten kivut ja uskomukset ovat todellisia.

sekä ulkopuoliseen maailmaan että muihin ihmisiin ja näiden lisäksi sisäiseen todellisuuteensa. Kasvatuksen tai opetuksen tarkoituksena on kehittää näitä valmiuksia monipuolisesti siten, että ihmisestä tulee mikrokosmos, joka toteuttaa omassa persoonassaan todellisuuden antamia mahdollisuuksia monipuolisesti. Erilaiset opetuksen mallit painottavat eri ulottuvuuksia todellisuudessa ja sen tuntemiseen tarvittavissa valmiuksissa. Realismilla voidaan tarkoittaa monia asioita. Sanan perusmerkitys viittaa siihen, että huomion kohteena oleva olio, esine tai asia on todellinen, se on todella olemassa. Realismin perusmerkitys voidaan tiivistää väitteeksi, jonka mukaan suuri osa todellisuudesta on olemassa riippumatta siitä, millaisen käsitteellisen-teoreettisten viitekehyksen pohjalta ihminen ymmärtää tai miten hän sen havaintojensa avulla hahmottaa.

Puolimatkan (1999a, 37–38) mukaan realistinen kasvatustieteellinen näkemys voidaan tiivistää seuraaviin yhdeksään piirteeseen:

1. Kasvatettavan elämään luodaan tottumuksen avulla tunteenomainen valmius valita oikea, hyvä, arvokas, syvä ja merkityksellinen elämäntapa.
2. Kasvatettavan kriittisiä valmiuksia kehitetään niin, että hän voi perustellusti erottaa toisistaan totet ja epätodet, oikeat ja väärät, hyvät ja pahat, arvokkaat ja arvottomat, syväiset ja pinnalliset, aidot ja epäaidot elämäntavat.
3. Kriittisten valmiuksien kehittyessä kasvatettava oppii asteittain tietoisesti ohjaamaan toimintaansa hyviin, oikeisiin, arvokkaisiin ja tärkeisiin elämäntapoihin ja vaihtoehtoihin.
4. Vähän kerrassaan kasvatettava kokee hyveellisen elämäntavan palkitsevuuden, koska se avaa hänen inhimilliset mahdollisuutensa ja kehittää

Arvorealismin mukaan arvot kuuluvat todellisuuteen. Moraalirealismin mukaan on olemassa moraalisia tosiasioita ja moraaliväitteet ovat tosia tai epätosia. Realistit yleensä olettavat, että todellisuudesta on mahdollista saada tietoa joko suoraan havaintojen avulla tai epäsuorasti rationaalisen päättelyn avulla. Realismin vastakohtana on joko idealismi tai konstruktivismi. Idealismin mukaan todellisuus on mentaalista. Konstruktivismin mukaan todellisuus riippuu ratkaisevasti ihmisen tavasta käsitteellistää ja rakentaa eli konstruoida todellisuutta, todellisuuden kuvaamiseen käytetystä kielestä tai teoreettisesta skeemasta tai viitekehyksestä, jonka perustalta todellisuutta ajatellaan. Konstruktivistinen kasvatuksen tai opetuksen teoria korostaa yleensä lähestymistapaa, jossa oppilaat, opiskelijat itse aktiivisesti etsivät tietoa, sen sijaan, että opettaja tarjoaisi sitä heille valmiina tietopakettina. On syytä korostaa, että realismin ja konstruktivistin välinen vastakkainasettelu on harhaista sikäli, että nämä näkemykset voidaan monissa kohdin ymmärtää toisiaan täydentäviksi. (Puolimatka 2002, 369, 375, 378–379.) Näin myös Hollon kasvatustieteellisen tutkimuksen mukaan voidaan sanoa. *Hollo on enemmän kasvatustieteellisen tai opetuksellisen realismin kuin konstruktivismin kannattaja muun muassa siksi, että hän uskoo ikuisiin arvoihin ja pitää kasvattaja-opettajan roolia keskeisenä opetuksessa ja kasvatuksessa eli kasvatettavan kasvamaan saattamisessa.* Rinne (2002, 210–211) toteaa, että Hollon realismia kuvaa hänen *Kasvatuksen maailmansa* ohjelmanjulistus, jossa hän puhuu kasvatuksen avaruudesta eli alueesta, kasvatuksen ajasta ja kasvatuksen väline- ja tarkoitusteosta. (ks. myös KM, 9–10.)

tää hänessä kykyä kokea merkittäviä onnellisuuden muotoja pelkkien aistinautintojen lisäksi. Älyllisestä pohdinnasta, taiteellisesta luovuudesta, toisten ihmisten huomioonottamisesta eli empaattisuudesta ja maailmankatsomuksellisesta etsinnästä seuraava mielihyvä altistaa monipuolisille ja voimakkaille arvokokemuksille.

5. Merkitysnäkökenttä on myös itsetuntemuksen perusta, koska se antaa kriteerin, jonka mukaan kasvatettava voi arvioida motiivejaan. Merkitysnäkökentän valossa kasvatettava voi saada realistisen käsityksen itsestään ja oppia rajoittamaan omia tuhoavia piirteitään.
6. Merkitysnäkökenttä antaa perustan tunteiden välittämän merkitysten arvioinnille. Kasvatettava oppii erottamaan elämää kaventavat ja persoonallisuutta kutistavat tunteet sitä avartavista ja sen mahdollisuuksia lisäävistä tunteista. Merkitysnäkökentän valossa arvioituna myönteiset tunteet vahvistuvat ja kielteiset heikentyvät.
7. Kasvatettava vapautuu subjektiivisen maailmansa rajoista, kun hän voi monipuolisesti tutustua kulttuuriin. Näin hän kokee elämyksiä, jotka avartavat hänen käsitystään arvokkaan elämän mahdollisuuksista. Kulttuuri tekee hänet osalliseksi arvokokemuksesta, joka auttaa häntä ymmärtämään yleispäteviä totuuksia ihmiselämästä.
8. Merkitysnäkökentän valossa kärsimys ja menetykset ovat mahdollisia kohdata ja niistä voi tulla keino omien rajojen ylittämiseen, koska ne kehittävät valmiuksia myötäelää toisten kärsimyksiä ja tunnistaa olennaisia inhimillisiä arvoja.
9. Kriittisen ajattelun, monipuolisen arvokokemuksen, itsetuntemuksen ja kärsimyksen ymmärtämisen perustalta kasvatettavassa kehittyä valmius tunnistaa elämänsä tarkoitus (tai tarkoituksia) ja elää todeksi se (tai ne) yksilöllisesti.

Näitä piirteitä ilmenee Hollon kasvatusajattelussa seuraavasti: Kasvatettavan yksilöllisyyttä ja vapautta pidetään perustavana arvona. Kasvatettava on lähtökohtaisesti arvokas sellaisena kuin hän on. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hänen kaikki tekonsa pitäisi hyväksyä. Mutta kasvattajan tulisi suhtautua kasvatettavaan kuin puutarhurin rakkaisiin kasveihinsa ja puihinsa. Hän ei omista niitä, vaan ne ovat hänelle annettuja lahjoja, joita hän saa pitää ja katsoa, jos hän hoitaa niitä hyvin. Kasvatettavat ovat kasvattajilleen ”hetken lainaa”. Kasvatettavien tulee omin päin, sydämin, käsin ja jaloin jatkaa kulkuaan vieden ihmisyyden soihtua tulevaisuuteen, joka odottaa täyttymystään. Tässä voidaan onnistua, jos kasvatettavia ohjataan elämään hyvyden, totuuden ja kauneuden perusarvojen varassa. Hollon mukaan tämä on mahdollista *mielikuviuksen* erilaisten *funktioiden*, *ennen mutta eettis-esteettisen elämänasenteen* ja *kasvatusasenteen avulla*, jotka pitävät ihmistä ainutlaatuis-

na arvokkaana ikuisuusolentona, jonka moninaista kasvua on ohjattava rakkaudellisella ojentamisella ja kannustamisella. Kasvattajan on tärkeää omata esteettistä silmää nähdä, mikä kussakin kasvatustilanteessa vaatii puuttumista. Kasvatuksellisen toiminnan tavoitteena on, että kasvattajat eli kasvamaan saattajat tulisivat – Hollon sanoin – *kasvatuksellisesti näkeviksi*. He ymmärtäisivät kasvatuksellisen tapahtuman toistumattomaksi mahdollisuudeksi, jossa hetken kasvatuksellinen oivallus, *rakentava rakkaus*, voi kantaa kauan hedelmää. (KT, 12; Hollo 1985a, 10–11.)

Hollon ihmiskäsitystä voidaan pitää *essentialismin* mukaisena. Sen mukaan ihmisen kasvu, joka on hollolaisessa kasvatustilanteessa keskeisellä sijalla, ei lähde tyhjästä. Ihmisellä on jo syntyessään tietty olemus, jonka hän voi elämässään löytää ja rakentaa. Henkisen ydinolemuksen lisäksi ihmisen kehitykseen liittyy tiettyjä lainalaisuuksia, jotka on syytä ottaa kasvatuksessa huomioon. Ihminen kasvaa syvimmän ”jumalallisen” luontonsa mukaisesti. Ihmisen kehitystä tulee kuitenkin ohjata, koska ilman kasvatusta ihminen saattaa toimia oman itsensä vastaisesti *akrasian* eli tahdonheikkouden takia. Skinnerin (2004, 165–167; ks. myös Puolimatka 1999b, 49–63.) mukaan Hollon ihmiskäsityksessä voidaan nähdä myös eksistentiaalisia, kulturalistisia, jopa naturalistisia piirteitä. Näillä ei kuitenkaan ole yhtä keskeistä asemaa hänen kasvatustilanteensa kuin essentialismilla.

Kasvatuksessa eli kasvamaan saattamisessa kasvatettava (yleensä lapsi tai nuori) on aina tärkeimmällä sijalla. Tämä ei ilmene eksplisiittisesti tutkimukseni eri kohdissa. Se ei ole välttämätöntä, koska aina kasvatuksesta puhuttaessa puhutaan *de facto* myös kasvatettavista ja heidän kasvustaan hyvää elämää tavoitteleviksi ja monipuolisesti sivistyneiksi ihmisiksi.

3. HOLLON ELÄMÄNHISTORIA JA SIVISTYSTOIMINTA

Esittelen Hollon elämänhistorian ja hänen sivistystoimintansa alueet melko laajasti siksi, että se auttaa ymmärtämään hänen kasvatuskäsitystään. Ajattelen, että tutkijan henkilökohtaiset elämänvaiheet ja -kokemukset heijastuvat hänen tutkimustyöhönsä. Hollon elämää ja hänen erilaisia toimiaan luonnehtii harmonia. Jokaisella asialla on sille luontaisesti kuuluva paikka kokonaisuudessa. Hollo ei ollut kasvatustieteilijä, joka kirjoitti vain eksplisiittisesti kasvatusta koskevia tieteellisiä kirjoja ja artikkeleita. Hän unelmoi jostakin sitä enemmän, jostakin suuremmasta. Hänen maailmankuvansa oli selkeästi kasvatuksen tai kasvun sävyttämä. Tämä ilmenee hänen kirjoituksissaan. Myös kirjallisuuskritiikkeissään hän yrittää löytää jotakin myönteistä, jota voi kutsua kasvun mahdollisuudeksi.

3.1 Elämänvaiheet

Juho August Hollo (1885–1967)¹⁷ oli varsin monitoiminen kulttuuripersoona, joka toimi elämänsä aikana monessa tärkeässä tehtävässä. Hän toimi ahkerana kirjallisuuskriitikkona ja esseistinä. Hän oli merkittävä suomentaja, kaunokirjailija ja kasvatustieteen professori. Hollo kutsuttiin vuonna 1951 Yhteiskunnallisen korkeakoulun (YKK) kansleriksi, missä tehtävässä hän toimi vuoden 1953 loppuun.¹⁸ Hän toimi vuodesta 1937 myös Suomen tiedeakatemian ja vuosina 1929–1937 ylioppilastutkintolautakunnan jäsenenä. Profes-

¹⁷ Hollon elämänvaiheiden ja elämäntehtävien esittelyssä olen käyttänyt apunani Matti Koskenniemen (1968, 109–117) muistopuhetta 15.9.1967, Kai Laitisen (1985, 191–210; 2004, 49–50) Hollon *Sielun vaellus* -teoksen loppuun sijoitettua kirjoitusta *Humanisti ja hänen muistikirjansa – J. A. Hollon elämäntyön äärioviivoja* ja Suomen Kansallisbibliografiassa (4) ilmestynyttä artikkelia *Hollo, Juho August* ja Risto Rinteen (2002, 208–212) kirjoitusta *Kasvatuksen teoria (Hollo ja 1900-luvun alkupuoli)* sekä Erkki J. Hollon haastatteluja 15.7.2010 ja 26.7.2011. En ole merkinnyt kaikkiin kohtiin näitä lähdeviitteinä, koska olen suodattanut näistä kaikista kokonaisuuden muiden lähteiden lisäksi, jotka olen merkinnyt.

¹⁸ Yhteiskunnallisen korkeakoulun kansansivistysopin professoriksi nimitettiin vuonna 1946 myös merkittävä Holloa arvostava kasvatustieteen filosofi Urpo Harva (1910–1994). Harva toimi YKK:n rehtorina vuosina 1945–1948 ja tuli tunnetuksi erityisesti aikuiskasvatuksen keskeisenä vaikuttajana ja monipuolisena yhteiskunnallisena toimijana sekä kirjoituksillaan että julkisilla esiintymisillään.

sorina Hollon työsarkaan kuuluivat normaalilyseon opetustyö ja kansakoulun opettajien jatkokurssit. Eteläpohjalaisen osakunnan inspektorina hän toimi vuosina 1930–1933. Hänen monista luottamustehtävistään läheisin lienee ollut valtion kirjallisuuslautakunnan puheenjohtajuus vuosina 1936–1939. Hollo kutsuttiin vuonna 1964 Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen 100-vuotisjuhlan yhteydessä yhdistyksen kunniajäseneksi.

Hollo syntyi 17.1.1885 Laihialla tehtailijan perheen esikoisena. Hän on nimennyt lapsuutensa ja varhaisnuoruutensa suureksi vaikuttajaksi kirjailija ja kansanvalistaja Santeri Alkion (vuoteen 1898 Aleksander Filander, 1862–1930), *Puukkojunkkarien* tekijän ja nuorisoseuramiehen. Hollo on osoittanut kiittolisuudenvelkansa Alkiolle Santeri Alkion *Valittujen teosten* (1953) esipuheessaan (Hollo 1967a, VI). Hollon päiväkirjassa *Sielun vaellus* kerrotaan toisestakin perheen jäsenestä, Alkion nuorena kuolleesta veljestä Alpo Vallinmäestä, jonka merkitys on myös ollut Hollolle tärkeä. Hän sanoo tavanneensa ”vain harvoja niin älykkäitä ihmisiä kuin Vallinmäki oli” (PK, 51). Hollo mainitsee samassa yhteydessä kotipaikkakuntansa näytelmäharrastukset. Myös kotiseudun yksityisten ja julkisten kirjastojen kirjat Hollo oli lukenut professori Matti Koskenniemen mukaan ”jo kansakouluaikoina” (Koskenniemi 1968, 109).

Hollo sai nuoruudessaan Alkion kodin suuren nahkasohvan nurkassa seurata ja kuunnella kirjailijan ja isänsä kirjallisuusaiheisia keskusteluja. Hollo kuului myös kirjallis-musikaaliseen piiriin, jossa luettiin Henrik Ibsenin ja August Strindbergin teoksia ja esitettiin nuorisoseuran näyttämöllä heidän näytelmiään. Hän kertoo näytelleensä ainakin Tykoa Aleksis Kiven ”Karkureissa”. (PK, 51.) Alkio kannusti nuorta ystäväänsä hänen kirjallisissa toimituksissaan, joista ensimmäinen oli Päivälehdessä numerossa 272/1893 julkaistu kirjoitus ”Mistä ajattelen?”, jossa Hollo halusi kertoa, mistä hänen ajatuksensa johtuvat eli mikä on niiden aiheena. (Hollo 1967b, VI; Laitinen 1985, 208.)

Hollo aloitti koulunkäyntinsä vasta 13-vuotiaana silloisen Nikolainkaupungin eli Vaasan lyseossa. Häntä kiinnostivat koulussa erityisesti kielet. Hän tilasi jo yläluokilla *Le Figaro* -lehden ja suomensi Thomas Mannia. Hollo valmistui ylioppilaaksi 20-vuotiaana vuonna 1905 ja suoritti kandidaattitutkintonsa varsin nopeasti, viidessä lukukaudessa, vuonna 1907. Pääaineena oli filosofia, toisen laudaturin hän suoritti kansantaloustieteessä. Opettajan toimensa ohessa hän korotti myös suomen kielen, kirjallisuuden, kasvatusopin ja historian arvosanansa laudatureiksi. Hollo toimi ensimmäiset opiskeluaikansa jälkeiset vuodet suomen kielen opettajana, ensin Kristiinankaupungin, sen jälkeen Vaasan ruotsalaisessa yhteiskoulussa (1908–1919). Molemmat työpaikat olivat ruotsinkielisiä kouluja, eli hänellä oli jo tuolloin varsin vankka ruotsin kielen taito.

Hollo työskenteli menestyksekkäästi pidettynä ja arvostettuna opettajana ja aloitti tieteellisen uransa opettaja-aikoinaan. Vuonna 1918 valmistui hä-

nen kirjansa *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* ensimmäinen osa ja seuraavana vuonna toinen osa, joka oli hänen väitöskirjansa.¹⁹ Hollo nimitettiin vuoden 1920 alussa Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin dosentiksi, mutta yliopistoura keskeytyi pitkäaikaisen ulkomailla olon takia. Hän vietti viisi vuotta, 1920–1925, Leipzigin, Pariisin, Genevessä ja Wienissä ja sai harvinaisen tiiviin kosketuksen senaikaiseen saksalaiseen kulttuurielämään. Mutta vain yhdessä päiväkirjojen kohdassa, kirjeessä 3.12.1921 (PK, 28.), käy ilmi, mitä Hollo Wienissä teki: siinä viitataan hänen toimeensa ”yksityiskirjaston hoitelijana”. Hollo vaikenee *Päiväkirjassaan* myös sota-ajan tapahtumista. Hän toteaa päiväkirjassaan olevan monia mustia läikkiä. Hollo ei tehnyt sodasta merkintöjä, koska hän ajatteli muiden kirjoittaneen rauhasta ja sodasta häntä pätevämmiin. (Emt., 139, 10.5.1957.)

Päiväkirjassa vilahdelee ulkomaanvuosien kohdalla nimiä, jotka olivat Suomessa pitkään tuntemattomia: Stefan George, Franz Werfer, Arthur Schnitzler. Heistä tärkein ja läheisin oli Karl Kraus (1874–1936), johon tutustuminen kuului Hollon suurimpiin elämyksiin. Kraus oli draamatikko, satiirikko, lyriikko, saarnaaja ja älyniekka, jonka ironia ”on järjen kirkkautta, timanttista leikkaavuutta” (PK, 31, 2.9.1922). Hänen tuotantoonsa Hollo palaa usein myöhemmin. Myös esseekokoelmaan *Kohtaamisiani* (1953) sisältyy jonkin verran tietoja Hollon Wienissä olon ajalta. Sen parissa kappaleessa hän kuvailee kahden kuuluisan luennoitsijan, Thomas Mannin ja teatterikriitikko Alfred Kerrin esityksiä ja olemusta.²⁰ Wienistä hän toi myös vaimonsa Iris Antonina (Anna)

¹⁹ Itse asiassa osa II valmistui jo vuonna 1918. Se on myös painettu samana vuonna, vaikka se Arvid Grotenfeltin (1920, 39) mukaan ilmestyi vasta 1919. Grotenfelt arvioi *Valvojassa* sekä kirjan ensimmäisen eli edellisen että toisen eli jälkimmäisen osan. Hänen mukaansa Hollo ei onnistunut täysin tyydyttävästi ensimmäisessä osassa analysoimaan mielikuvituksen, muistin ja ajattelun keskinäisiä suhteita ja niiden perusprosesseja. Kirjalla on Grotenfeltin mielestä kuitenkin esteettisesti viehätystä, jotka ovat harvinaisia suomalaisessa kirjallisuudessa. (Grotenfelt 1918, 355–356.) Sen sijaan Grotenfelt (1920, 40–41) sanoo *Valvojassa* kirjan toisen osan arvioinnissa, että kun Hollo ensimmäisessä kirjan osassa tyytyi vain kuvailemaan selunelämän ilmiöitä eikä niinkään selittämään, niin toisen osan suhteen tilanne toisenlainen. Grotenfelt sanoo, että hänen mieluisa velvollisuutensa on todeta, että tämä puute ei mainittavasti kuitenkaan vähennä kirjan arvoa eikä siihen kohdistuvaa suurta mielenkiintoa, jonka se herättää kasvatuskysymysten harrastajien laajassa piirissä. Sen kuvaileva, laajaan kirjallisuuteen ja tieteelliseen lukeneisuuteen perustuva esitys, minkä Hollo antaa sielutieteellisistä asioista, on varsin hyvänä ja valaisevana pohjana hänen henkeväälle aatekehittelylleen. Näin ollen kasvatuskysymysten pohdinta saa tässä kirjassa pääasiassa tarpeellisen sielutieteellisen perustelun ja syventymisen. Arvioinnin mukaan kirjan muodollinen esitystapa osoittaa samaa huoliteltua ajattelua ja tyylylitaitoa kuin kirjan I osassa.

Erik Ahlman (1919, 49–50) toteaa *Aika*-nimisessä vuosikirjassa Hollon kirjan ensimmäisen osan arvioinnissa, että teos osoittaa laajaa psykologisen ja muunkin kirjallisuuden tuntemista ja perinpohjaista aiheeseen syventymistä.

Hollo kuului vuoden 1920 *Valvojan* vuosikerran toimitukseen. Kirjeessään ”veljellen” Siljolle hän kuitenkin onnittelee tätä *Valvojan* jättämisestä todeten, että tästä lähtien hän tulee käsittelemään *Valvojaa* Molookkina, jonka alttarille hänen nuoruutensa ei ole palava. Kirje päättyi nimerkkiin J. H-o ja sitä seurasi: ”Merkintää käytetään nyk. vain kirjeissä. Mikä ilo, mikä vapaus!” (Krogerus 1992, 272–273.)

²⁰ Ulkomailla hän kuunteli luentoja ja perehtyi tieteeseen. (Erkki J. Hollo 15.7.2010.)

Waldenin (1899–1983)²¹, jolta hän vuoden 1920 syksyllä alkoi ottaa venäjän kielen tunteja. Hän luonnehtii tulevaa vaimoaan kuuluisan kemian professorin ja professori Tigerstedtin tuttavan tyttäreksi ja monipuoliseksi musiikki-ihmiseksi, joka tekee väitöskirjaa venäläisistä kansanlauluista. (PK, 22–23.) He avioituivat ja saivat kolme lasta.²²

Hollon ystäviä olivat muun muassa farmakologian professori Yrjö Airila, runoilija ja suomentaja professori Tuomas Anhava, kirjailija, runoilija ja suomentaja Otto Manninen, (kasvatus)filosofi J. E. Salomaa sekä kirjailija ja runoilija Juhani Siljo. Hollo mainitsee heidät päiväkirjamerkinnöissään. Siljo näyttää olleen hänelle erityisen läheinen, samoin kuin myöhemmin Tuomas Anhava. Heidän kanssaan Hollo saattoi jakaa näkemyksiään kaunokirjallisuudesta ja lyriikasta sekä kirjallisuuskritiikistä että esseistiikasta.²³

²¹ Iris Waldenin isä Paul Walden (1863–1957) oli erittäin tunnettu latvialais-saksalainen kemisti, joka työskenteli aluksi Riiasa latvialais-saksalaisen Friedrich Wilhelm Ostwaldin, vuoden 1909 kemian Nobelin palkinnon saajan, kanssa toimien sittemmin sikkäläisen yliopiston johtajana ja rehtorina. Venäjän vallankumouksen jälkeen hän muutti Saksaan ja toimi vuodesta 1919 vuoteen 1934 Rostockin yliopiston kemian professorina. Hänet nimettiin vuonna 1932 Suomen tiedeakatemian jäseneksi. Hän oli kaksi kertaa ehdolla kemian Nobel-palkinnon saajaksi.

²² Oikeustieteen professori emeritus Erkki J. Hollo sanoi äitinsä olleen laulajatar ja musiikki-pedagogi, joka ei Suomessa enää toiminut ammatissaan, vaan oli kotiäiti. Koulutukseltaan hän oli myös kemisti. Erkki kertoi, että *kotona ei politikoitu, kirkossa ei myöskään paljon käyty. Kotona puhuttiin kirjoista ja kulttuuritapahtumista, mutta ei isän tieteellisestä toiminnasta*. Hollo ei juurikaan viihtynyt julkisuudessa, mutta esimerkiksi hänen luentonsa ja esitelmänsä olivat hyvin suosittuja. Heidän kodissaan kävi vieraita harvoim, yksi heistä myöhempinä aikoina oli Tuomas Anhava. Kotona äidin kanssa puhuttiin saksaa ja isän kanssa suomea. Keskenään vanhemmat voivat puhua monilla kielillä. Erkki sen sijaan puhui Irina-sisarensa kanssa ruotsia. Erkki J. Hollo (1940-) on tehnyt merkittävän uran Helsingin yliopiston ympäristöoikeuden professorina. Hän on toiminut myös esimerkiksi Suomalaisen tiedeakatemian hallituksessa humanistisen osaston sihteerinä. Erkki J. jatkaa edelleen aktiivisesti tutkimuksiaan ja toimii esimerkiksi Euroopan Unionin asiantuntija-tehtävissä. Irina Hollo (1921–1991) opiskeli filologiaa esiintyi laulajattarena ja ehti laatia käsikirjoituksen venäläisistä ylhäisönaisista. Anselm Hollo (1934–) asui koulun päätyttyä useita vuosia Saksassa. Hän kirjoittautui Helsingin yliopistoon, mutta muutti myöhemmin ulkomaille. Hän on toiminut ja toimii yhä Yhdysvalloissa merkittävänä suomalaisen kirjallisuuden ja runouden kääntäjänä sekä runoilijana että Naropan yliopiston professorina (Writing and Poetics). Anselm on kääntänyt muun muassa Pentti Saarikosken ja Paavo Haavikon tekstejä englanniksi.

²³ Matti Koskenniemen (1999, 1-2) mukaan Hollo osoittautui erakoksi, joka ei juuri liikkunut kotinsa ulkopuolella. Hän seurusteli vain muutaman vanhan ystävänsä kanssa. Koskenniemi yritti saada Holloa 1960-luvulla tutustumaan kasvatustieteen laitokseen, jossa emeritus ei ollut käynyt. Koskenniemi sai audienssin Hollon luokse onnistumaan Antero Mannisen välityksellä. Kun Koskenniemi esitti Hollolle kasvatustieteen laitoksen kutsun, niin tämä vähän mietittyään vastasi: ”Kiitokset, mutta en voi tulla.” Koskenniemi rohkeni kysyä, miksi. Vastaus kuului: ”Minulla on huono omatunto kasvatustieteen kohdalla.” Eräänlaisena kompromissina Koskenniemi ehdotti yhteistä lounasta Hotelli Helsinkiin, jossa he voisivat rauhassa pohtia kasvatustieteen opetusta koskevia ongelmia. Tähän Hollo suostui, ja Koskenniemen mukaan heillä oli muutama hyvin toverillinen ja hyödyllinen istunto. Hollo oli ollut vuonna 1936 Koskenniemen empiirisesti painottuneen väitöskirjan *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse* tiukka, mutta rakentava vastaväittäjä.

Hollo oli sovitteliva henkilö. Epäoikeudenmukaiseen kritiikkiinkään hän ei vastannut samalla mitalla, vaan omaa ilmaustaan käyttäen vain ”kumarsi ja lähti pois” (Suoranta 1996, 55.)

Seuraava katkelma on Hollon päiväkirjasta, johon sisältyy hänen 3.12.1921 Wienistä Helsinkiin lähettämänsä kirje. Kirje ilmentää hänen taidokasta taapaansa kirjoittaa:

”Lähden kävelemään. Votiivikirkko seisoi edessäni kelmeässä kuutamossa. Raitiovaunun johto iski kipinöitä ja kultaa. Lehdettömäin vaahterain lomitse loisti tasaisesti illan suuri tähti. Se näytti riippuvan oksista. Monien kielten sorinaa kaduilla. Kirjava ihmisvirta, maailman kaikilta kulmilta tänne saapuneita ja paikkakunnan asukkaita. Häikäisevän loiston ja ankaran kurjuuden välinen asteikko täydellisesti edustettuna. Kadullakin.” (PK, 30.)

Hollo palasi Suomeen vuonna 1925 ja vuonna 1930 hänet nimitettiin kasvat- ja opetusopin ylimääräiseksi henkilökohtaiseksi professoriksi.²⁴ Vuonna 1937 hänet kutsuttiin saman oppiaineen varsinaiseksi professoriksi, mitä virkaa hän hoiti eläkkeelle siirtymiseensä eli vuoteen 1954 asti.²⁵ Hollo kirjoitti

²⁴ Waldemar Ruinin siirryttyä eläkkeelle Helsingin yliopiston kasvat- ja opetusopin professorin virasta, virkaa hakivat empiirikko Albert Lilius ja teoreetikko J. A. Hollo. Tässä viranhauussa noudatettiin ensimmäistä kertaa asiantuntijavaalia. Virantäytöstä tuli ristiriitaisine lausuntoineen ja valitusprosesseineen pitkä ja mutkikas. Siinä ilmeni hyvin erilaisen kasvatustieteen paradigmojen välinen kamppailu ja myös kielikysymys. Pedagoginen kokemusperäisyyttä painottava psykologia oli työntämässä filosofista kasvatustieteen tietään, mutta tämä ei antanut periksi. Lopulta virkaan valittiin ruotsinkielinen Lilius, vaikka Hollon tuotannon katsottiin liittyvän varsinaiseen kasvatustieteen ja hänen työnsä olleen varsin itsenäistä. (Rinne 2002, 209; ks. myös Päivänsalo 1971, 141–146.)

²⁵ Emeritusprofessori, filosofi ja psykologi Lauri Rauhala (1914–) opiskeli Helsingin yliopistossa filosofiaa professori Eino Kailan ja kasvatustieteen professori J. A. Hollon johdolla. Hän sanoo Kailan ja Hollon opetuksien vastanneen juuri niitä odotuksia, joita hän oli jatko-opinnoilleen asettanut. Kailan luennot olivat teatteritaiteellisen opetustyylinä ja hänen monilahjaisen persoonansa takia niin valloittavia, että Rauhala päätti lopullisesti valita filosofian pääaineekseen. Hollon persoona ja opetus olivat täysin erilaisia kuin Kailan, mutta toisella tavalla vaikuttavia. Hollo oli vaikuttava persoona, sydämellinen, herkäntuultuisesti oppilaansa tunteva, ja sen tähden hänen apunsa ja ohjauksensa olivat vähäeleisyydessään tehokkaita. Rauhala osallistui useana vuonna myös professori Uno Saarnion filosofiseen seminaariin. (Rauhala 2010, 15.)

Päiväkirjamerkinnsänsä 15.9.1928 Hollo sanoi, että hän sai usein kuulla, että häntä pidetään harvasanaisena ja sulkeutuneena. Itse hän sanoo, että ehkä silloin on helpompaa nähdä asian olennaiset puolet. Joskus on myös vähän ilmaisutarvetta – ”Hän etsii muistinsa ehtymättömistä varastoista valaistusta.” Vuosia myöhemmin, 14.10.1935, hän sanoo löytäneensä vanhojen paperien joukosta muutaman kellastuneen lehden ja miettii, jaksaisiko lukea sellaista harmaana syyspäivänä. Sitten hän lukee kirjoittamansa ja muistelee muun muassa sairaana olemisen kokemustaan ja jatkaa siitä, ”Välistä olen ajatellut, että olisi ollut paras, jos olisin silloin kuollut. Mitä hyötyä minusta on tässä maailmassa? Olen usein ollut synkkämielinen ...välistä olen saanut kuulla, että olen ’jääpalanen’... [j]oskus olen ollut kylmä. Oli aika, jolloin joku usein sanoi minulle: ’Kuinka saisin jään sydämeistäni sulamaan?’ Hän ei ymmärtänyt, että mieleni kaipasi enemmän lempeää hyväilyä kuin tulista suudelmaa. Minun olisi varmaankin pitänyt tulla joksikin muuksi kuin mitä olen. Olosuhteet ovat minua muuttaneet. Eräänä yönä tuli yhtäkkiä mieleeni muisto lapsuuteni päiviltä, niiltä ajoilta, jolloin nukuin äitini kanssa samassa huoneessa. En koskaan voinut nukkua sanomatta: ’Hyvää yötä, kiltti, rakas, rakas, rakas – äiti.’ Niin voi jatkua pitkän ajan. En mielestäni voinut sitä sanoa kyllin monta kertaa. Kummallista, kuinka paljon unohtaa ja miten monesta tottuu pois vuosien mennessä. Äidistä siirtyä aina kauemmaksi. Tänä vuonna on mieleni tullut keveämmäksi. On selvinnyt, että on väärin olla synkkämielinen. Olenko kovin itsekäs ihminen? En kuitenkaan tahtoisi sitä olla. Tahtoisin olla uhraava ja antaa paljon. Mutta se on vaikeaa. Tahdon toivoa, että koittaa se päivä, jolloin minulla on jotain antaa ja että silloin voin antaa *iloisin* sydämin.” (PK, 54; PK, 70–71.)

ahkerasti 1920-luvulla. Vuonna 1927 ilmestyi kaksi hänen tärkeää teostaan: *Kasvatuksen teoria ja Kasvatuksen maailma. Itsekasvatus ja elämisen taito* ilmestyi vuonna 1931.

Hollo pyrki toiminnallaan eri tavoin saattamaan monipuolisen sivistyksellisen perinnön mahdollisimman monien saataville. Tämä on toteutunut myös siten, että hänen kirjallinen jäämistönsä on lahjoitettu hänen vaimonsa kuoleman jälkeen vuonna 1983 Helsingin yliopiston Kasvatustieteiden laitokselle, joka kuuluu nykyään Käyttäytymistieteelliseen tiedekuntaan.²⁶

Hollon kunniaksi on perustettu J. A. Hollon palkinto, joka on Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton (SKTL) vuosittain jaettava palkinto tunnustuksena vaativasta tietokirjan korkeatasoisesta suomennoksesta tai pitkään jatkuneesta ansiokkaasta tietokirjallisuuden suomennostyöstä. Hollo-instituutti on puolestaan asiantuntijoiden muodostama yhteistyöverkosto, joka harjoittaa, edistää ja uudistaa taiteiden pedagogista tutkimusta ja opetusta. Sen piiriin kuuluu tutkijoita ja professoreita Kuvataideakatemiasta, Sibelius-Akatemiasta, Taideteollisesta korkeakoulusta ja Teatterikorkeakoulusta. Näiden lisäksi mukana ovat Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen, Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen tiedonalat. Näin ollen instituutti kokoaa ainutkertaisella tavalla maamme taidepedagogiikan asiantuntemuksen tiedonalan kehittämiseksi.²⁷

3.2 Sivistystoiminta

Tässä luvussa tarkastelen Hollon sivistystoimintaa, jota hän harjoitti kriitikkona, kasvatustieteilijänä, suomentajana ja kirjailijana. Kaikissa näissä hänen ”neljässä elämässään” näkyy pedagogisuus ja esteettisesti sävyttynyt tyyli. Hän ammentaa monesta lähteestä, mutta niiden kaikkien yhteisenä piirteenä on se, että ihmisen toiminnan pitää tähdätä hyvän elämän toteuttamiseen milloinkaan unohtamatta humanisuutta ja ihmisen ainutlaatuisuuden korostusta. Toisaalta elollisen ja elottoman luodun maailman yhteyden tavoittelu on päämäärä, jota Hollo tuo esiin joko suoraan tai epäsuoraan. Hyvyyden, totuuden ja kauneuden siivittämänä ihmisen kokonaisvaltainen sivistyminen voi toteutua. Hyvän elämän tavoite tulee asettaa, vaikka sitä ei koskaan voitettaisikaan. Voimme parantaa elämäämme monipuolisesti sivistämällä itseämme. Koska voimme tehdä niin, meidän pitää tehdä niin.

²⁶ Kirjallisesta jäämistöstä ei ole muodostettu yhtenäistä kokoelmaa. Se on lahjoitettu vuonna 1983 Hollon vaimon kuoleman jälkeen Helsingin yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan ja myöhemmin sijoitettu Helsingin yliopiston eri kirjastoihin. Hollon kodissa on säilytetty pieni arkisto. (Marja-Liisa Neuvonen 10. ja 12.8.2010 ja Erkki J. Hollo 15.7.2010 ja 26.7.2011.)

²⁷ Taiteenalan tutkimuksissa on viime aikoina Holloa käsitelty ehkä enemmän, varmasti suhteellisesti enemmän, kuin kasvatustieteen tutkimuksissa. Kiinnostava yksityiskohta on se, että Hollo-instituutilla ei ole yhtään kasvatustieteellistä yhteistyötahoa.

Kriitikko

Hollo toimi aktiivisena kirjallisuuskriitikkona kahtena eri kautena. Hän korosti Santeri Alkion merkitystä kirjallisen kehityksensä taustavaikuttajana ja virittäjänä. Hollo suunnitteli nuorena kirjailijan uraa, mutta siirtyi kuitenkin kriitikoksi. Ensiksi hän toimi suunnilleen vuosina 1911–1923 *Helsingin Sanomien*, *Valvojan* ja *Valvoja-Ajan* kriitikkona. (ks. Leikola 1996, 28–29.) Hollon vireä esseiden ja kirjallisuustutkielmien kirjoittamisen kausi alkoi uudelleen vuoden 1947 aikoihin ja jatkui 1950-luvun alkuvuosiin asti. Hänen tekstejään ilmestyi etenkin *Näköala*-lehdessä, jota toimitti Hollon ystävä Aaro Hellaakoski (Krogerus 1992, 274–275.) Hollo kirjoitti myös suomentamiinsa kirjoihin kiinnostavia johdantoja. Pääosa hänen kriitikon työstään on koottu teokseen *Kohtaamiani*. Se ilmestyi vuonna 1953 silloisen nuoren ja aktiivisen kriitikkosukupolven nähtäväksi ja hämmästeltyväksi. Kirjaan on koottu kasvatusta koskevien kirjoitusten lisäksi muun muassa Hollon erittäin merkittävät esseet kolmen suuren kotimaisen – Aleksis Kiven, Eino Leinon ja Otto Mannisen – lyriikasta. Mannisen *Säkeiden* toisen sarjan arvio ilmestyi ensimmäisen kerran vuoden 1911 *Ajassa*.²⁸ Leinon *Tähtitarhan* arvio ja 11-sivuisen essee ”Huomioita Aleksis Kiven lyriikasta” julkaistiin alun perin vuonna 1912 *Valvojassa*,²⁹ jossa ilmestyi kaikkiaan 14 Hollon arviota, edellisten lisäksi muun muassa Larin Kyöstin, L. Onervan ja Juhani Siljon kirjoitusten arviot.³⁰ Vastaavasti romaanin teoriaa Hollo käsitteli esimerkiksi esseessään ”Käännekohtia suurissa romaaneissa”, joka sisältyy myös Hollon itsensä koomaan valikoimaan *Kohtaamiani*.

Hollon arvostelijatoiminta on kokonaisuudessaan tutkimatta ja hänen kriittikkensä bibliografia laatimatta. Sanomalehdissä ja eri satunnaisjulkaisuissa ilmestyneet kirjoitukset ovat jääneet unohduksiin. Kaikkia mielenkiintoisia tekstejä ei ole myöskään kelpuutettu *Kohtaamiani* -teokseen (1953), jossa hän käsittelee estetiikan ja kaunokirjallisuuden kysymyksiä. (ks. myös Riikonen 2005, 168.) Monia kirjoituksia on jäänyt julkaistujen kirjallisuusbibliografioiden ulkopuolelle. Myös Tellervo Krogeruksen toimittamaan kirjaan *Lukemisesta* (1992) on koottu uudestaan monia samoja tekstejä kuin *Kohtaamiani* -kirjaan. Siinä on myös kirjan toimittajan kiinnostava kirjoitus ”Homo Crescens: Kasvava ihminen”.

²⁸ Hollo 1911a, 95–99. Leinon muutamien runoteosten ja muiden kirjoitusten ylistävä arviointi ilmestyi *Valvojassa* 1916 (Hollo 1916b, 662–672).

²⁹ Hollo 1912a, 556–567; 746–747.

³⁰ Hollo 1912b, 611–614; 748–749; 678–680. Siljo oli yksi hänen läheisimmistä kriitikkoystävistään, jolle hän lausui hartaan toivomuksensa, että tämä pysyisi terveenä ja hänen järkensä ei sokaistuisi. Tähän Hollo sanoo Siljon vastanneen, että runoilijoiden parhaat hetket ovat kuin unta ja ihanaa hämäryyttä. (PK, 48.) Siljo toimi muun muassa *Valvojan* toimitussihteerinä ja kuoli sisällissodassa Tampereella vuonna 1918 taistelutuaan valkoisten puolella.

Hollolla oli jo nuorena suuria elämänsuunnitelmia, joista kaikki eivät toteutuneet.³¹ Hänen vuoden 1919 (8.8.) päiväkirjamerkinnöistään voidaan lukea seuraavaa: ”Mielessäni vakautuu yhä lujemmaksi ajatus suuren ’Runoilijaprofiileja’ -nimisen sarjan kirjoittamiseen. Jokaiseen nidokseen – nidoksia yhteensä noin 20 – tulisi parin kolmen runoilijan ’profiili’. Ei välttämättä nykyaikaisia, vaan aina Amenofis IV:stä alkaen Hamsuniin saakka sellaisia runoilijoita, jotka ovat minun mieltäni sykkähdyttäneet.” Sitten Hollo mainitsee lukuisia runoilijoiden nimiä: roomalaisista Lucretiuksen, Tibulluksen, Propertiuksen ja Petroniuksen, keskiaikaisista Danten, Walther von der Vogelweiden, renessanssiajan Lorenzo di Medicin, Villon, Wivalliuksen (Cellini), ruotsalaisista Frödingin, Heidenstamin, Österlingin, norjalaisista Ibsenin, Hamsunin, Kiellandin, Obstfelderin, saksalaisista Hebbelin, Mannin veljekset, ranskalaisista Mussetin, Verlaine ja Francen sekä lisäksi espanjalaisia, italialaisia, muinaskreikkalaisia, arabialaisia, turkkilaisia, persialaisia, venäläisiä, intialaisia ja japanilaisia runoilijoita. Suomalaisista hän on kelpuuttanut mukaan Kiven, Leinon ja Siljon. Muutamat Hollon parhaat ystävät, kuten hän heitä kutsui, vaativat laajempaa ja tarkempaa esitystä ”Suuria miehiä” -sarjassa, näitä ovat Platon, Plotinus, Eckhart, Dante, Michelangelo, Da Vinci, Shakespeare, Tolstoi, Dostojevski, James, Bergson. (PK, 16.) Kummatkin hankkeet jäivät toteutumatta, mutta Hollo viittasi eri yhteyksissä edellä mainittujen ajatuksiin. Päiväkirjassaan 17.1.1948 hän toteaa kriitikon vaatimuksista seuraavasti:

”Kelvatakseni kriitikoksi minun on siis riemusta riemuittava siinä, missä tekijä on tuntenut luomisen ja työn onnistumisen suurta iloa, jäätävä kylmäksi siinä, missä kohtaan pelkkää arkityötä, sallittava inhon sukeltaa esiin vain silloin kun tekijä itse on sitä tuntenut, esim. kuvatesaan henkilöä, jota hän itse on vihannut.” (PK, 107.)

Hollo oli asiallinen, vaikka tiukka esittäessään negatiivista kritiikkiä jonkun ihmisen ajattelusta tai teoksesta. Hän pyrki myös kritiikeissään löytämään aina myönteistä tai kehittämisen arvoista.

Matti Koskeniemi (1968, 110) viittaa muistopuheessaan myös toiseen Hollon elämänsuunnitelmaan, josta päiväkirjoissa ei ole mainintaa. Hollon tiedetään

³¹ Yrjö Koskelainen, viime vuosisadan yksi tärkeimmistä kriitikoista, on kertonut kirjallisuuskritiikkimme historiaa varten keränneelle Kauko Kulalle, ettei Hollo kehittynyt siksi, miksi olisi ollut mahdollista ja toivottiin (Krogerus 1992, 269). Toisaalta voidaan sanoa, että tällainen ulkopuolinen luonnehdinta ei koskaan tee oikeutta yksittäisen ihmisen persoonalliselle identiteetille. Juha Suoranta kysyy artikkelissaan ”Juho A. Hollon neljä elämää” (1996), kuka toiveet lopulta asettaa. Mikä älyllisen ponnistuksen määrä on riittävä, ettei moista arviota pystyittäisi esittämään? Kysymyksellä on merkitystä myös kasvatuksen ja kasvatuksellisen toiminnan kannalta. Kenelle muulla kuin autonomiaan pyrkivällä ihmisellä itsellään on pätevyyttä arvioida omaa kasvamistaan suhteessa odotuksiin ja muihin mittareihin? Hollosta puhuttaessa arvio tuntuu erityisen epäoikeutetulta, jos katsotaan hänen kirjallisen toimintansa ulottuvuuksia. (Suoranta 1996, 53.)

nuoruudessaan ajatelleen kirjallisuuden tutkijan uraa, ja siksi hän aikoi tehdä väitöskirjan Aleksis Kivestä. Hän kuitenkin luopui suunnitelmastaan, kun Viljo Tarkiainen teki samanaiheisen työn. Laitinen toteaa, että Hollon varhaiset Kiven lyriikkaa koskevat esseet (albumissa *Suomalainen II* 1911 ja *Valvojassa* 1912) ”panevat hiukan kaihoten ajattelemaan minkälaisen suunnan varhainen Kiven tutkimus olisi saanut, jos kärjessä olisi ensimmäisenä ollutkin Hollo.” (Laitinen 1985, 201.)

Hollo (1911b, 622–633, ks. myös Hollo 1915c, 172–174) arvioi Tarkiaisen vuonna 1911 ilmestyneen kirjan *Aino ja muut Kalevan naiset* nimittäen sitä psykologiseksi kokeeksi, jonka tarkoituksena on ”haravoida kokoon” Kalevalan naisten erilaisia luonteenpiirteitä. Hollon mukaan tällaisella näkemyksellä on oikeutuksensa, mutta käsiteltävästä aiheesta sitä ei voi johtaa. Arvion mukaan Tarkiaisen kirjassa on puutteita, mutta sillä on kuitenkin ansaittu merkityksensä.

Laitisen mielestä Hollon varhaiset Kivi-esseet ovat erinomaisen oivaltavia ja aikaansa edellä. Lauri Viljanen jatkoi vasta vuonna 1953 Kiven lyriikkaa käsittelevässä tutkimuksessaan Hollon vuosikymmeniä aiemmin esiintuomia ajatuslinjoja. Hollo analysoi esseessään ”Huomioita Aleksis Kiven lyriikasta” (Hollo 1912a, 560) osuvasti Kiven runojen ominaislaadun seuraavasti:

”Hänen runollista tuotantoaan muistellessa heti nousee mieleen lukuisa joukko kuvia, jotka lähtemättömästi ovat mieleen syöpyneet: kesäillan keinut, valkeat liinat, syksyillan hämärässä nuokuva halava, Hämeenmaitten kultaiset tiet ja Anianpellon meluisat markkinat. Lyyrillinen runoilijahan yleensä lähtee jostain subjektiivisesta tunneliikahduksesta ja koettaa sen piiriin vetää ulkoisia kuvia vain, mikäli ne tuota sielullista pääteemaa säestävät, saaden siten syntymään eheän yleistunnelman. Kivi menettelee kaikkialla toisin. Ottaen lähtökohdakseen jonkun ulkomaailmassa huomaamansa ilmiön hän syventyy sen yksityiskohtaiseen kuvailuun niinkin, ettei suoranaisesti ollenkaan vetoa omiin tunneliikuntoihinsa. Tulos on sittenkin pääasiassa sama.”³²

(Tummennus M.T. Alkuperäinen tekstikohta on harvennettuna)

Varhaisemmassa Kivi-esseessään ”Sananen Aleksis Kiven lyriikasta” Hollo on myös maininnut Kiven merkityksen runoudessa. Hän selittää jopa Kiven sanalyhenteet sanoen, että kuva on sanaa tärkeämpi. Sana oli Kivelle vain välikappale: ”Niinpä sattui, että sana särkyi, katkesi sieltä täältä. Mutta jos kuva oli Kiven mielestä eheä ja kaunis, niin hän antoi sanan ontua.”

³² Hollo (1912a, 560–561) sanoo minkä tahansa Kiven runon voivan todistaa tämän. Esimerkiksi hän analysoi runon ”Sunnuntai”, joka alkaa seuraavasti: ”Mä muistan sen lempeän laakson,/ Ainiaan muistan sen,/ Miss’ istuin ma neitoni kanssa,/ Hellästi syleillen;/ Ja kiirehti kesäinen päivä,/ Sunnuntaipäivä tyyni.”

Kumpikaan näistä esseistä ei sisälly Hollon valikoimaan *Kohtaamiani* (1953), mutta siinä on hänen kolmas Kivi-esseensä vuodelta 1949, ”Käännekohta suu- rissa romaaneissa”. *Seitsemän veljksen* käännekohtana tai avainkohtana näh- dään veljesten lähtöyritys ”Heinolan kuuluisaan ja hirveän suureen pataljoo- naan” Tammiston pihalla tapahtuneen tappelun jälkeen. Veljesten lähtöyritys kariutuu siihen, kun he kohtaavat nimismiehen. Kun nimismies kertoo, ettei veljeksiä rangaista, ja rovastikin jättää heidät rauhaan, alkaa veljeksille ”uu- den oivalluksen ja uurastuksen ura”. Hollo tarkastelee tätä *kasvatustapahtu- mana*. Sen kasvatuksellisesti tärkeä merkitys on siinä, että veljekset asetetaan sellaiseen valintatilanteeseen, jossa heidän *on itse otettava vastuu omasta elämästään*. Tässä ilmenee hienosti Hollon näkemys siitä, että jokainen kas- vattaja on myös kasvatettava, toisaalta jokainen kasvatettava on myös kas- vattaja. Itsekasvatus on aina tietyllä tavalla *yhteiskasvatusta tai -kasvua*. Näin on myös Kiven veljeksiä koskevassa esimerkkitaupauksessa.

Kasvatustieteilijä

Hollon kasvatustieteellinen tuotanto ei ole kovin runsas ja keskittyy pääasias- sa kasvatuksen ja *kasvatusopin* teoreettiseen pohdiskeluun. Hän tutkii en- nen muuta sitä, mitä tarkoitetaan kasvatuksella ja mikä on kasvatuksen tutki- muksen päämäärä ja identiteetti muiden tieteenalojen rinnalla.³³ Suurimman osan kasvatustieteellisistä näkemyksistään hän esittää klassikoiksi kanonisoi- duissa kirjoissaan *Kasvatuksen maailma* (1927, lyhenne KM, toinen uusittu painos 1952, KMM) ja *Kasvatuksen teoria* (1927, KT ja toinen painos 1931, KTT), joista viimeksi mainittua Hollon seuraaja ja professorin perijä Matti Koskenniemi piti Hollon pääteoksena.³⁴ Koskenniemen mukaan Hollo osoit- taa tässä suppeassa, mutta syvällisessä teoksessaan, että on olemassa erityi- nen kasvatuksen maailma, inhimillinen elämänalue, joka on koko ihmiselä- mälle ominainen ja erottautuu muista elämänalueista, tieteestä, taiteesta, us- konnosta ja politiikasta. Hollo ennakoi muuttuvan kulttuurin vaatimuksia pi- täessään kasvattajaa, kasvatettavaa ja niiden funktiota – kasvatustapahtumaa – jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevana kokonaisuutena ja korostaessaan kasvatettavan omaa osuutta nimenomaan älyllisellä – *mielikuvituksen* – elämänalueella. Tiedon lisääntyessä räjähdysmäisesti voi ainoastaan uutta et- simään ja punnitsemaan kykenevä yksilö olla elinkelpoinen. (Koskenniemi 1968, 113–114. Tummennus M.T.) Paavo Päivänsalon (1986, 121) mukaan Hollo

³³ Myös Kant pohti eri tieteiden ja filosofian identiteettikysymyksiä yksityiskohtaisesti vuonna 1798 ilmestyneessä kirjassaan *Der Streit der Fakultäten* (*Tiedekuntien riitely*. Suom. Heikki Kirjavainen 1998.)

³⁴ Sirkka Ahonen ja H.K. Riikonen pitävät Hollon tieteellisenä pääteoksena kaksiosaista teosta *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* (1918, 1919) (Ahonen 2000, 406; Riikonen 2005, 168.)

on kasvatustieteellisillä teoksillaan ”tunnetusti piirtänyt syvät jäljet suomalaisen kasvatuksen teoriaan.” Myös Juha Suoranta (1996, 2) toteaa ymmärtäen Hollon ainutlaatuisen kulttuurimerkityksen: ”Hollon kasvatustieteellinen tuotanto ei ole runsas, mutta saa vaikuttavan voimansa siitä yhteydestä, joka ajattelijalla on maailman kirjalliseen kulttuuriin ja koko sivistyksen historiaan.”

Wilhelm Diltheyn inspiroima henkítieteellinen koulukunta ei saanut paljon seuraajia 1920-luvulta eteenpäin. Tällöin tuli aikakausi, jonka jälkeen kasvatustieteessä tapahtui paradigman muutos. Kokeellisen psykologian inspiroima empiristinen kasvatustiede oli tulossa ja sai vankan aseman suomalaisessa kasvatustieteessä. Tätä suuntausta edusti myöhemmin myös Hollon merkittävä aikalainen kasvatustieteilijä Albert Lilius. (Ks. Uljens 2007, 2.) Hollo ei kirjoittanut vuoden 1931 jälkeen paljonkaan varsinaisesti kasvatustieteellisiä kirjoituksia vaan keskittyi suomennustyöhön, kirjallisuuskritiikkiin ja esseisiin. Tähän päätökseen vaikutti mitä luultavimmin edellä mainittu kasvatustieteen paradigman muutos, vaikka hän ei sitä suoraan mainitse.

Irina Hollon toimittamassa Hollon päiväkirjassa *Sielun vaellus*³⁵ (1985, PK) on myös monia kiintoisia ja tärkeitä kasvatukseen liittyviä huomioita aina vuodesta 1918 lähtien. Viimeinen merkintä on päivätty 15.1.1967 eli vain viikko ennen Hollon kuolinpäivää 22.1.1967. Hän jättää hienostuneen vähäeleisesti jäähyväiset elämälle menneisyyttä murehtimatta ja tulevaisuutta pelkäämättä. ”Hyvästi, ystäväni/ minun täytyy lähteä/ niin moneksi tuhanneksi vuotta/ kuin taivahall’ on tähtiä.”³⁶ (PK, 173.)

Yksi Hollon tärkeimmistä kirjoista on *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I* (1918, MKI) ja *II*³⁷ (1919, MKII, ks. myös Kallio 2005), jonka jälkimmäinen osa oli myös hänen väitöskirjansa. Laajassa (550 sivua) kirjassaan hän käsittelee monin tavoin myös estetiikan peruskysymyksiä, mielikuvitusta, luovuutta ja inspiraatiota. Hollo on saanut näihin näkemyksiinsä vaikutteita saksalaisesta

³⁵ Kirjaan sisältyy päiväkirjan lisäksi Hollon aforismeja vuoden 1919 *Valvojassa* otsikolla ”Hiutaleita” ja vuoden 1966 *Parnassossa* otsikolla ”Mistä ajattelen” sekä Helsingin yliopiston kotimaisen kirjallisuuden professorin ja tunnetun kirjallisuuskriitikon Kai Laitisen artikkeli ”Humanisti ja hänen muistikirjansa. J.A. Hollon elämäntyön ääriviivoja”.

³⁶ Ei tiedetä, onko tämä kansanlaulun osa vai Hollon oma runo. Hän siinä ikään kuin rakentaa yhdyssiteen pohjalaisen lapsuutensa ja viisaan vanhuuden välille, tulevaa pelkäämättä. Tämä kertoo omalla tavallaan Hollon persoonallisuuden kypsyydestä ja tasapainosta. Siinä on myös paljon samaa kuin hänen suuresti arvostamansa Rabindranath Tagoren (2002, 51.) ajatuksessa: ”Anna minun uskoa, että kaikkien noiden tähtien joukossa on yksi, joka johdattaa elämäni halki hämärän tuntemattoman.” Tässä runossa on jotain samaa rauhallista sävyä kuin Hermann Bahrin itsetutkiskelussa, josta Hollo kirjoittaa vuonna 1927 ilmestyneessä *Kasvatuksen maailmassaan*. Bahr odotti yhtenä yönä kuolemaa: ”Minä rakastan kuolemaa. En vapahtajana, sillä minä en kärsi elämästä. Ei, vaan täyttäjänä. Hän on tuova minulle kaikki, mikä vielä puuttuu. Silloin vasta nousee elämäni touko oraalle. Hän ei ota minulta mitään ja antaa minulle vielä paljon. Tuon nyt tiedän ja kun nyt häntä ajattelen, olen pelokkaan iloinen, aivan kuin pienenä Kristus-lastaa odotettaessa: me istuimme pimeässä, mutta ovenraosta virtasi sisään lempeä valo.” (KM, 246.)

³⁷ *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-II*. Vuoden 1932, toinen painos, jossa molemmat osat sisältyvät yhteen kirjaan. Tähän viitattaessa käytetään lyhenteitä MKKI ja MKKII.

taidekasvatusliikkeestä, etenkin Julius Langbehnin teoksesta *Rembrandt als Erzieher* ja saksalaisesta hengenhistoriasta (*Geistesgeschichte*). Hollon yleis-tajuinen opas *Itsekasvatus ja elämisen taito* (1931, IK)³⁸ käsittelee myös kasvatuksen ja estetiikan kysymyksiä. Lisäksi lukuisat esseet ja artikkelit sisältävät hänen kasvatusta koskevia näkemyksiään. (Ks. Laitinen 1985.)

Holloa voidaan pitää merkittävänä suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen tai kasvatustieteen edelläkävijänä (Skinnari & Syväoja 2007, 349.) Hänen ajattelunsa voidaan tietyin varauksin liittää kuu-luvaksi mannermaiseen henkítieteelliseen eli hengentieteen traditioon (Karjalainen 1985, 1–8; ks. myös Karjalainen 1986).³⁹ Hollo tosin sai vaikutteita hyvin erilaisilta ajattelijoilta, joista voidaan mainita esimerkiksi Paul Natorp, Fr. W. Foerster, Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Friedrich Nietzsche, Sören Kierkegaard, William James ja Harald Höffding.

Hollo sanoutui jo 1910-luvun loppupuolella irti niin hegeliläisyydestä kuin herbartilaisuudesta, mutta harjoitti kuitenkin kasvatustutkimustaan pohdiskellen eikä havainnoiden. Hänen kirjansa *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen* on sekä filosofinen että psykologinen tutkimus. *Mielikuviutus on Hollon mukaan tärkeää älyllistä toimintaa, jota luonnehtii esteettinen eetos.* Se on kaikkea kasvatusta yhdistävä elementti. Mielikuviutus on esteettinen kategoria, joka ilmenee ihmisessä monipuolisen sivistyskasvatuksen tuloksena. Hollon näkemys oli rohkea kannanotto 1910- ja 1920-luvulla vaikuttanutta skientismiä eli tieteesmiä vastaan. Sen mukaan melkein kaikkea uskottiin voivan mitata. Mittaustuloksilla perusteltiin sekä kasvatuksellisia että koulutuspoliittisia toimenpiteitä (Ahonen 2000, 405.)

Hollo suhtautui avoimen kriittisesti kokeelliseen kasvatustieteeseen. Hän edusti ”vastaparadigmaa” luonnontieteelliseen tutkimukseen nojautuvalle empiristiselle kasvatustieteelle.

Hollo kirjoittaa *Kasvatuksen teoriassaan* seuraavasti:

”... samat muistutukset, joita on kohdistettu kokeelliseen sielutieteelliseen tutkimukseen, ilman muuta koskevat myös sen kasvatustieteellisiä sovellutuksia. Niin esimerkiksi se huomautus, ettei eksakti kvantitatiivinen määrittely, mittailu ja punnitseminen, käy psyykkisellä alalla päinsä niinkuin fysiikassa, koska mitattava ja punnittava tässä on laadultaan nimenomaisesti ei-quantitatiivista. Sitäpaitsi on tutkimuksen esineeksi joutuvien ilmiöitten osatekijäin eristäminen, niiden irroit-

³⁸ Erkki Rantanen (1932, 596) sanoo arvioinnissaan kirjan korostavan elämän eheyttä.

³⁹ Kulttuuritieteellisellä, henkítieteellisellä tai hengentieteellisellä ja hermeneuttisella pedagogiikalla tarkoitetaan usein samaa pedagogista kasvatustieteen perinnettä tai -suuntausta. Saksankielisellä alueella suuntauksesta on tavallisesti käytetty nimitystä henkítieteellinen pedagogiikka (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), joka nimitys perustuu Wilhelm Diltheyn käyttöön ottamaan käsitteeseen. Hän julkaisi vuonna 1883 teoksensa, jonka nimi oli *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. (Siljander 2002, 57–58.)

taminen kokonaisilmiöstä, erinomaisen hankalaa, jopa mahdotontakin.”
(KT, 19–20; KTT, 21–22, jossa hieman eri kirjoitusasu. Tummennus M.T.)

Hollon ihmiskäsityksen perusta on Kantin kategorisen imperatiivin toisen muodon ajatus, jonka mukaan ihmistä tulee kohdella aina päämääränä sinänsä eikä koskaan pelkästään välineenä.⁴⁰ Myös Platonin ja Aristoteleen kirjoitukset – edellisen osalta uskantilaisen Natorpin kirjoitusten välittämänä – ovat monin tavoin hedelmöittäneet hänen kasvatuserittelynsä. Hollon pohtiessa kasvatuksen periaatteellisia kysymyksiä, kuten ”mitä kasvatusta itsessään oikeastaan on?” tai ”kuinka kasvatusta yleensä on mahdollista?” (KT, 12), hänen voidaan sanoa jatkavan pitkäaikaista Comeniuksesta, Rousseausta ja Pestalozzista Schleiermachiin ja Herbartiin ulottuvaa länsimaista kasvatuserittelyperinnettä (Mansikka & Uljens 2007, 433).

Hollo oli aikaansa edellä suomentaessaan Ralph Waldo Emersonin (1803–1882) *Esseitä* (1958) ja pohtiessaan päiväkirjassaan hänen ajatteluansa.⁴¹ Emersonia on alettu tutkia enemmän vasta viime aikoina. Emerson oli kuitenkin jo Nietzschen ja Deweyn rakastama filosofi, joka tavoitteli filosofiallaan eettistä suhdetta todellisuuteen ja halusi ihmisten tuntevan ”syystuulen”. (Kovalainen 2007, takakansi.)

Hollo nimittää kasvatusteoriaansa *relationistiseksi*, jota hän luonnehtii seuraavasti:

”Sellainen relationistinen teoria viittaa, mikäli se yleensä johonkin etäisempään päämäärään tähtää, avoimeen järjestelmään, siis sellaiseen systeemiin, joka ei tavoittele absoluuttista täydellisyyttä, vaan ennakkolta tunnustaa kehittämissä mahdollisuuden ja välttämättömyyden.” (KT, 16; KTT, 18., jossa hieman erilainen kirjoitusasu.)

Tämä huomautus on välttämättä pidettävä mielessä, sillä Hollon kirjoitukset saattavat ensi silmäykseltä vaikuttaa teoreettisesti löyhiltä ja (kasvatuserittely)filosofisesti diletanttimaisilta, kuten filosofi ja psykologi Eino Kaila toteaa *Kasvatuserittelyn teorian* alussa olevasta esityksestä. (Päivänsalo 1971, 141). Kailan näkemykseen saattoi vaikuttaa se, että Hollo kannatti hengentieteellistä koulukuntaa. Kaila totesi vuonna 1930, että niin sanottu ymmärtävä menetelmä

⁴⁰ Huomaa, että Kantin näkemys mahdollistaa sen, että ihmistä voidaan ja täytyy myös kohdella joskus välineenä, esimerkiksi, kun hänelle suoritetaan lääketieteellisiä toimenpiteitä. Mutta ihmistä ei saa koskaan kohdella *pelkästään* välineenä, koska ihminen on päämääränsänsä. Ihminen on päämäärien valtakunnan kansalainen.

⁴¹ Hollo toteaa päiväkirjassaan 10.4.1957 kääntävänsä Emersonin esseitä. Hän sanoo niille olevan ”luonteenomaista niiden viileästi älyllinen, mutta samalla väkevän tunnepohjan kannattama kirkas ja ytimekäs sävy” (PK, 139). Tällä tavoin voidaan kuvailla myös Hollon erilaisia, myös kasvatusta koskevia, esseitä. Hollo on varsin älyllinen, etäininkin, mutta tietyn tavoin myös lämpimän selittäessään, mistä kulloinkin hänen käsittelemässään asiassa on kysymys.

”ei ole mitään muuta kuin hengentieteille spesifinen muoto yleistä teoreettista käsittämistä ja selittämistä”, joten tieto empiirisestä todellisuudesta on ”yksi ja yhteinen”. (Kaila 1990c, 560.) Kailan oma näkemys ei ollut kuitenkaan mekanistinen, vaan hän etsi samankaltaisuuksia siitä kokonaisvaltaisuudesta, jolla atomit, orgaaniset eliöt ja kokemuksen hahmot käyttäytyvät. (Niiniluoto 2000, 204.)

Hollon mielestä Kailan väite, että hänen harrastuksensa ja myötätuntonsa kohdistuisi ennen muuta William Jamesiin ja Henri Bergsoniin, on harhaanjohtava.⁴² Hollo sanoo harrastuksensa kohdistuneen ennen muuta kasvatustoppiin ja sen alalla suoritettuun ajatus- ja tutkimustyöhön. Mutta hän on katsonut oikeudekseen kuunnella myös niitä filosofi- ja joilla on ollut hedelmällistä sanottavaa kasvatuksesta. Hollon mukaan Kailan olisi ollut hyvä hyljätä itsensä, kun hänen teki mieli huomauttaa, että ”elämän hyöky” ilmenee yhtä hyvin ruttobasillissa kuin ihmisessä ja että pahin vihollinen kuin pyhimyskin ”laulaa oman elämänsä melodiana”. Kailan huomautuksen kohteena on *lieu commun* (eli *klisee*, M.T.), jota *kukaan* ei kiellä. (PK, 52.)

Hollon kirjoitustyylistä voidaan huomata, että siihen on osaltaan vaikuttanut hänen suomennustyönsä. Se näkyy esimerkiksi niin, että hänen virkkeensä ovat usein pitkiä ja monipolvisia. Tämä saattaa aiheuttaa epätieteellisen vaikutelman, vaikka Hollo analysoi käsittelemiään kasvatuksen teorian ja kasvatuksen maailman ilmiöitä monesta eri näkökulmasta. Hän pyrki mahdollisimman täydelliseen esitykseen. Hollo otti huomioon esityksessään myös tutkimuskohteensa. Hän valitsi sanansa siten, että ne ovat tasapainossa niiden ilmaiseman asian kanssa. Itse asiassa ennen muuta Hollon uskontoa ja estetiikkaa koskevat kirjoitukset avautuvat syvällisesti vasta tällä tavoin ymmärrettyinä. Hänen mielestään kasvattajan yleinen laatu on ja sen pitääkin olla enemmän runoilijan ja historioitsijan kuin matemaatikon ja luonnontieteilijän.⁴³

Suomentaja

Hollo puhuu päiväkirjamerkinnoissään usein suomennostyöstään.⁴⁴ Hän arvelee kääntäneensä neljänkymmenen vuoden aikana noin 170 teosta. (PK, 127, 15.1.1953.) Vuoden 1956, Hollon lähestyessä 72 vuoden ikää, kään-
nös-

⁴² Hollo suomensi sekä Jamesin kirjan *Sielutiede ja kasvatustiede* vuonna 1913 ja Bergsonin kirjan *Henkinen tarmo* vuonna 1923.

⁴³ Skinnari (2008, 23) puhuu samankaltaisesti kirjassaan *Elämäkoulu*. Väheksymättä ihmistutkimuksen saavutuksia hän tahtoo esiintuoda kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen pioneerit eli runoilijat ja ylipäänsä runouden. Hän sanoo runouden, satujen ja tarinoiden olleen valtavan merkittäviä moraaliseettisiä kasvatustekijöitä.

⁴⁴ Hän piti itseään suomentajana eikä kääntäjänä. (Erkki J. Hollo 15.7.2010.)

määräksi mainitaan 1259 sivua. Tuomas Anhava⁴⁵ (1967, 478) mainitsee Hollon suomennosten lukumääräksi yli 300 (!) kirjaa. Hollon saavutus on Suomessa ainutlaatuinen. Hän oli myös suomentamiensa kirjojen suhteen vaatealias. Hollo suomensi yleensä vain klassikkoja. Välillä hän joutui suomentamaan myös muita kirjoja.

Hollo suomensi filosofian, psykologian ja kasvatustieteiden teoksia ja toisaalta klassista kaunokirjallisuutta. Kasvatustieteiden klassikoista Hollo suomensi esimerkiksi Pestalozzia, Sprangeria, Montessoria, filosofiasta Descartesia, Jameasia, Bergsonia ja Russellia. Hänen käännöstyönsä painopiste oli kuitenkin kaunokirjallisuudessa. Nämä kirjat olivat myös suomennoksina kaikkein laadukkaita. Hollo suomensi kuusiosaisen *Tuhannen ja yhden yön sadut*, joka ilmeisesti osittain perustuu persialaiseen alkutekstiin. Lisäksi hän suomensi monia muita maailmankirjallisuuden helmiä: Apuleiuksen *Kultainen aasi*, Cervantesin *Don Quijote*,⁴⁶ Swiftin *Gulliverin retket*, Voltairen *Candide*, monia Goethen teoksia, näytelmiä ja romaaneja,⁴⁷ Tolstoin *Sota ja rauha*, Dostojevskin *Rikos ja rangaistus*, Kierkegaardin *Kuolemansairaus* ja *Rakkauten teot*, Amielin *Päiväkirja*, ja näiden lisäksi muun muassa Scottin, Emersonin, Stendhalin, Flaubertin, Gontsharovin,⁴⁸ Nietzsche, Tagoren,⁴⁹ Hamsunin ja Francen kirjoja.

Hollon mukaan suomennostyölle voidaan asettaa kaksi päävaatimusta. Suomennoksen tulee olla luonteva, mikäli mahdollista sellainen, että se vai-

⁴⁵ Tuomas Anhava (1927–2001) työskenteli 1940-luvun lopulta 1960 alkuun saakka WSOY:ssä, Otavassa ja Tammessa. Hän toimi myöhemmin myös Parnasson päätoimittajana ja kirjallisuuskriitikkona. Anhava oli kirjallisuuden monipuolisuusmies. Hän oli runoilija, kriitikko, esseisti, suomentaja ja legendaarinen kustannustoimittajana ja neuvonantajana.

⁴⁶ Don Quijotea pidetään yhtenä Hollon arvostetuimmista suomennoksista. Sen julkaisemisesta kilpailivat WSOY ja Otava. Heikki Impiwaaran Otavalle tarkoitettu ja Suomalaisen kirjallisuuden edistämisyhteisöllä tuettu suomennos oli ollut käynnissä jo vuodesta 1908 saakka, mutta Impiwaaran työ edistyi hitaasti. WSOY käytti tilaisuuden hyväkseen ja teetti Hollolla pikavauhtia oman suomennoksensa, joka ilmestyi 1927–1928. Impiwaaran työ olisi tässä vaiheessa vielä vaatinut kielentarkastuksen. Näin Otavan hanke raukesi. WSOY oli Hollon pääkustantaja. Muut kustantajat olivat ”varaventeileitä”. (Kovala 2007, 588.)

⁴⁷ Erityisen merkittävänä Otavan kulttuuritekona oli Goethen suomennosten sarja. Sarja ilmestyi nopeasti nimenomaan Hollon ansiosta. Hän suomensi neljä Goethen laajaa teosta ilmiömäisen nopeasti. Hollo suomensi *Vaaliheimolaiset* kolmessakymmenessä päivässä (!) vuonna 1923 asuessaan Wienissä, tuloksen siitä kärsimättä. Suomennoksesta on julkaistu korjaamattomat uusintapainokset vuonna 1932 ja vuonna 1967. (Kovala 2007, 588.)

⁴⁸ Hollo sanoi Ilmari Kiannon I. A. Gontsharovin *Herra Omlomov* -käännöksestä, ettei siitä löytynyt sellaisia sanoja, joita Kianto käytti, mutta käännös oli kuitenkin sellaisenaan hyvä (Erkki J. Hollo 15.7.2007). Kianto oli opiskellut Helsingin keisarikunnan Aleksanterin yliopistossa suomen ja venäjän kieltä ennen päätoimiseksi kirjailijaksi ryhtymistään.

⁴⁹ Hollo suomensi suuresti arvostamansa intialaisen ajattelijan Rabindranath Tagoren kirjan *Sadhana. Elämän oleellistaminen* vuonna 1926. Eino Leino suomensi vuonna 1913 Tagoren kirjan *Puutarhuri. Suoranaisia runoelmia*. Leino tunnustaa kirjan alkulehdillä ”Lukijalle” -luvussa, että hänen on suomennustyössään puutteellisen englanninkielen taitonsa takia pitänyt koko ajan käyttää avustusta. Tämän takia hän sanoo nöyrästi, että ”[j]os lukija kaikesta huolimatta siellä täällä tuntisi runollisen henkäyksen kasvoillaan, pyydän häntä siis joka kerta muistamaan, mitä Tagoren runous mahtaa alkukielellä olla. En tiedä sitä itsekään. Olen koettanut vain aavistaa.” (Leino 1913, 8. Kirjaan ei ole merkitty sivunumeroa, mutta se edeltää sivua 9.) Tämä suomennusavustaja on saattanut olla Hollo, joka arvosti jo varhain Leinon runoutta toisin kuin kaiketi V. A. Koskenniemi (myös Erkki J. Hollo 15.7.2010).

kuttaa alkuperäiseltä, ei käännokseltä. Suomennoksen tulee kuitenkin vastata tarkasti alkuperäistekstiä. Tämän vaatimuksen toteutumisen arviointia Hollo pitää vaikeampana kuin edellisen vaatimuksen. Arvostelijan pitää kyetä lukemaan alkuperäistekstiä, jotta hän pystyisi tällaisen vertailun tekemään. Erityisesti runojen käännosten arviointi ja vertaaminen alkuperäistekstiin vaatii lisäksi paljon muuta. On syytä huomata, että tarkka vastaavuus ei ole vain sanallista tai sanakirjallista, koska kielet ovat rakenteeltaan, laadultaan ja hengeltään niin erilaisia, että todellisen runollisen yhtäpitävyyden saavuttaminen vaatii filologisen oivaltamisen lisäksi moninaista taiteellisten valöörien oikeaa punnitsemista ja niiden ilmentämistaitoa. (Hollo 1949a, 14.)

Hollon päiväkirjamerkinnöistä käy ilmi, että hän oli tutustunut kreikan, venäjän, persian, arabian ja japanin kieleen. Hänen kielivalikoimaansa kuului ainakin *neljätoista kieltä*. Hänelle läheisimmät kielet olivat ilmeisesti saksa ja ruotsi, mutta päiväkirjamerkinnöissään hän käyttää paikoin latinan-, englantin- ja ranskankielisiä merkintöjä tai lainauksia. Laitisen mukaan Hollo on tälläkin tavoin ilmiömäinen ja vertaansa vailla oleva suomalainen suomentaja ja tiedemies. Hollon käännoistyö on niin valtava, että on ymmärrettävää, etteivät hänen kaikki suomennoksensa ole huipputasoisia, vaan ”vain leipätyönä” tehtyjä kirjoja.⁵⁰ Ne ovat kirjoja, jotka eivät erityisesti kiinnostaneet häntä tyyliältään eivätkä sisällöltään. Klassikkoteoksien suomennokset ovat lähes poikkeuksetta erinomaisia. Niiden kieli on ilmeikästä, sanasto runsasta ja lauserakenne suomalainen ja konstailematon. Lisäksi Hollolla oli klassikkojen suomentamiseen vaadittava taustatieto ja kulttuurihistoriallinen tietämys varsin monipuolisen akateemisen opiskelunsa ja monille aloille suuntauneen mielenkiintonsa takia. Tämä ilmenee hyvin hänen lukuisiin kirjoihin kirjoittamista johdannoista, jotka sinällään ovat kirjallisuutta ja sen analyysia.

Hollo ei ole dogmaattisen oikeakielisyyden kahleissa, hän toteaa siitä aforismeissaan seuraavasti: ”Oikeakielisyys: portieeri katsoo onko kova kaulus.” (PK, 182.) Hän käyttää kieltä äärimmäisen huolellisesti kiinnittäen huomiota sanojen merkityksiin ja vivahteisiin ilmentääkseen niiden hienouksia mahdollisimman osuvin suomenkielisin vastinein.

Tähän liittyen hän kirjoittaa:

”Kunnioita sanaa. Katsele sitä tarkasti, kun vangitset sen lauseeseen. Sanalla on monta merkitystä, mutta sillä on myös oma, alkuperäinen

⁵⁰ Hollon valtavaa suomennustyötä selittää osittain se, että erittäin laajan oppineisuutensa ja kielitaitonsa lisäksi hänellä oli kotonaan hyvä kirjasto monine hyvine sanakirjoiheen. Hän osti itse kirjansa eikä lainannut niitä kirjastosta. Hänellä oli loistava muisti, mahdollisesti valokuvamuisti, joten hän saattoi muistaa koko kirjan tai ainakin pitkiä pätkiä kertalukemalta. Hänen suomentamistaan helpotti myös periaate, että hän suomensi tekstin ajatuksen. Nuorena hän suomensi huolimattomammin elannokseen, mutta myöhemmin tarkemmin. Mitään viitettä ei ole siitä, että olisi ollut ”käännoستهداس”, jossa Hollon oppilaat ja ystävät olisivat olleet töissä. Erkki J. Hollo mainitsi isänsä kertoneen sanalleensa jossain vaiheessa jollekin toiselle, mutta luopuneensa siitä sen vaivalloisuuden takia. (Erkki J. Hollo 15.7.2010).

merkityksensä. Koeta muistaa se, jos sen tiedät.” (PK, 69. Tummennus M. T. Tekstikohdat ovat alkuperäistekstissä kursivoitu.)

Hollo jatkaa:

”Lause on erikseen ja virke samoin. Työtä, tarkkaa työtä vaatii sekin. Rakentajan työtä. Entä sanojen ja lauseiden muodostamat suuremmat kokonaisuudet. Se onkin arkkitehdintaitoa.” (Emt., 69.)

Hollo ei valitettavasti kirjoittanut käännöstyöstä ja kääntämisen teoriasta yhtenäistä kokonaisnäkemystä, vaan niitä koskevat pohdinnat ovat hajallaan hänen päiväkirjamerkinnöissään ja arvosteluissaan. Hän esitti yksityiskohtaisimmat kääntämistä koskevat huomionsa Otto Mannisen kirjoituksen tarkastelun yhteydessä otsikolla ”Suomalainen Ilias”. Hollon Rafael Koskimiehen kirjallisuushistoriaa koskevassa analyysissä on myös kielenkäyttöön ja tyyliin liittyviä merkintöjä. Päiväkirjoissaan hän kirjoittaa näistä aiheista aforistisesti. Voidaan sanoa, että myös Hollon tieteellistä toimintaa – ehkä liiaksi – luonnehtii luovan kirjoittajan tyyli.

Kirjailija

Hollo kertoo Santeri Alkion *Valittujen teosten* esipuheessaan (1967a, VI) ensimmäisen kirjoituksensa historian:

”Kirjoittamisen halu virisi minuun äkkiä vuonna 1893. Sepitin totta ja tarua sisältävän kertomuksen syyskesän sunnuntaipäivän elämyksistäni. Alkio sai nähdä tekeleeni ja toimitti sen julkisuuteen (Päivälehteen).”

Hollo oli kirjoittaessaan lehteen vasta kahdeksanvuotias. Kirjoitus ilmestyi Päivälehdessä numerossa 272/1893. Hollo on itse selvittänyt otsikkoa ”Mistä ajattelen”: ” – tahdoin sanoa: Mistä ajatukseni johtuvat = mikä on niiden aiheena” Päiväkirjamerkinnät tuovat lisätietoa Hollon varhaisista kirjallisuusharrastuksista ja suunnitelmista. (Hollo 1967 b; Laitinen 1985, 208.) Hän pohitti jo vuonna 1919, että teoksen *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen* pohjalta voisi ajatella kokonaista kasvatustieteen järjestelmää, jonka ensimmäiseen osaan sisältyisi esitys kasvatustieteen pohjatieteistä. Hän kirjoitti seuraavasti:

”Näistä pohjatieteistä olen – paitsi psykologiaa – ajatellut itsenäisesti käsitellä ainakin kasvatustieteen historiaa, kiinteästi pitäen silmällä yleistä sivistyshistoriaa. Myöskin elämäntutkimusta olen toisin ajoin suunnitellut – ’Elämäntutkimusta muodostamassa’ – tai jotain sentapaista. Siihen liittyisi maailmantutkimusta, filosofia, metafysiikka –

*miten sitä nimitämmekin.*⁵¹ *Uskonnonfilosofia on lähellä harrastusteni keskustaa. Estetiikka samaten. Ja etiikkaakin ehkä voisi joskus – vanhaksi ja viisaaksi ehdittyä – suunnitella.*” (PK, 15.)

Hollo oli ajatuksineen, esimerkiksi katsomusaineen opetuksesta tai kasvatuksesta, paljon aikaansa edellä. Elämäkatsomustieto oppiaineena tuli suomalaisen koulun perusopetukseen ja lukioon vasta 1985.⁵² Hollon ajatukset ovat tällä hetkellä varsin ajankohtaisia, kun on pohdittu filosofian ja etiikan opetuksen tuomista perusopetukseen uskonnon opetuksen rinnalle.⁵³

Hollo pohti samassa päiväkirjamerkinnässään (8.8.1919) myös sitä, minkä toimen edustajaksi hän ryhtyisi. Hän totesi, ettei haluaisi ”surmakseen aita-utua” yksinomaan filosofiaan ja ”sitä vähemmän kasvatustieteellisen kirjailemisen piiriin.” Hollo suunnitteli suuren kymmenosaisen historiallisen romaansarjan kirjoittamista. Se alkaisi suunnilleen vuodesta 1750 ja päättyisi hänen omaan aikaansa. Hän suunnitteli kirjoittavansa myös draamaa. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että Hollon tulevaisuuden suunnitelmat olivat valtavan vaativat. Kaikesta huolimatta hänestä ei tullut kaunokirjailijaa. Hänen päiväkirjansa ei paljasta syytä siihen.

Hollo osoittautui teräväksi ja ironiseksi elämäntarkkailijaksi aforismeisinaan, jotka tekevät hänestä maamme tämän kirjallisuudenlajin yhden parhaimman edustajan. Hollo ei jatkanut kaunokirjailijan uraansa, mutta hänestä tuli kuitenkin eräänlainen kirjailija. Hän muunsi luovan kirjoittamisen lahjansa ja intressinsä tieteeseen, kirjallisuuskritiikkiin ja suomentamiseen. Laitisen mukaan tämä näkyy parhaiten Hollon aforismisarjoissa ja päiväkirjassa *Sielun vaellus*. Hollon päiväkirjaa voidaan pitää kaunokirjallisuutena, joka on sukua filosofi ja esteetikko Henri Frédéric Amielin päiväkirjalle, jonka Hollo suomensi. (Laitinen 1985, 209.)

Hollon kasvatustieteellisiä tutkimuksia ei voida ymmärtää, ellei oteta huomioon niihin sisältyvää kaunokirjallista ja esteettistä sävyä. Hänen taiteellinen työnsä ja ihmisen kasvua koskevat tutkimuksensa kulkevat hienosti rinnakkain teoksessa *Lukemisesta* (1992). Voidaan sanoa, että Hollon tapa harjoittaa tiedettä oli myös kirjallinen, jopa esteettinen. Tämä sopii hyvin siihen näkemykseen, jota hän peräänkuuluttaa kasvatustieteen ajattelussaan. **Hollo pyrki luomaan teorian ja käytännön välille harmonian mielikuvituksen aikaansaaman esteettisyyden tyylittämänä.** Virkkeen sisältö avautuu tätä paremmin vasta tutkimukseni lopussa.

⁵¹ Tämä Hollon ajattelu on varsin ajankohtaista, kun on pohdittu yhteisen katsomusopetuksen mahdollisuutta yleissivistävässä perusopetuksessa ja lukiossa.

⁵² Ennen vuotta 1985 uskonnosta vapautetuille oppilaille opetettiin uskonnonhistoriaa ja siveysoppia 18.5.1923 vahvistetun vuoden 1922 uskonnonvapauslain mukaan. (Elo & Linnankivi 1995, 120.)

⁵³ Tämä ei kuitenkaan toteutunut monien filosofian ja elämäkatsomustiedon asiantuntijoiden Opetushallituksen nimittämälle perusopetussuunnitelmatyöryhmälle osoittamasta adressista huolimatta.

3.3 Kasvatusfilosofinen tausta ja keskeiset vaikuttajat

Hollon kasvatusfilosofinen tausta on laaja. Hänen kirjoituksissaan on runsaasti mainintoja monien filosofien, kasvatustieteilijöiden, kirjailijoiden ja taiteilijoiden näkemyksistä. Hän saanut vaikutteita ennen muuta henkityeelliseltä eli hermeneuttiselta pedagogiikalta. Hänen töissään on nähtävissä fenomenologisen filosofisen perinteen tapa tutkia kasvatuksen ilmiöitä. Myös pragmaattinen kasvatustieteilijä on vaikuttanut hänen näkemyksiinsä ja tapansa tehdä kasvatuksen tutkimusta. Hollo lainaa usein Platonin (427–347 eKr.), Aristoteleen (384–322 eKr.) ja muiden antiikin Kreikan filosofien sekä monien kristittyjen filosofien, Aurelius Augustinuksen (354–430) ja tanskalaisen Sören (Aabye) Kierkegaardin (1813–1855) ajatuksia. Immanuel Kantin (1724–1804) velvollisuuseettinen kategorinen imperatiivi on Hollon moraaliajattelun yksi merkittävä perusta. Hollon kirjoituksissa voidaan nähdä myös Friedrich Nietzschen (1844–1900), Arthur Schopenhauerin (1788–1860) ja Hans Larssonin elämänfilosofioiden vaikutusjälkiä. Näiden kahden viimeksi mainitun ajattelijan merkitys Hollon kasvatustieteilijän näkökulmaan ei ole kovin suuri. Sen sijaan kristitty ja eksistentiaalistinen Kierkegaardin ajatuksilla on siinä tärkeä merkitys. Nimittäin hänen kirjansa *Rakkauden teot* on Hollon mielestä puhdasta kasvatusoppia. (KTT, 121–122).

Kun filosofi Eino Kaila (1890–1958) väitti Hollon harrastuksen ja myötätunnon kohdistuvan etupäässä William Jamesiin (1842–1910) ja Henri Bergsoniin⁵⁴ (1859–1941), Hollo sanoi väitteen olevan virheellinen, koska hän sanoo mielenkiintonsa kohdistuneen kaikkiin niihin filosofeihin, joilla on ollut jotain hedelmällistä sanottavaa kasvatuksesta. (PK, 52.) Pragmatismia voisi Hollon mukaan luonnehtia Goethen sanoin: ”Mikä on hedelmällistä, se yksin on totta.” Tässä anti-intellektualismissaan pragmatismilla on merkittävä tavalla yhteyttä suunnilleen sen kanssa samaan aikaan esitettyyn oppisuuntaan, Bergsonin filosofiaan. Höffding on huomauttanut merkittävästä yhtäläisyydestä, joka ilmenee näiden kahden filosofin ensimmäisissä psykologisissa teoksissa, Jamesin vuonna 1890 ilmestyneessä kirjassa *The Principles of Psychology* ja Bergsonin vuonna 1889 ilmestyneessä *Essai sur les données*

⁵⁴ Hollon lisäksi Eino Kaila, Erik Ahlman ja Hans Ruin olivat kiinnostuneita Bergsonin näkemyksistä. Bergsonista tuli johtotähti 1910-luvun ”nuorelle” suomalaiselle sukupolvelle 1880-luvun ”vanhan” sukupolven ihailijan positivistin Herbert Spencerin sijaan. Hollo ja muut edellä mainitut debytoivat filosofeina 1910-luvulla. Huolimatta samankaltaisesta filosofiasta perustastaan heidän uransa kulkivat eri suuntiin. Hollo enemmän tai vähemmän jätti filosofian, Ahlman toimi filosofian päävirran ulkopuolella, Ruin toimi filosofian, kirjallisuuden ja taidepsykologian alueilla ja Kailasta tuli Suomen johtava 1900-luvun alkupuoliskon filosofi. (Nygård 2006, 80–81, ks. myös Kaila 1990a, 43–58.)

immédiates de la conscience. He ovat hengenheimolaisia, mikä psykologian perustalta rakennetussa filosofisissa järjestelmissäkin ilmenee tuloksissa, vaikka perustelut ja päättelyt useimmiten ovat aivan erilaiset. (Hollo 1920, 15–20.)

James oli yhdysvaltalainen pragmatistisen koulukunnan perustaja⁵⁵ ja Bergson ranskalainen vitalismia kannattanut filosofi.⁵⁶ Hollo viittaa Jamesiin kritisoidessaan sekä vanhaa pedagogiikkaa liian ihanteelliseksi että erityisesti saksalaista kokemusperäistä kasvatuksen tutkimusta ehkä liian materialistiseksi ja atomistiseksi. Hän sanoo kasvatuksen olevan ”läpeensä käytännöllinen tehtävä”, jossa kysymykseen ”mitä on?” liittyy joka askeleella toinen kysymys ”mitä tulee olla?” James on verrannut ihmisen tiedollista elämää kalojen elämään. Uimme tosiasioiden meressä, mutta kohoamme aatteiden ilmakehään tai ainakin sen rajalle, kun etsimme uutta suuntaa ja henkistä voimaa. Hollon mielestä aatteet, joihin pragmaattiselta kannalta päädytään, eivät ole eivätkä saa olla sisällyksettömiä käsitteitä, vaan todellisia voima-aitteita, jotka voidaan panna aisoihin. Aatteet ovat ”työaseita”. Ne osoittavat käytännössä kelvollisuutensa tai kelvottomuutensa. (KMM, 180.)

Bergson⁵⁷ esitti vuonna 1907 kirjassaan *L'évolution créative* (Luova kehitys), että kehityksen liikevoimana on *élan vital* eli *elämänvoima*, eikä suinkaan mekaanisesti vaikuttava sattuma. Evoluutiota ei pidä ymmärtää mekaniikkaisesti fyysisten tekijöiden ennalta määräytyiksi yhteisvaikutuksiksi. Sen kulussa ilmaantuu aina jotakin ennalta arvaamatonta. Se on luova prosessi, joka kieltää, että mekaanisilla välttämättömyyksillä voisi olla sille ratkaiseva merkitys.⁵⁸ Samoin pätemättömiä ovat päämääräsyihin perustuvat selitykset, sillä myös niiden lopputulos on annettu etukäteen. Bergsonin näkemyksen mukaan elämällä on ikään kuin liikesuuntansa. Elämä pyrkii kohti täydellisiä muotoja ja tietoisuutta. Tässä pyrkimyksessään elämä osoittaa kekseliäisyyttä ja tuottaa koko ajan uusia muotoja. (Nordin 1999, 393.) Voidaan

⁵⁵ Yhdysvaltalaisista Charles Sanders Peirceä (1839–1914) pidetään toisena pragmatismien perustajana.

⁵⁶ Toisin kuin opettajansa englantilainen filosofi ja yhteiskunnallinen uudistaja Herbert Spencer (1820–1903) Bergson ei ollut positivist. Spencerin ajatteli maailmankaikkeutta koskevan luotettavan tiedon olevan löydettävissä (luonnon)tieteiden avulla.

⁵⁷ Hollo oli, ainakin kolmekymmentäkolmevuotiaana, omaksunut Bergsonin henkisen maailmankuvan. Sen mukaan tosioleva on henkistä virtaa, joka on syvimmiltään tavoitettavissa vain intuition avulla. Hollo kirjoittaa 1.8.1918 päiväkirjansa ensimmäisenä merkintänä: ”Kehätkööt loogikot identtisyysväittämästä (A=A) mitä hyvänsä, itse asiassa ei ole mitään absurdimpaa, henkisesti mahdollisempaa kuin tuo heidän lähtökohtansa. Sillä hetkellä, kun avaat suusi sanoaksesi jotakin A:sta, on se jo ehtinut muuttua muuksi. Oikeastaan ei mitään *ole*, vaan *tapahtuu* jotakin.” (PK, 10; ks. myös Nygård 2008, 179–183.)

⁵⁸ Kailan mukaan Bergson oli dualisti. Bergsonin mielestä elottoman aineen rinnalla maailmassamme vaikuttaa edelliselle jyrkästi vastakkainen *élan vital*, joka yhtenäisenä elämänvirtana kuohuu kautta sukupolvien ja yksilöiden. Myös elottomassa maailmassa vallitsee päämääräperäinen liike, mutta se on putoamista, laskeutumista yhä alemmalle tasolle (entropia). Elämänvoima sen sijaan on vaivalloista ylöspäin ponnistamista. Elottomassa maailmassa energia hajaantuu ja haihtuu, mutta elämänvoima pyrkii sitä kasaamaan (lehtivihreä ja sen merkitys, orgaaniset yhdistelmät). (Kaila 1990b, 128–129.)

sanoa Bergsonin klassikkoteoksen *Time and Free Will* (1890) vaikuttaneen Hollon tapaan erottaa kasvatuksessa toisistaan ulkoisen, mitattavan ajan ja sisäisen keston, jota voidaan tarkastella käänteisessä muodossaan myös muistina. Hollon ajattelussa tulee paikoin esiin myös *elämänvoima* tai *elämän hyöky*, kuten hän asian ilmaisee. Bergsonin ja Hans Larssonin teoriat intuitiosta⁵⁹ ovat vaikuttaneet Hollon mielikuvituksen merkitystä ja sen käyttöä koskevaan näkemykseen. Jamesin pragmaattisesta koulusta hän kirjoittaa arvostavasti, vaikka Holloa ei voida kuitenkaan pitää pelkästään pragmatistina.

Hollo sai vaikutteita tanskalaisen filosofin Harald Höffdingin⁶⁰ (1843–1931) *vaeltajien etiikasta*, mikä ilmenee hänen kirjassaan *Etiikka*,⁶¹ jonka Hollo suomensi. Höffding sai vaikutteita ajatteluunsa – myös Hollon arvostamalta – eksistentiaaliselta teologi-filosofilta Sören Kierkegardilta (1813–1855), mutta päätyi, menetettyään kristillisen uskonsa, kriittisen positivismiin kannattajaksi ja agnostikoksi. Höffding oli maltillinen ajattelija, joka arvosti uskontoa ja suhtautui asioihin yleensä kiihottomasti. Hän on radikaalien, liberaalien, konservatiivien, vapaa-ajattelijoiden ja kristittyjen arvostama ajattelija.

Höffding käsittelee *Etiikassaan* aluksi etiikan edellytyksiä ja muotoja. Sen lisäksi hän puhuu perheestä, avioliitosta sekä naisten ja lasten asemasta. Höffding käsittelee myös vapaata kulttuuriyhteiskuntaa ja sen erilaisia muotoja, aineellista, henkistä, älyllistä, esteettistä, uskonnollista ja filantrooppista eli ihmisystävällisyyttä harjoitettavaa kulttuuria. Etiikka on koko filantrooppista kulttuuria koskeva oppi. Hollo jaottelee kasvatuksen osa-alueet *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* kirjansa toisessa osassa *Etiikassa* mainittujen yhteiskunnallisten muotojen mukaisesti. Hollon näkemys estetiikan tärkeästä eettisestä merkityksestä muistuttaa Höffdingin käsitystä, kun hän toteaa, että esteettisen tunteen kehittymisessä ilmenee eettistä merkitystä jo sen takia, että se totuttaa katselemaan olioita ilman itsekästä ajatusta. Esteettisten esineiden pyyteettömyyteen sisältyy se, että ne ovat yhteisiä, siis monet ihmiset voivat jakaa niitä keskenään niiden arvon silti vähentymättä. (Höffding 1920, 537.)

Saksalainen Friedrich Wilhelm eli Fr.W. Foerster (1869–1966) oli yhdessä Georg Kerschensteinerin kanssa poliittisen kansalaiskasvatuksen uranuurtaja. Foerster oli filosofisista, uskonnollista ja kasvatuksellisista kysymyksistä kiin-

⁵⁹ Hollon kirjoitus *Intuitiivinen elämä*, jossa hän tarkasteli Bergsonin ja Larssonin teoriaa, ilmestyi jo *Kasvatuksen maailmassa* vuonna 1927.

⁶⁰ Hollo ei kuitenkaan kannata Höffdingin myöhemmin edustamaa *neutraalia monismia*. Sen mukaan todellisuus ei ole aineellista eikä henkistä, vaan perimmältään yhtenäistä ainesta, joka ei ole kumpaakaan mainituista. Eino Kaila muun muassa Höffdingin vaikutuksesta sen sijaan etsi tyydyttävää muotoilua vastaavalle peruskäsitykselleen koko elämänsä ajan. (Salmela 1998, 117.) Höffding ja James kirjoittivat toistensa kirjojen käännöksiin esipuheet. Höffding kirjaan *Religiose Erfaringer* (1906) ja James kirjaan *The Problems of Philosophy* (1906). He olivat kumpikin kiinnostuneita uskonnonfilosofiasta. Pihlströmin (2009, 12, 24) mukaan olisi kuitenkin liioiteltua kutsua Höffdingiä pragmatistiksi.

⁶¹ Höffdingin *Etiikka* on massiivinen, 727 -sivuinen, teos.

nostunut professori, kirjailija ja kansalaisaktivisti. Hänen tavoitteenaan oli muuttaa ihmiset, yhteiskunta ja kasvatustieteiden periaatteiden mukaiseksi. Hänen ajatteluunsa vaikuttivat eettinen liike, reformipedagogiikka ja uskonnollinen vakaumus. (Ekqvist 2011, 1.) Foerster teki teoksellaan *Nuorison kasvatustieteiden vakaumus* (1904, suom. 1913)⁶² vaikutuksen Holloon, vaikka kirja on varsin käytännöllinen opas verrattuna Hollon teoreettisiin kirjoituksiin. Foersterin teos on ohjekirja vanhemmille, opettajille ja papeille. Foersterin vaikutus Holloon näkyy muun muassa siinä, että hänen ajatuksissaan korostuu *itsekasvatuksen* merkitys, jota Foerster käsittelee yksityiskohtaisesti kirjassaan *Kasvatustieteiden vakaumus* (1917, suom. 1921). Ihmisen tulee pyrkiä kasvattamaan itseään *tahtoaan* vahvistamalla. Hän sanoo, että sisäinen ihminen on päästettävä oikeuksiinsa ja tehtävä lakiasäättäväksi voimaksi. Ihmisen perisyntyn vastustuksessa tärkeintä on se, että *yliluonnollisen elämän todellisuus* koetaan sisäisenä varmuutena. Ihmisen pitää tietää, kuka hän on ja vasta sitten hän ymmärtää, mitä hänen *pitää* tehdä. Tähän liittyy Pindaroksen – ja Nietzschen – sanonta ”*Tule siksi, mikä olet!*” Foerster toteaa, että meidän täytyy pelastaa itsemme, jotta voisimme auttaa toisia, ja meidän täytyy pelastaa toisia, että itseämme autettaisiin. (Foerster 1921, 16, 140, 411., vrt. Jeesuksen kultainen sääntö.)

Deweyn näkemyksiin vedoten Foerster toteaa, ettei moraalialia pidä vain opettaa, vaan sitä tulee toteuttaa harjoittamalla ja herättämällä niitä taipumuksia ja voimia, joihin elämän eettinen järjestys perustuu. Foerster sanoo sen tahtuvan esimerkiksi siten, että nuoria ohjataan mielikuvituksen avulla elävästi ja mahdollisimman täydellisesti pohtimaan ihmissuhteita ja autetaan heitä havainnollisesti käsittämään yksilön yhteys kokonaisuutensa. Hollo liittyy aina myös kasvattajan rakkauteen ja kunnioitukseen kasvatettavaa kohtaan ihmistuntemuksen vaatimuksen. Foersterin tavoin hän ajattelee, ettei ole olemassa mitään todellista auttavaista rakkautta ilman elämän- ja ihmistuntemusta. (Foerster 1916, 25, 485.)

Saksalainen uskantilainen filosofi ja sosiaalipedagogiikan teorian merkittävä edustaja Paul Natorp (1854–1924) on vaikuttanut Hollon tahdonkasvatusta koskeviin näkemyksiin. Natorp tarkoitti tahdonkasvatuksella moraalisen harkintakyvyn, itsetietoisen moraalisen ymmärryksen kasvattamista. Yhteisöelämän kehittäminen, sosiaalisen elämän kelpolliseksi tekeminen eli kasvatustieteiden vakaumus on ihmisen loppumaton tehtävä. Natorp käsittelee kirjassaan *Sozialpädagogik* (1899) tahdonkasvatustieteiden vakaumus ja yhteisökasvatustieteiden vakaumus lisäksi muun muassa itsekasvatustieteiden vakaumus (*Selbsterziehung*) (Natorp 1922, 288–298, § 28, Dritte Stufe: *Freie Selbsterziehung*). Natorp oli Platonin filosofian asiantuntija ja vaikutti toiseen uskantilaisen filosofin Ernst Cassirerin (1874–1945) filosofi-

⁶² Kolmas eli vuoden 1909 painos. Suomeksi tämä painos ilmestyi kirjan toisena painoksena vuonna 1916, johon viitataan.

aan ja kirjailija- runoilija Boris Pasternakin (1890–1960) ajatteluun. Myös fenomenologisen koulukunnan perustaja filosofi Edmund Husserl (1859–1938) ja hermeneuttisen koulukunnan merkittävä edustaja Hans-Georg Gadamer (1900–2002) saivat merkittäviä vaikutteita Natorpin ajattelusta. Näin Hollolla on myös Natorpin välityksellä yhteyksiä uskantilaisuuteen sekä fenomenologiaan että hermeneutiikkaan.

Hollon kasvatustieteeseen vaikuttaneista monista kasvatustieteilijöistä ehkä tärkein oli saksalainen – Diltheyn oppilas – Eduard Spranger (1882–1963). Hän oli saksalaisen hengentieteellisen pedagogiikan keskeinen edustaja, jonka ajatuksiin Hollo saattoi monin tavoin yhtyä. Sprangerin mukaan sivistys on yksilöllisen muodon antamista, vapautumista ulkoisista pakoista, esteettistä täydellistymistä ja yhtenäistymistä. *Itsesivistys* toimintana on esteettisesti sävytynyttä pyrkimystä yksilöllisyyteen, universaalisuuteen ja sisäiseen totaalisuuteen itseään muovaamalla tai itsensä voittamalla. (Spranger 1934, 350; Spranger 1980, 43–103; Heikkinen 1988, 49).

Sprangerin mukaan kasvatustieteessä on tie, joka vie sivistykseen, vapauttaa sivistysprosessin hengen alueet ja voimat sekä antaa niille sisällöt. Sprangerin kasvatustieteeseen ja sivistystieteeseen ovat vaikuttaneet Saksan 1920-luvun koulu-uudistus ja yleinen kasvatusta koskeva keskustelu. Hänen mielestään oli tärkeä osoittaa niin sanotun elämyskoulukunnan impressionistisen ja ekspresionistisen sivistyskasvatuksen puutteellisuus. Spranger ajatteli, ettei suunnitelmattomien vaikutelmien antaminen ja subjektiivisten elämysten ilmaisun harjoittelu riitä, jos kasvatuksessa ei ymmärretä omaksuttavien asioiden ja kasvavan yksilön psyyken lainalaisuuksia. Hän vastusti myös positivistis-realistisina pitämiään, kokeellisen psykologiaan ja pragmatismiin perustuvia psykoteknikkoja ja työmenetelmien käyttöä. (Spranger 1953, 42–65; Heikkinen 1988, 49.)

Sprangerin mukaan sivistysihanteen muodostuminen ei ole suinkaan valmiiden näkemysten välillä tapahtuvaa valintaa tai yhteensovittamista. Sen sijaan se on arvokkaan, klassisen ytimen ainutlaatuista eettisesti perusteltua uudelleenmuovaamista nykyisyyden rajoitetuissa elämänehdossa. Sivistysihanteet ovat välttämättä moninaiset ja niiden ykseys voidaan saavuttaa vain elämäntapojen yhteisyyden ja ikuisten arvosuuntausten yleispätevyyspohjalta. Sivistysihanteen määrittely vaatii psykologiseen tietoon perustuvaa, yksilöllistävää kasvatettavan ymmärtämistä. Sivistäminen edellyttää sekä kasvatettavan luontaisten taipumusten tukemista että vastapainojen asettamista niille, koska muutoin kulttuurikykyisyyttä ei synny. Kasvatuksessa on tärkeää muistaa, että sivistys ei saa rajoittua vain kirjatietoon, koska älyllisestikin omaksutusta pitää tulla elimellistä sivistystä. Tämä tarkoittaa sitä, että teoreettisesta suuntautumisesta aiheutunut arvokokonaisuuden hajoaminen on korjattava persoonallisesti ehyeksi. Voidaan sanoa, että Sprangerin sivistys-

sen käsite muistuttaa kulttuurin käsitettä ja kasvatus on kulttuuritoimintaa. Häntä voidaan kutsua *kulttuuripedagogiksi*. (Spranger 1953, 11–41; Heikkinen 1988, 50–51, 53.)

Hollolla ja Sprangerilla on paljon yhteistä. Sprangerin tuotannon jäsentämisessä on ongelmallisinta sen hajanaisuus. Yhtenäisiä teoksia on vähän ja ne on kirjoitettu ennen toista maailmansotaa. Hänen muut kirjansa ovat artikkeli-, puhe- ja lehtikirjoituskokoelmia. Spranger kirjoitti myös historiallisia teoksia, jotka olivat samalla kasvatustieteellisiä tutkielmia ja kannanottoja. Hollo toimi samankaltaisesti. Molempien tuotannosta löytyy paljon viittauksia samoihin ajattelijoihin, muun muassa Humboldtiin, Goetheen, Schilleriin, Pestalozziin, Fröbeliin ja Fichteen. Spranger oli lapsuudesta lähtien uskonnollinen, vaikka hän ei osallistunut kovin aktiivisesti kirkolliseen elämään. Uskonnollisuus ihmisen peruspiirteenä, kaipuuna olemassaolon tarkoituksen ymmärtämiseen, läpäisee kaikkea Sprangerin ajattelua. Hollon suhtautuminen uskonnollisuuteen oli myönteistä, vaikka hän suhtautui aika lailla pensästi uskonnon institutionaalisiin muotoihin. Wilhelm Diltheyn humanistisia tieteitä varten kehittämä hermeneuttinen, tulkitseva paradigma vetosi moniin psykologian ja kasvatuksen tutkijoihin. Spranger edusti hermeneutiikkaa. Hänen teoksiaan luettiin Suomessa jo 1920-luvulla. Sprangerin teos *Nuoruusiän sielunelämä* ilmestyi Hollon suomentamana vuonna 1932. (Ahonen 2000, 405–406.)

Hollon kasvatustieteissä ilmiöitä tarkastellaan *kasvatuksellisesti* eli kasvatukselliselta kannalta. Kasvatuksen maailma muodostaa suhteellisen autonomisen elämänalueen tieteellisen, taiteellisen, eettisen, uskonnollisen ja taloudellisen elämänalueiden ohella. Tässä hän poikkeaa Sprangerin näkemyksestä, joka ei pidä kasvatuksellista suhtautumista spesifinä hengenasenteena. (Ahlman 1928, 144.) Sprangerin tuotannosta on koottu kirjasarja *Gesammelte Schriften Eduard Sprangers*. Hollon tuotannon kokoaminen yhteen laitokseen on vielä tekemättä. Sitä vaikeuttaa muun muassa se, että hän on kirjoittanut paljon sanomalehtiartikkeleita ja muita kirjoituksia erilaisiin tilaisuuksiin, joista ei ole saatavilla paljonkaan tietoa.

Hollo sai vaikutteita monilta erilaisilta ajattelijoilta. Hän ei kuitenkaan ollut eklektikko, joka olisi poiminut erilaisten ajattelijoiden ajatuksista parhaat palat muodostamatta mitään omaa kokonaiskäsitystä kasvatuksen maailmasta. Kasvatusta koskevissa kirjoituksissaan, ennen muuta kirjoissaan *Kasvatuksen teoria* ja *Kasvatuksen maailma*, hänen ajattelunsa punaisena lankana on näkemys, jonka mukaan kasvaminen ja kehittyminen ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa muiden elämänmuotojen kanssa. Kasvatuksen suhteellinen autonomia, jota hän pitää tärkeänä, tulee esiin myös Hollon usein lainaamien kasvatustieteilijöiden kuten Juan Luis Vivesin (1492–1540), Johan Amos Comeniuksen eli Komenskýn (1592–1670) ja erityisesti Johan Heinrich

Pestalozzin⁶³ (1746–1827) näkemyksissä, joiden mukaan älyn ohella on kasvatettavan kehitettävä käytännöllisiä taitoja. Pestalozzin mukaan pään ja käden ohella ihmisen sydän kaipaa ohjausta ja kasvatusta. Ihmisen luonnon kaikkien voimien ja taipumusten sopusointuinen kehittäminen eläväksi, todelliseksi ihmisyydeksi on hänen suuri kasvatusihanteensa. (Hollo 1933a, 7.) Näiden lisäksi Hollo on kirjoittanut artikkelin John Locken (1632–1704) ja –Kantin oppilaan – Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) kasvatusajattelusta *Kasvatuksen maailma* -kirjaansa.

⁶³ Hollo pitää Pestalozzia hengen jättiläisenä, nerona, jonka vaikutus säilyy läpi aikojen. Hänen persoonansa on kasvatuksen historiassa kaikkein perikuvallisimpina, ennen muuta siksi, että hänelle kasvattaminen oli ainoa polttava elämänkysymys. Hän vaikutti voimakkaasti omaan aikaansa käytännön kasvatustyönsä ja romaanillaan *Lienhard und Gertrud*. Sen sijaan hänen periaatteellinen ja metodinen tutkimuksensa *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* on vaikuttanut enemmän myöhempään aikaan. Edellisessä kirjassa saattoi mielenkiinto siirtyä puhtaasti kasvatuksellista kysymyksistä muihin asioihin, taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja kaunokirjalliseen juoneen. Jälkimmäisessä, ajan tavun mukaisesti kirjoitettuna, kirjassa on kaunokirjallinen osuus supistunut mitättömiin ja Pestalozzi noudattaa kasvatusta- ja opetusopillisia valta-ajatuksiaan. Kirjan ensimmäisessä painoksessa hän sanoo opetuksen (kasvatuksen) tarkoituksiksi ”kehittetyt taidot ja selvät käsitteet”, mutta kahdenkymmenen vuoden kuluttua hän puhuu siitä, että opetuksen tai kasvatuksen tarkoitus on ”ihmisluonnon voimien ja taipumusten sopusointuisesta muodostelusta kehittynyt ja elämään saatettu ihmisyyden itse.” Hollo pitää jälkimmäistä edellistä oikeampana näkemyksenä ja samalla yhteenvetona koko Pestalozzin opista. Hollon mukaan se on korkein ihanne, minkä kasvattaja voi itselleen koskaan asettaa. (KM, 141–142, 152–153). Hollon ”kasvatus on kasvamaan saattamista” -näkemys on yhtäläisyyttä Pestalozzin katsantokannan kanssa. Pestalozzi oli luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen uranuurtaja. Hän halusi saada kasvatuksen maailman yksinkertaiseksi asiaksi, sellaiseksi, että jokainen äiti ja opettaja vähäisimmilläänkin opettajan lahjoillaan voisivat siitä huolehtia. Hän oli myös kansanopetuksen kehittäjän lisäksi kotikasvatuksen, kodin aatteen, merkittävä edustaja. Pestalozzin ja Hollon näkemyksissä on kantilaisia äänenpainoja. Pestalozzi päätyi niihin oman pohdintansa ja kokemuksensa perusteella, ei niinkään opiskelemalla Kantin filosofiaa. Hollo sen sijaan oli perehtynyt syvästi Kantin filosofiaan, myös hänen mielikuvitusta ja kasvatusta koskeviin näkemyksiinsä. Pestalozzin peruskysymys oli antropologinen: mitä ihminen on ja miten hän voi tulla siksi, mitä jo potentiaalisesti on yksilönä, yhteiskuntana ja ihmiskuntana. Tähän voidaan sanoa kulminoituvan hänen kasvatusteoriaansa. Hänen pedagogiikkansa oli vastaus kysymykseen, mitä ihminen on. Tässä hän yhtyy selkeästi Kantin näkemykseen siitä, että filosofia on oikeastaan vastaamista kysymykseen: Mitä on ihminen? Olennaista on se, että kysymys on pikemmin joksikin tulemisesta kuin jonakin olemisesta. *Ihminen on aina tulemisen tilassa*. Pestalozzi ymmärsi sen, että ihmisen tulemiseen joksikin vaikuttaa ratkaisevasti kasvatettavan elinolosuhteet ja että kasvatusta tulee tarkastella osana yhteiskunnallista elämää. Hän kysyy, miten yhteiskunta ja ihmisten elinolosuhteet saataisiin palvelemaan ihmisyyttä. (Hämäläinen 2001a, 185, 188; KM, 143.) Myös Hollon kasvatusajattelussa näkyy selvästi palvelemisen ajatus, se on yksi kasvatuksen ydinasia. Myös ikuisen pedagogiikan näkemys, että ihminen on vasta tulemisen tilassa, on tärkeää hänen ajattelussaan.

Pastori Jaakko Toivio teki Hollon tohtorioppilaana ja hänen ohjauksessaan vuonna 1955 väitöskirjan Pestalozzista otsikolla *Pestalozzis "Lebenskrise" und seine Auffassung von Menschen* (Erkki J. Hollo 26.7.2011). Päiväsalon (1971, 332) mukaan Toivio noudatti tutkimuksessaan lähinnä sitä Sprangerin edustamaa näkemystä, että Pestalozzin ajatusmaailmasta ei ole syytä yrittää löytää eheää ajatusrakennelmaa, vaan hänen ajatuksiaan on tarkasteltava hänen elämänvaiheittensa olosuhteiden valossa. Toivion saavuttamilla tuloksilla on kiistattomasti tieteellistä merkitystä. Hollo ei eläkkeelle pääsynsä ja sairautensa takia enää virallisesti arvioinut Toivion väitöskirjaa. Hän kuitenkin suositti sen painattamista Suomalaisen Tiedeakatemian annaaleihin.

Hollo käsittelee Juan Luis Vivesiä (1492/1493–1540) koskevassa artikkelissaan myös renessanssiajan suurinta humanistia Erasmus Rotterdamilaista (n. 1466–1536), jonka varjoon häntä ihaillut ja hänelle uskollinen ystävä Vives jäi omana aikanaan. Hollo sanoo Erasmuksen olleen suurenmoinen opettaja, mutta ”vain” opettaja. Vives sen sijaan oli suuri kasvattaja, jollaista Hollo peräänkuuluttaa kirjoituksissaan. Vives oli juutalainen, joka kääntyi katolilaisuuteen. Hän oli omana aikanaan ja sitä seuraavana vuosisatana varsin arvostettu ja tunnettu ajattelija. Vives pysyi koko elämänsä ajan katolisena kristittynä, vaikka suuri osa hänen perheestään oli joutunut katolisen kirkon inkvisition surmaamaksi. Hän saavutti kuuluisuutta myös siksi, että hän kritisoi Aristotelesta ja asettui kannattamaan Platonin ja stoalaisuuden ajatuksia. Itse asiassa Vivesin tarkoituksena oli pyrkiä saattamaan Aristoteleen ja Platonin näkemykset sopusointuun. Hänen mukaansa Aristoteleen näkemykset ovat kuitenkin yhteen sovittamattomia kristinuskon kanssa, mutta Platonin ajatukset ja jopa stoalainen viisaus sopivat yhteen kristillisen moraalin kanssa. (Casini 2009; Noreña 1999, 962–963.)

Hollon esikuvana voidaan sanoa olleen Vivesin lisäksi oman aikansa johtavana kulttuuripersoonana ja monialaisena nerona pidetty Johan Wolfgang von Goethe (1749–1832), joka kirjoitti runoja, draamoja sekä mielikuvituskellista, esseististä ja aforistista proosaa. Goethe harjoitti myös luonnontieteellistä tutkimusta, muun muassa anatomiaa, botaniikkaa ja optiikkaa. Hänen runollisissa ja luontoa koskevissa tieteellisissä tutkimuksissaan näkyy Baruch Spinozan (1632–1677) panteistinen näkemys luonnon ja Jumalan samastamisesta⁶⁴ ja se, että luonto on jumalallisen läsnäolon henkevoittämää ja ilmentymää. Goethe oli koulutukseltaan lakimies, ja suurimman ajan elämästään hän toimi hallituksen virkamiehenä. Hollo viittaa Goethen monissa kirjoituksissaan. Hän ajattelee Goethen tavoin, että ihminen on ikuisuusolento, osa laajaa maailmankaikkeutta. Luonnon ja ihmisen välillä ei voida aina nähdä selvää eroa, vaan kaikki on tietyin tavoin henkistä.

Hollo sai kasvatustutkimuksiinsa vaikutteita myös Friedrich Nietzscheiltä (1844–1900), William Jamesilta, Hermann Bahrilta ja Johan Vilhelm Snellmanilta. Hollo on kirjoittanut myös heidän kasvatustutkimustaan⁶⁵ artikkelin *Kasvatuksen maailmaan*.

⁶⁴ Spinozan sanoin *Deus sive natura*, joka tarkoittaa Jumala eli luonto.

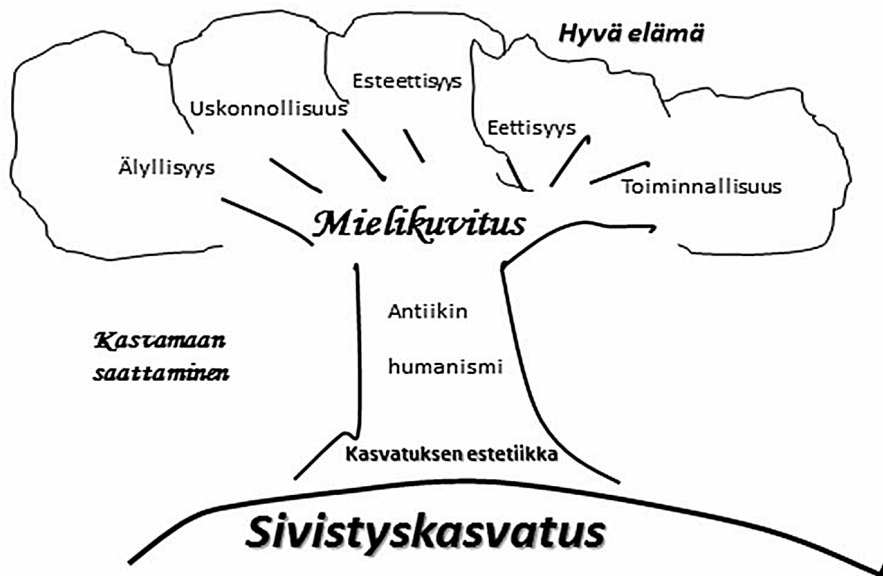
⁶⁵ *Kasvatuksen maailmassa* on näiden lisäksi artikkelit Vivesistä ja Erasmuksesta, Pestalozzista, Jamesista, Bergsonista ja Larssonista.

II

HOLLON SIVISTYSKASVATUSAJATTELU

Tässä II pääluvussa (luvut 4–10) tarkastelen Hollon sivistyskasvatusta. Sivistyskasvatus on kasvatuksen eri osa-alueiden tasapainoista kasvattamista. Sen tavoitteena on antiikin suurten filosofien sivistysohjelman kaltainen *pai-deia*, jossa monipuolisten taitojen ja tietojen harjoittamiseen yhdistetään pyrkimys *hyvään ja arvokkaaseen elämään*. (ks. luku 2.2.1)

Aluksi käsittelen opettajan erilaisia rooleja, jotka tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa eli kasvattajien kasvatuksessa. Opettajankoulutus on tärkeää, koska se on perustana sille, että sivistyskasvatusajattelu voi toteutua kouluissa. Tämän jälkeen analysoin kasvatuksen maailman osatekijöitä. Sitten tarkastelen Hollon näkemystä kasvatuksesta ja kasvatuksen teoriasta. Kasvatuksen teorian merkitys tulee ymmärrettäväksi muun muassa kasvatuksen elämänmuotoisuuden takia. Tässä aluvussa luon Hollon kasvatusnäkemysten yhteyksiä Ludwig Wittgensteinin elämänmuotoa ja Edmund Husserlin elämismailmaa koskeviin ajatuksiin. Ennen kasvatuksen viiden osa-alueen (älyllinen, esteettinen, uskonnollinen, eettinen ja toiminnallinen kasvatus) tarkastelua käsittelen mielikuvituskäsitteistä, koska se on sivistyskasvatuksen kaikkia osa-alueita yhdistävä elementti. Lopuksi vielä selvitän, miten kasvatuksen estetiikan avulla voidaan yhtenäistää ja eheyttää kasvatusta. Sivistyskasvatuksen puu (kuva 1) kuvaa edellä mainittuja asioita ja myös sitä, että sivistyskasvatuksen runkona on antiikin humanistinen sivistysperinne. Tämän kasvatuksen onnistuminen edellyttää kasvattajan toimintaa eli kasvamaan saattamista. Koko kasvatuksen päämääränä on hyvä elämä, joka voi Hollon mukaan toteutua vain sivistyskasvatuksen avulla.



KUVA 1. Sivistyskasvatuksen puu.

4. HOLLON NÄKEMYS OPETTAJANKOULUTUKSESTA

Kasvamaan saattaminen on tärkeä teema Hollon kasvatuserittelyssä. Se on syytä pitää ajatuksellisenä taustana, kun tarkastellaan hänen kasvatuskäsitystään. Opettaja on kasvattaja, tarkemmin *kasvamaan saattaja*. Hänen tulee opettaa, mutta ilman kasvatusta oppimisen ala kapenee mekaaniseksi tietojen ja taitojen pinnalliseksi omaksumiseksi. Kasvamaan saattajan kasvatusta on erityisen tärkeää, jotta kouluissa voidaan toteuttaa monipuolista sivistyskasvatusta. Hollon mukaan opettaja-kasvattaja on monien erilaisten roolien kantaja.

Hollon mielestä opettaja on paljon vartija. Hän voi olla monipuolinen ja lahjakas. Se ei kuitenkaan ole tärkeintä. Tärkeintä on se, että hän luo toiminnallaan sellaisen *sivistyksen perustan*, jonka varassa kasvatettavat voivat kasvaa kasvamaan ja oppia oppimaan erilaisia *tietoja* ja *taitoja* sekä *elämää*. Seuraavaksi analysoin näitä opettajan eli kasvattajan monia eri rooleja, jotka liittyvät hänen tehtävänsä ja joihin hänet pitää kasvattaa.

4.1 Opettaja taiteilijana

Hollo näyttää saaneen vaikutteita Jamesin näkemyksistä, vaikka hän ei kannata kritiikittömästi tämän näkemyksiä psykologian ja kasvatuksen suhteesta. James sanoo psykologian olevan tiedettä ja opettamisen olevan taidetta. Tieteet eivät suoranaisesti aikaansaa taiteita. Siihen tarvitaan kekseliästä, välittävää henkeä, joka omalla tavallaan soveltaa tieteen tulokset käytäntöön. Psykologin tieto ei välttämättä takaa hyvää opettajuutta. (James 1913, 10–11.)

Hollon mukaan jokaisen kasvattajan tulee pyrkiä tulemaan *kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajalla on sellainen taito ja ymmärrys, että hän osaa sanoa ja toimia siten, miten kussakin ainutkertaisessa tilanteessa on sanottava ja tehtävä. Hollo tarkoittaa opettajalla yleensä jonkin tietyn oppiaineen opettajaa. Hänen mukaansa opettaja on ammattinimike niin kuin taiteilija. Mutta opettaja on myös muuta kuin pelkkä ammatti. Hollo puhuu opettajasta ja taiteilijasta monessa eri merkityksessä. Sekä opettajaan että taiteilijaan liittyvät taidon, taiteellisuuden ja taitavuuden, jopa taituruuden ominaisuudet. (KMM, 30, 44, 61, 159, 194, KTT, 49, Niiniskorpi 2009, 190.)

Kasvattava taiteilija ei kuitenkaan edusta aitoa taidetta, vaikka sitä taiteeksi nimitetään. Opettaminen edellyttää taidollisia ja tiedollisia kykyjä. Kasvattava taiteilija tuntee ihmisen psyyken ominaisuuksia ja käytännöllinen psykologinen ihmistuntemus on hänelle verrattoman arvokasta. Tämän takia psykologiset tiedot ja taidot ovat merkittävämpiä opettajalle kuin taiteilijalle. (KTT, 49.) Hollo pohtii opettajan toimen yhteyksiä esteettisen elämänmuotoon. Opettajasta tahdotaan tehdä taiteilija, mitä hänestä toisinaan voisi tulla, mutta vain siten, että hän lopettaisi opettajan ja kasvattajan monet vaativat tehtävät. (Hollo 1948, 65.)

4.2 Opettaja eettisenä kasvattajana

Hollon mukaan – hänen aikanaan – koulualalla oli ehkä enemmän kuin millään muulla alalla diletantismia ja opettajilla jopa suoranaista haluttomuutta omaan tehtäväänsä. Tähän oli syynä opettajan riittämätön psykologinen ja kasvatusopillinen koulutus. Hollo toteaa päiväkirjassaan (PK, 38.): ”Lapsena olen usein säälinyt kasvattajia heidän avuttomuutensa ja typeryytensä takia, kun he löivät meitä, lapsia. Nuorena aloin ymmärtää, että jokainen on syntynyt oman horisonttinsa kera eikä voi nousta sen yli yhtä vähän kuin on mahdollista hypätä oman varjonsa yli.”

Toisaalta Hollo muistuttaa, että ihmisestä voi tulla huono kasvattaja, vaikka hänen psykologinen valmiutensa olisi erinomainen. Mutta kukaan ei voi olla hyvä kasvattaja, jos ei tunne laisinkaan psykologiaa. (KMM, 194.) Kasvattajan on aina lähdettävä lapsen vapaaehtoisesti ja alkeellisesti ilmaisemasta oppimishalusta ja tultava häntä vastaan niin, ettei lapsi tunne itseään pakotetuksi. Kasvattajan tehtävä on osoittaa, ettei kasvatus ole väkivaltaista, ihmistä ty pistävää tai rajoittavaa toimintaa. Sellaista toimintaa entisaikojen koulumestarit harjoittivat. (PK, 49, 96.)

Hollon mukaan kasvattajan toiminta on *rakkauteen*⁶⁶ perustuvaa vapauttavaa, kehittävää ja luonnollista kasvua auttavaa toimintaa. Kasvattajassa on tärkeää olla aimo annos taiteilijaa, sellaista taiteilijan henkistä ominaisuutta ihmisessä, jossa lapsenmieli säilyy kaikkina ikäkausina. Hollon runollisin sanoin ”hän säilyy kasvavana salaperäisen elämänvoiman kaikesta huolimatta yhä kukkiessa ja luodessa hedelmiä.” Tämän takia opettajan vanhuus ei ole välttämättä este tai puute optimaaliselle kasvattamiselle. Se saattaa olla apu, koska myös Platonin mukaan hengen eli älyn katse alkaa kirkastua, kun ruumiilliset silmät vanhuuttaan himmenevät. (PK, 49–50.)

⁶⁶ Ks. myös Hollo 1985a, 10–11; PK, 143; vrt. Simo Skinnarin kirja *Pedagoginen rakkaus* (2004), joka käsittelee syvästi aihetta.

Hollo (KTT, 90) nimittää kasvattajan etiikkaa – Harald Höffdingiin⁶⁷ viitaten – *vaeltavien tai kasvavien etiikaksi*. Hollo sanoo kirjassaan *Kasvatuksen teoria* seuraavasti:

”...tämä vaeltavien tai kasvavien etiikka on ainoa kasvattajalle mahdollinen. Jos hän sen olemuksellaan omaksuu, niin hän välttää kaavoihin kangistumisen, taipumuksen pelkkään moralisoimiseen, joka kalvaa todellista kasvatusta kuin syöpä.”

(Emt., 90–91, Tummennus M. T. Alkuperäinen tekstikohta harvennettuna)

Hollon tavoin Wilenius (1987, 68) toteaa, että opettajan koulutus eli kasvattajan kasvatusta on kasvatuksen tukimuoto. Eläimiä voidaan kouluttaa, mutta ihmisistä puhuttaessa parempi termi on kasvatus.⁶⁸ Tulevalle opettajalle tulee antaa erilaisten tieteellisten tietojen ja taitojen lisäksi harjoitusta erilaisten ihmisten kohtaamisessa ja oman epätäydellisyyden hyväksymisessä. Hollo pitää sellaista käsitystä virheellisenä, jonka mukaan opettaminen on helppoa, jos opettaja on hyvin tai tyydyttävästi perehtynyt omaan oppiaineeseensa. Opettajan suurena virheenä voidaan pitää sitä, että hän ”paisuttaa” oman tietonsa. Sen sijaan opettamisen taito tulee hankkia harjoituksen avulla siinäkin harvinaislaatuudessa tapauksessa, että joku ehkä tuntee syntyneensä opettajaksi. Hollo ajattelee sellaisten opettajien, jotka pitävät opettamista ja kasvattamista kutsumuksenaan, parhaiten oivaltavan sen, mitä opettajan työ heidän luontaisen taipumuksensa lisäksi vaatii. Hän sanoo opettamisen olevan *oppimaan saattamista*. Se edellyttää nöyrää mieltä ja vakavaa pyrkimystä eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden omalaatuisuuden tuntemiseen, oppimistapahtumaan syventymistä ja siihen sopivan opetusmenetelmän valintaa sekä monia oppimisyhteisössä välttämättömiä harjoituksen avulla hankittavia ominaisuuksia ja kykyjä. (Hollo 1953a, 5.)

Hollon ajatuksiin sopii hyvin avoimen maailmankuvan pedagogiikan kehittämishjelma, jonka Lawrence Beyer (1987, 30; ks. myös Toiskallio 1995, 91–94) on esittänyt seuraavasti: Ensiksi tulee irtautua liiallisen psykologisoi-

⁶⁷ Höffdingin (1920, 20) mukaan etiikan tulee olla mahdollisimman riippumaton teologisesta etiikasta. Hän näyttää siis vastustavan niin sanottua Jumalan käsky -teoriaa (*Divine Command Theory*), jonka mukaan jokin on moraalisesti hyvää tai paha, oikein tai väärin vain sen perusteella, että Jumala on sanonut niin. Hän ei kuitenkaan suhtaudu uskontoon sinänsä mitenkään kielteisesti, mutta sille ei voi perustaa moraalia. Hollo ajattelee myös näin.

⁶⁸ Aulis Aarnio, suomalaisen oikeusfilosofian ja -teorian kansainvälisesti arvostettu tutkija, toteaa juristien opettamisesta seuraavasti: ”Jättääkö opettaja jotakin syrjään, jos hän vain kouluttaa mutta ei samalla kasvata? Vastaukseni on koko lailla päättäväinen: Kyllä jättää. Oikeuteen on paitsi koulutauduttava, siihen on myös kasvettava.” Hän jatkaa: ”Mitä siis mietin kirjan päättäessäni? Kasvatusta, en tietoa, en teoriaa, en koulutusta. Jos voisin tämän tieteen jotakin omaleimaista jättää tuleville lakimiespolville, se lienee *oikeuskasvatuksen* tärkeyden korostaminen.” Syytä on myös huomauttaa, että Aarnio on tietien tahtoen antanut kirjansa nimeksi *Tulkinnan taito*, koska Aristotelesta muotoili ensimmäisenä ajatuksen hyvän päätöksentekijän tarvitsemasta tietotaidosta. (Aarnio 2006, 379.)

vasta näkökulmasta ja laajentaa sitä filosofisiin, historiallisiin, sosiaalisiin ja moraalisiin ulottuvuuksiin. Toiseksi opetusta ja kasvatusta määrittävät ja rajoittavat tekijät tulee ymmärtää yhteiskunnallisesti tuotetuiksi ja siksi kyseenalaistavissa ja muutettavissa oleviksi. Kolmanneksi opiskelijoiden, opettajien ja muiden asianosaisten tulee työskennellä yhdessä, ei vain vallitsevien mahdollisuuksien mukaan, vaan myös vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomiseksi ja käsitteellistämiseksi.

Kasvattaja, joka luulee voivansa valmistautua kasvattajan tehtäväänsä vain tietojä hankkimalla, erehtyy. Hänen pitää hankkia itselleen ennen muuta tiettyjä *moraalisia ominaisuuksia*. Maria Montessorin⁶⁹ (Montessori 1967, 77) mukaan keskeisenä asiana tässä on kysymys kasvattajan suhtautumisesta lapseen eikä sitä voida tarkastella ainoastaan ulkokohtaisesti, ikään kuin kysymyksessä olisi vain teoreettinen tieto opetus- ja ohjaustavoista. Montessori (1967, 77) sanoo, että kasvattajan kasvattamisessa pitää korostaa sitä, ettei kasvattajan tarvitse olla virheetön ja heikkouksia vailla oleva ihminen. Kasvattaja tarvitsee kuitenkin toista kasvattajaa virheittensä ja heikkouksiensa havaitsemiseksi. Ilman toisen kasvattajan avun tunnustamisen tarvetta ihmisestä ei voi koskaan tulla hyvää opettajaa. Hollo toteaa: ”Ole oma itsesi, mutta älä ole itsellesi riittävä!” (Hollo 1985a, 7). Tästä huolimatta kasvattajan tulee olla itsenäinen ja itseensä luottava, koska ei ole mahdollista, että epäitsenäisesti toimiva opettaja kykenee kasvattamaan itsenäisesti toimivia ihmisiä.

4.3 Opettaja totuudessa vaeltavana eetikkona

Hollon mukaan opettajan tulee pyrkiä olemaan *totuudellinen*. Totuuspyrkimystä inhimillisenä ominaisuutena tai hyveenä voidaan nimittää totuudellisuudeksi. Platon kutsui sitä vastaavaa järjen käyttöön sisältyvää hyvettä *viisauden rakkaudeksi*. Hän tarkoitti viisaudella ihmisjärjen osallisuutta kosmiseen järkeen. Hegel tarkoitti tietoisuudella ajattelevaa tietoisuutta maailman-kaikkeuden yleisimmistä periaatteista. (IK, 113–114.) Myös Erik Ahlman (1929, 161) toteaa, että modernin ihmisen ensisijainen hyve tiedostamisessa lienee totuudellisuus.

Hollon mielestä (itse)kasvatuksessa on parempi ajatella niin, että totuus ottaa meidät valtoihinsa, jos suostumme siihen. Totuus ei ole meissä, vaan *me*

⁶⁹ Hollo on suomentanut Montessorin kirjan *Lapsen salaisuus*. Hän toteaa kirjan ajatuksilla olevan monta yhtymäkohtaa Pestalozzin näkemyksiin. Kirjassa puhutaan muun muassa *ikuisesta kasvatuksesta* Hollon mukaan varsin ”tehoisalla” tavalla. Hollo sanoo Montessorin ”huudon” olevan vavahduttavan hiljaista toteamusta ja vetoomusta, eikä pateettista profeetan julistusta. Kirja on ennen muuta lapsen ja lapsuuden oikeuksien vahva puolustus. Hollo pitää kuitenkin liioiteltuna Montessorin näkemystä lasten illusioiden ja leikkien hyödyttömyydestä. (PK, 90.)

olemme enemmän tai vähemmän totuudessa. Olemme kaukana ”totuuden valtakunnan” täysivaltaisesta kansalaisuudesta. Vaatimus kuuluu jokaiselle kasvattajalle: Ole tosi! Tämä kuulostaa oudolta sanonnalta, koska voidaan sanoa jonkin väitelauseen voivan olla tosi tai epätosi, mutta miten ihminen voi olla tosi. Hollo toteaa, ettei ihminen ole varsinkaan myöhemmällä iällään tosi, vaan kaikin tavoin sovinnainen. Valitettavasti kasvattajat onnistuvat usein saattamaan kasvatettavistaan juuri tällaisia sovinnaisuuden ”totuudellisuudessa” eläviä ihmisiä. (IK, 114.)

Hollo selittää, ettei totuudellisuutta kasvateta esimerkiksi siten, että saadaan valheeseen tai hätävalheeseen langennut kasvava lapsi totuudelliseksi tuomitsemalla hänen paha tekonsa. Lapsen tarkoitus ei ole yleensä tietoisesti pettää, vaan hän turvautuu hätävalheeseen sen enempää sen seurauksia ajattelemta. Hollo suhtautuu kielteisesti moralismiin. Ihmisen ei ole myöskään järkevää luvata mitään sellaista, mitä hän ei pysty toteuttamaan, esimerkiksi ”en rikkoisi lupaustani, vaikka olisi kysymyksessä koko maailman pelastus.” Tällä tavoin totuudellisuus ei ole toteutettavissa, koska totuudellisuus ei ole vain sitä, että jokin lupaus täytetään. Nimittäin lupauksen täyttäminen, joka voi vaatia järkkymätöntä uskallusta ja urhollisuutta, voi myös olla keino niistä pidättäytymiseen ja siten moraalisesti arvoitonta. Näin on esimerkiksi seuraavanlaisessa kuvitteellisessä tilanteessa: Henkilö lähtee kodistaan niin ajoissa, että ehtisi tavata tuttavansa sovitussa paikassa sovittuna aikana ja voisi näin pitää lupauksensa. Kun hän kävelee rantatietä, hän näkee lapsen putoavan veteen. Jos hän hyppää pelastamaan lapsen, hänen vaatteensa kastuvat, ja hänen pitää palata kotiin vaihtamaan vaatteensa. Näin hän siis rikko lupauksensa (vrt. David Rossin *prima facie* -periaate).⁷⁰ Tästä huolimatta hän pelastaa lapsen ja toimii moraalisesti oikein ja paljon totuudellisemmin, kuin jos hän olisi pelastanut vain väitteensä, lupauksensa. Myös Kantin mukaan teon moraalinen vaatimus syntyy vain silloin, kun teon tekeminen on mahdollista, eli täytyminen edellyttää voimista (*ought entails can*). (Kant 1990, 111–114, 148–150.)

Meidän pitää kyetä mittaamaan ja arvioimaan asioita, nähdä pienet ja suuret asiat oikeissa mittasuhteissaan. Tällaista kasvattajan eettinen elämä välttämättä edellyttää. Kasvattajalla tulee olla arvostelukykyä ja älyllisen toiminnan joustavuutta. Platonin ”mittaamistaito” kuuluu siihen. Sen tehtävä, kuten renessanssiajan kasvatusajattelija J. L. Vives sanoi, on sovittaa kaikki, minkä kanssa tulemme elämässä tekemisiin – aika, ihmiset ja tehtävät – oikeaan paikkaansa. Tätä Hollo nimittää *elämisen taidoksi*. (IK, 116, 135.)

⁷⁰ *Prima facie* -periaatteella tarkoitetaan sitä, että ihmisen tulee noudattaa ensi näkemältä havaitsemiaan velvollisuuksia. Tässä tapauksessa hänen tulee pelastaa lapsi hukkimasta veteen. Moraali ei vaadi enempää kuin ihminen voi tehdä. Hänen ei tarvitse tässä tapauksessa pitää lupaustaan, vaikka yleensä lupauksia ei saa rikkoa.

Hollon mukaan hätävalheen ehdoton tuomitseminen on kiihkomielisyyttä. Nimittäin kenenkään ihmisen ei ole pakko ilmaista kaikkia ajatuksiansa eikä vastata kaikkiin hänelle esitettyihin kysymyksiin. On totuudellisuuden ja moraalisuuden vastaista kuitenkin käyttää systemaattisesti elämässään hätävalhetta oman mukavuuden tai edun tähden. Totuus on varsinaisesti järkielämän päämäärä, joten todellisuus perustuu järkeen. Mutta totuudellisuuden hyve ei voi olla vain tiedollisen ja loogisen toiminnan tulos. Siihen sisältyy myös moraalista valppautta ja toimintaa sekä väsymätöntä itsensä koettelemista. Totuudellisuuden vaatimus on myös välttämätön, jos ihminen haluaa edistyä itsetuntemuksessaan. (IK, 117.)

Totuudellisuus on vaativa hyve sekä ammatillisissa konteksteissa että arkisissa ihmissuhteissa. Erik Ahlman toteaa, että filosofin ”tulee kasvattaa itseään sisäisen havainnon lahjomattomuuteen”. Totuudellisuus ei ole pysyvä tila, vaan jatkuvaa pyrkimystä. Se ei tarjoa varmoja takeita siitä, että totuus löydetään, vaan ainoastaan sen, että totuus tahdotaan saavuttaa. Voi olla, että totuudellisuus johtaa ihmisen epäilemään. Tällä on kuitenkin se etu, että se on rehellistä epäilyä. Ahlman sanoo itselleen – ja myös Hollolle – läheisistä ajattelijoista Kierkegaardista ja Nietzschestä, että he ottivat ajattelijantehtävänsä täyden toden eivätkä ”käsitateaskartelun” kannalta. Kierkegaard puhuu *eksistoivasta ajattelijasta*, jolla on persoonallinen suhde ajatteluun. Nietzschen käsitys tehtävästään näkyy hänen lausumastaan (ja elämästään!): ”Jos ajattelu on kohtalosi, niin kunnioita tätä kohtaloa jumalallisella kunnioituksella ja uhraa sille rakkain”. (Ahlman 1929, 161.)

Hollo sanoo, että Sokrateen tapaan voidaan itsetuntemuksen ja totuudellisuuden toisiinsa liittämisen lisäksi puhua kolmannelle niihin liittyvästä säikeestä: pyrkimyksestä vaatimattomuuteen. Väärentämättömänä vaatimattomuus suotuisasti säätelee jyrkkiä moraalivaatimuksia, erityisesti totuudellisuusvaatimusta. Nimittäin saattaa käydä niin, että asia ja kunnia tulevat niin ratkaiseviksi tekijöiksi, että ihminen ja häneen kohdistuva myötätunto helposti jäävät liiaksi huomiotta. Vaatimattomuus on kohtuullisuutta, sydämen hyvyyttä, joka näkee ihmisen vaillinaisissakin pyrkimyksissä arvokasta. Vaatimattomuus on myös huumorin sukulainen. Yhdessä ne opettavat ihmistä muita asioita paremmin ”antamaan arvoa niille pienille yrityksille, joissa hyvä maailmassa pyrkii esiin.” Vaatimattomasta, mutta parantavasta, hyveestä Hollo antaa esimerkkeinä seuraavat: vastustajan oikea arvosteleminen, hienotunteisuus ja todellinen tyytyväisyys. (IK, 117–118.)

Hollon tavoin Wilenius (2003, 39) ajattelee totuudellisuuden edellyttävän itsetajunnan syvenemistä. Toisin sanoen sitä, että ihminen kykenee ottamaan tietoista etäisyyttä omiin ajatuksiinsa ja ajattelutapoihinsa, sympatian ja antipatian tunteisiin ja ennen muuta omiin haluihinsa. Totuudellisuus on kansallisrunoilijamme Eino Leinon sanoin ”hengen ankara laulu” ihmisessä.

Totuudellisuuteen liittyy välttämättä nöyryyttä, sen tunnustamista itselle, mitä ei tiedä tai mitä ei varmuudella tiedä. Todellisuutta voi verrata valtavaan palloon, josta ihminen kykenee näkemään vain yhden sektorin kerrallaan. Nöyryyttä vastaan rikkoo sellainen ihminen, joka väittää näkemänsä koko todellisuudeksi.

4.4 Opettaja monipuolisena sivistäjänä

Hollo toteaa, että *todellinen suuruus* on aina *vaatimatonta*. Kaikenlainen vaateliaisuus, ylvästely ja itsensä tärkeäksi tekeminen on pienuuden pöyhkeyttä. Vaatimattomuus on lämpöä ja läheisyyttä. Kun siihen vielä liittyy älyn kirkkaus, niin (itse)kasvatuksen perusedellytykset on täytetty. Hollo näyttää kuitenkin ajattelevan, että tällainen suuruus ja opettajan kokonaisvaltainen pätevyys ei ole kovinkaan yleistä.

Hollon mukaan opettaja on aina myös *eettinen kasvattaja* siitä huolimatta, että hänen tehtäviinsä luonnollisesti kuuluu eri oppiaineiden relevanttien tietojen käsitteleminen. Opettajan tehtävä on eri tavoin eri yhteyksissä tuoda esiin eettiset kysymykset. Kasvatus on aina myös eettistä toimintaa. Immanuel Kant on sanonut ihmisen voivan tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. (Kant 1923, 459.) Kant oikeastaan vain toisti modernin pedagogiikan keulakuvan J. A. Comeniuksen 1600-luvun alkupuolella *Suuressa opetusopissaan* esittämän ajatuksen: ”Älköön siis luultako, että kukaan voisi käydä todellisesta ihmisestä, jos hän ei ole oppinut ihmisen tavoin toimimaan, s.o. jos hän ei ole saanut sellaista kasvatusta, joka tekee hänestä ihmisen.” (Comenius 1928, 99.)

Kant totesi sivistysprosessin olevan ihmisyyden eli ihmisen idean todellistumista, pyrkimystä moraaliseen ja henkiseen täysi-ikäisyyteen sekä rationaaliseen itsemääräytyvyyteen. Tämä järjellinen itsemääräytyvyys tarkoittaa, että ihmisestä tulee kulttuuriolento, eikä hän jää pelkästään luonnonolioksi. Hänestä tulee *homo humanus*, inhimillinen ihminen.

Aristoteelisen näkemykseen mukaisesti lapsen kehitystä pitää ohjata, mutta ei kuitenkaan mielivaltaisesti. Kasvatettavasta ei saa muokata kasvattajansa kopiota, vaan häntä on autettava elämään itsenäistä ja täysin kehittyntä elämää yksilöllisten taipumuksiensa mukaisesti. Tämä on kuitenkin samalla tehtävä sillä tavoin, että kasvatettava lapsi ei jo kehitysvaiheessaan tuhoa oman vapautensa edellytyksiä.

Hollo ottaa vakavasti Kantin vaateen ja toteaa, että opettajan tehtävänä on olla kansalaisten *monipuolinen sivistäjä*. Hän ei voi olla vain tiedonjakaja, koska ihminen ei ole vain tietävä vaan myös tunteva ja tahtova olento. Pelkkänä tiedonjakajana opettaja on vain ”tietokone”, joka poistaa ihmisyydestään olennaista. Sen sijaan monipuolisena sivistäjänä opettaja kykenee opet-

tamaan jokaisen ihmisen elämässään tarvitsemia tietoja ja taitoja. Sen hän tekee käyttäen hyväksi erilaisia opetusmenetelmiä, kuitenkin niin, että hän käyttää vain niitä *opetusmenetelmiä, jotka soveltuvat hänen persoonallisuudelleen*. Kasvattajan ei tule käyttää opetusmetodeja, jotka eivät sovi hänelle, koska niin tehdessään hän ei aiheuta vahinkoa vain itselleen vaan koko opetustapahtumalle. Hänen tulee ehdottomasti välttää väkivaltaista kurittamista, koska sitä ei voida koskaan pitää hyvänä asiana. Hollo sanoo, että useimpien kasvattaja antaa lapselle selkäsaunan suuttumuksesta. Sellaisen kiukun voi antaa anteeksi, mutta kasvatuksellisessa mielessä annettu selkäsauna on anteeksiantamaton – sellaista tyhmyyttä ei voi antaa anteeksi. (PK, 167.) Hollo suhtautuu fyysiseen väkivaltaan erityisen kielteisesti osaksi varmaan sen takia, että hän joutui itse kokemaan sitä.

Hollo kysyy, mistä johtuu koulun erinomaisen opettajan omalaatuisuus, josta oppilaat ja muut puhuvat. Hän vastaa sanoen, että sen syynä on pääasiassa se, että kukin näistä opettajista on kehittänyt opetusmenetelmänsä omin päin. Siitä on tullut ikään kuin ”luu heidän luustaan ja liha heidän lihastaan”. Opettaja on kuolettavan huono, jos opettaja itse sattuu olemaan sellainen ihminen, ja viehättävän vapaa ja elävä, jos opettaja on sellainen ihminen. Viralliset opetusmenetelmät ovat kuitenkin tärkeitä, koska ne mahdollistavat sen, ettei opetus yleensä voi olla keskitasoa huonompaa. Toisaalta toisinaan tapahtuu siten, että hyvät opettajat, joilla olisi edellytykset persoonallisten menetelmien kehittämiseen, saattavat tulla vieraiden opetusmenetelmien orjuuttamiksi. Miten tahansa opetusmenetelmiä kehitetään, niin opettajan persoonallisuuden merkitystä ei saa opetus- ja kasvatustyössä unohtaa. (Hollo 1914b, 360–361.)

Jokaisen opettajan on tärkeä tuntea erilaisia kasvatustieteen tiedetraditioita ja opetusmenetelmiä, mutta ”kasvattaja ei voi orientoitua tieteiden perustalta”, kuten Max van Manen on osuvasti todennut. Nimittäin yksikään tieteellinen teoria ei kerro opettajalle, miten hänen tulisi toimia jossain tietyissä ainutlaatuisissa tilanteissa. Käytännöllinen harkinta muistuttaa van Manenin esittämää ainutlaatuisiin ja muuttuviin kasvatustilanteisiin kietoutuvaa ajattelua. Van Manen ja Toiskallio ovat käyttäneet *kasvatuksellisen kompetenssin* ja *toimintakyvyn* käsitteitä kuvaamaan kasvattajan taitoa toimia muuttuvissa ja ennakoimattomissa kasvatustilanteissa. Toiskallio toteaa, että elämässä ei ole kysymys menetelmällisesti hallitusta ongelmien ratkaisusta, vaan kontekstuaalisista kohtaamisista ilman valmiiksi hiottuja välineitä. (Toiskallio 1999, 27; Laine 2001, 120.) Tällainen kasvattajan eettinen asenne muistuttaa Emmanuel Levinasin (1906–1995) toisen ihmisen kasvojen kohtaamisen problematiikkaa, joka asettaa etiikan ”ensimmäiseksi filosofiaksi”.

Kasvattajan on tärkeää ymmärtää myös se, että kasvatuksessa vaikuttaminen ei ole vain yksisuuntaista, vaan se on *kasvattajan ja kasvatettavan vuoro-*

vaikutusta, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. Hollon tavoin myös Salomaa (1950, 19) toteaa, että kaikki – olimmepa minkä ikäisiä tahansa – olemme sekä kasvatettavia että kasvattajia.

Hollon puhuttelevat sanat, jotka sopivat jokaisen kasvattajan ohjeiksi kaikin aikoina ja kaikissa tilanteissa, kuuluvat seuraavasti:

“Kasvatuksen käytäntö on joka kohdassa erikoisluontoinen. Sama todellinen tilanne ei milloinkaan toistu. Siksi kasvattajat, mikäli he tekevänsä oikein oivaltavat, sittenkin hyvin ymmärtävät, ettei heille tuo suurinta hyötyä se, joka tyytyy vain selostamaan lukemattomia eri tapauksia, vaan se, joka tekee heidät kasvatuksellisesti näkeviksi, osoittaa heille mahdollisuuksia sen taidon saavuttamiseen, jonka avulla jokainen erikoistapaus on kasvatuksellisesti vallittavissa.” (KTT, 14. Tummennus M.T.)

Hollo puhuu kasvatuksen käytännön erikoislaatuudesta. Se on toistumaton tapahtuma, jossa kasvattajan kouliintunut silmä näkee, mitä kussakin tilanteessa on tarpeellista, jopa välttämätöntä tehdä. Lukuisia kasvatustapahtumia kokeneen opettajan on mahdollista tulla niin taitavaksi eli *kasvatuksellisesti näkeväksi*, että hän kykenee auttamaan kasvatettavaa kasvamaan eli *kasvamaan saattamaan*.

4.5 Opettaja eheän elämänpohjan rakentajana

Hollo puhuu opettajan *elämänmuodoista*. Hän analysoi Eduard Sprangerin kirjaa *Lebensformen*. Spranger tutkii teoksessaan Diltheyn näkemysten perustalta fenomenologiseen menetelmään ja arvofilosofisiin näkemyksiin perustuen kehittämäänsä oppia *struktuurityypeistä* eli *elämänmuodoista*. (Hollo, 1948, 63; KTT, 46–47; Heikkinen 1988, 57–60.)

Spranger tutkii erilaisia elämänmuotoja. Hän analysoi niihin vaikuttavia tekijöitä ja vertailee havaitsemiaan tyypillisiä muotoja toisiinsa. Perustavana näkökohtana ovat arvot, joiden saavuttamiseen elämäntarmo suuntautuu. Puhdas teoreetikko etsii analyttisessä tiedollisessa toiminnassaan yleisiä totuuksia ja invariansseja eli totuuden lainomaisuuksia ja näin ollen joutuu työskentelemään spesiaalikysymysten ratkaisemiseksi. Esteettistä tyyppiä kiinnostavat vain yksilölliset asiat, oikeammin niistä saadut vaikutelmat. Ne hän tahoo muovata oman taiteellisen olemuksensa ilmaukseksi. Muita elämänmuotoja ovat sosiaalinen, poliittinen ja uskonnollinen, joilla jokaisella on oma perusarvonsa: sympatia, vallantahto, maailman totaalinen merkitys. (Hollo 1948, 63.)

Hollo pitää Sprangerin analyysia elämänmuodoista relevanttina. Hän kuitenkin toteaa, että teoksessa ei ole opettajan ja kasvattajan elämänmuodon

määritelmää. Spranger vain viittaa siihen, että opettajan elämänmuoto on sekatyyppejä, lähinnä sosiaaliseen elämänmuotoon kuuluva. Aito opettaja on älykäs, toimelias, aloitekykyinen, levollinen, nuorekas, tahdikas, tarmokas, lempeä, hilpeä, vakava ja oikeamielinen. Opettajan ominaisuuksiin voisi sisällyttää kaikki hyvät inhimilliset ominaisuudet. Mutta pelkkä ominaisuuksien luetteleminen ei ratkaise kysymystä, mikä on ominaisin elämänsuunta opettajan ja kasvattajan työssä. (Hollo 1948., 63–64.)

Hollo toteaa, että käsiteltävä kysymys ei ratkea Sprangerin näkemyksen perusteella, koska se johtaa epäselvyyteen, vaikka hänen näkemyksensä on kiinnostava. Toisaalta tällaisia elämänmuotojen sisällyttämiä ideaalityyppisiä ihmisiä ei ole olemassakaan muuta kuin abstraktisessa tieteellisessä tutkimuksessa. Tästä Hollo saa aiheen pohtia opettajan ja tieteen tekijän suhdetta. Se on tärkeää siksi, että opettajat saavat yliopistossa tieteellisen koulutuksen. Tätä hän pitää hyvänä asiana. Mutta on syytä kuitenkin huomata tärkeä ero, joka on *koulun opettajan ja tieteen tekijän välillä*. Tieteilijän tehtävä on edistää erikoisalansa tutkimusta toimien etulinjoilla, sen sijaan opettajan tehtävä on yrittää kaukana etulinjojen takana rakentaa sivistyksen tukiasemia, yleisen kulttuurin perustuksia, käyttäen välineinään aineksia, jotka tiede on jo varmasti omikseen valloittanut. Näiden kahden tärkeän tehtävän ero on periaatteellinen, eikä se häivy olemattomiin, vaikka yksittäinen opettaja voi yrittää työnsä ohella jatkaa tieteen harjoittamista. Sillä, että opettaja toimii opettajana ja tieteen tekijänä yhtäaikaan, on oma merkityksensä opetukselle. Ihmisen, joka toimii näillä molemmilla alueilla, rinnassa on ikään kuin kaksi erilaista sielua. Tämän takia saatetaan ajatella, että yliopistossa on luontevaa erottaa opettajankoulutus tieteenharjoituksen koulutuksesta. Hollo ei pohdi tätä enempää, vaikka epäsuorasti viittaa siihen käsitellessään tieteen tekijän ja opettajan tehtävien periaatteellista eroa ja pitää sitä välttämättömän tärkeänä. (Hollo 1948, 64–65.)

Hollo toteaa kulttuurin hajanaisuuden johtuvan siitä, että se sisältää keskenään monia ristiriitaisia pyrkimyksiä. Näiden ristiriitojen selvittäminen kuuluu yhteiskunnan valtaapitäville. Opettajan tehtävä on paljon vaatimattomampi ja arkisempi. *Opettajan tehtävä ei ole toimia kulttuurin huipulla, vaan siellä, missä lasketaan kulttuurin perustus tulevaan sukupolveen*. Tämä on opettajan ja kasvattajan elämänmuodon olennainen aspekti, rauhasa rakentava ja rauhaa rakentava. Näin paljastuu myös perusarvo, joka määrittää opettajan ja kasvattajan työtä. Se on kulttuurin kokonaisuus ja eheys. *Opettaja on, enemmän kuin kukaan muu, eheän pohjasivistyksen ja myös sivistyksen eheän pohjan rakentaja*. Ihminen voi olla opettaja sanan vaativimmassa merkityksessä vasta silloin, kun sivistys hänessä itsessään on eheää. Näin ymmärrettynä sivistyneen ihmisen vastakohta ei ole vain sivistymätön, vaan myös yksipuolisesti sivistynyt, ahdas spesialisti, jolla on vain yksi intohimo. (Emt., 66–67; KMM,

139). Hollo pitää filosofiaa sellaisena inhimillisen toiminnan alueena, jossa kokonaisuus- ja eheysnäkökohta ovat tärkeitä. Hän **piti filosofiaa opettajan ja kasvattajan elämänmuodon toteuttamista aivan keskeisenä tekijänä**. Näin filosofia liittyy olennaisesti kasvattajan ja tietenkin myös kasvatettavan *itsekasvatukseen*. (Ks. Toiskallio, 1994, 50.)

Herbart viittasi myös samaan asiaan puhuessaan siitä, että kasvatustyön pohjaksi ei voida olettaa kasvatettavan sieluun tai perimään etukäteen kirjoitettua koodia, jota pedagogisessa vuorovaikutuksessa toteutetaan. Tämän takia opetuksen yleinen tavoite, jota hän kutsuu luonteensivistykseksi, edellyttää kasvu- ja sivistysintressien monipuolisuuden (*Vielseitigkeit*) myöntämistä. Herbart liitti näiden intressien monipuolisuuden kuitenkin moraalisuuteen, joka on kasvatuksen korkein tarkoitus. (Siljander 2001, 283–284.)

Hollon mukaan tämä Herbartin yleisenä kasvatusohjeena oleva tiedollisen kulttuurin kokonais- eli eheysperiaate jää usein huomaamatta. Herbartin mielestä kasvatusta ja opetusta voidaan vallita vain siten, että kasvatettava pyrittään saamaan omaksumaan kiinteästi yhteen liittyvä ajatuspiiri. Ihminen ymmärtää kokonaisuuksia. Hänen tietonsa ei rakennu pienistä sirpaleista, vaan hän ”näkee heti täydellisesti.” (Hollo 1941, 143.) Hollon ja Herbartin ajattelussa on yhtäläisyyttä, vaikka Hollo myös kritisoi tätä. Herbartin pedagogiikan ääriviiva kulkee sivistyselämän rajaa pitkin. Tämä on tärkeää Hollon sivistyskasvatusajattelussa.

5. KASVATUKSEN MAAILMAN OSATEKIJÄT⁷¹

Hollon mukaan voidaan puhua kasvatuksen maailmasta samoin kuin voidaan puhua poliittisesta, taloudellisesta, taiteen, tieteen ja uskonnon maailmasta. Hän puhuu tästä kasvatuksen maailmasta jo päiväkirjamerkinnässään 16.8.1926 sanoen seuraavasti:

”Kasvatuksen maailma on tosiaan oma maailmansa. Sillä on oma pohjansa, kasvaminen, kasvu. Tämän maailman käsittää monien muiden maailmojen optiikka: yleinen elämäkäytäntö, oikeus, etiikka jne. Mutta sillä on omakin optiikkansa, joka tarkastelee sitä omana erityisenä kohteenaan, ei keinona sen itsensä ulkopuolisiin päämääriin” (PK, 48.)

Hollo ajattelee, että elämänmuodot tai – kuten Hollo usein sanoo – elämänkehät tai – piirit ovat havaittavissa omina suurina tai pieninä kokonaisuuksina. Tietenkään ei ole relevanttia ajatella niin, että nämä inhimilliset maailmat olisivat täysin itsenäisinä kaikkien muiden elämän ilmiöiden rinnalla. Mutta jokainen niistä pyrkii kehittymään tietynlaiseksi omalaatuisiksi tai omalaksiksi elämän- tai maailmankatsomukseksi. Hollo korostaa sitä, että näitä maailmoja ei tule tulkita sillä tavoin autonomisiksi, etteivät ne tarvitse toisiaan. Tällainen ajatus johtaisi sellaiseen yksipuolisuuteen, jonka mukaan maailma nähtäisiin vain oman valta-aatteen valossa. Nahkakauppias voisi pukea tämän katsomuksen seuraavaan muotoon: ”Ei ole mitään nahkan veroista.” (KM, 5–6.)

Kasvattajan ei pidä ajatella yksipuolisesti. Toisaalta valitettavan usein kasvatusta on luovutettu pelkäksi välineeksi sitä tärkeämpinä pidetyille elämänmuodoille, kuten politiikalle, uskonnolle tai taiteelle. Nykyaikana koulukasvatuksesta haluttaisiin tehdä tuotantoelämän vaatimuksia täyttämään pyrkivä epäautonominen ja epäautenttinen instituutio,⁷² jollaista Hollo varmaan kavahtaisi. Tehdäkseen oikeutta kasvatuksen ominaislaadulle hän esittää, että kasvatuksen maailma muodostuu osatekijöistä, joilla kullakin on tärkeä teh-

⁷¹ Ks. myös Taneli 2010, jossa käsittelem Hollon näkemystä kasvatuksen maailmasta ja kasvatuksen teoriasta.

⁷² Tähän viittaavat koulua koskevat erilaiset mittaukset, myös laatumittaukset, esimerkiksi CAF-malli, jotka muuttuvat päättäjiensä toiminnassa usein kvantitatiivisiksi mittareiksi. Ks. myös Niiniluoto: *Dynaaminen sivistysyliopisto* (2011). Esimerkiksi em. teoksen sivuilla 36–56 ja 128–129 on kirjoituksia, joissa Niiniluoto tarkastelee tieteen hyötyyn, kilpailuun, mittaamiseen ja laadunarviointiin liittyviä kysymyksiä yliopiston näkökulmasta.

tävänsä. Hänen mukaansa kasvatuksen maailman osatekijöitä ovat kasvatuksen avaruus, kasvatuksen aika ja kasvatuksen väline- ja tarkoitusluonne.

Hollo pyrkii puolustamaan kasvatuksen maailman todellisuutta osoittamalla, että se muodostuu selkeästi kolmesta osatekijästä. Kasvatuksen avaruuden käsittelyn yhteydessä pohditaan sitä, onko kasvatuksen maailma ikään kuin tuomittu jäämään pirstaleiseksi vai voiko se olla laaja elämänmuoto muiden suurten elämänalueiden rinnalla. Kysymys kasvatusajasta eli kasvatuksesta koskee sitä, onko kasvatus rajoitettava vain tiettyihin elämänkaaren vaiheisiin vai voidaanko ajatella kasvatuksen koskevan koko ihmisen elinikää. Kolmanneksi voidaan tarkastella kasvatuksen väline- ja päämääräluonetta, siis sitä, pitääkö kasvatuksen olla toisten elämänalueiden kuuliainen palvelija vai tuleeeko sen saada itsenäisyys eli autonomia, jolloin se toimisi omien sisäisten lakiansa mukaisesti.

5.1 Kasvatuksen avaruus eli alue

Kasvatuksen avaruudella Hollo tarkoittaa kasvatuksen sitä aluetta, missä ja mihin se vaikuttaa. Se näyttää suppealta ja pirstaleiselta, mutta itse asiassa sen alue on laaja ja yhtenäinen. Kasvatus ei ole muiden elämänmuotojen väline, vaan kasvattavaa tendenssiä sisältyy myös muiden elämänalueiden toimintaan.

Kasvatus pirstaleisena välineenä

Kasvatuksen avaruutta eli aluetta voidaan pitää toisaalta suppeana, toisaalta liian laajana. Muiden elämänalueiden edustajat saattavat toisinaan suhtautua kasvatukseen siten, että se pyrkii tunkeutumaan niiden alueelle jonkinlaisena maailmanparannusohjelmalla. Saatetaan ajatella, että kasvattava tendenssimäisyys pyrkii vaikuttamaan esimerkiksi poliittis-yhteiskunnallisella elämänalueella ja taiteen elämänalueilla ja että kasvatuksellinen toiminta ja näkökulma rajoittavat sekä ehkäisevät niiden hedelmällistä omaehtoista kehittymistä. Tällaiseen näkemykseen on varmaan vaikuttanut käsitys siitä, että kasvattajat pyrkivät aina ja kaikkialla toimimaan vanhan koulumestarin, Aleksis Kiven Seitsemän veljeksien lukkarin, tavoin. Kasvattajat eivät useinkaan kevennä ihmisen kuormaa, vaan pikemminkin toimivat rasittavina ja rajoittavina toimijoina. (KM, 10–11; KMM, 16–17.)

Runoilija R. M. Rilke kuvaa tällaista suhtautumista elävästi: ”*Alles will schweben. Da gehen Wir umher wie Beschwerer / legen auf alles uns selbst, vom Gewichte entzückt / O was sind Wir den Dingen für zehrende Lehrer / weil Ihnen ewige Kindheit glückt.*” (”Kaikki tahtoo kevyesti väikkyä. Mutta me kuljemme ympäri rasittajina, painumme kaiken päälle omaa painoamme ihastellen. Oi

millaisia jäytäviä opettajia olemmekaan olioille, koska niiden onnistuu elää ikuisen lapsuuden elämää.”) Emme voi ratkaista kasvatustieteellisiä ongelmia runoilun tai mystiikan syvyykseen upottautumalla, niin tärkeitä kuin ne sinällään ovatkin ihmisen elämässä. Hollon mielestä ratkaisu tulee etsiä ”kirkaasta päivänvalosta ja myös tajuisen elämämme kaikkein kirkkaimmilta tasoilta”. (KM, 13.)

Ainoastaan kasvatuksen alue ei näytä pirstaleiselta, vaan myös muiden elämänmuotojen pirstaleisuus on ilmeistä. Erilaiset valtapyrkimykset aiheuttavat niissä monenlaisia negatiivisia seurauksia. Esimerkiksi poliittiset ja taloudelliset elämänmuodot eivät myöskään ole jäykkiä ja valmiita elämänmuotoja, vaan niissä tapahtuu koko ajan kehitystä. Tällaista kehitystä voidaan Hollon mukaan nimittää *kasvatustapahtumaksi*. Suuret valtiopiirit voivat olla olemassa ja voimistua vain siksi, että ne käyttävät kasvatusta välineenään omien tarkoituksperiensä saavuttamiseen. Tällainen tendenssi näkyy hyvin muun muassa rangaistuskäytäntöjen muuttumisessa. Aiemman kosto- ja hyvitysperiaatteen tilalle on tullut rikoksen tekijää kasvattavampia toimenpiteitä. Rangaistuksen avulla pyritään vaikuttamaan pelottavasti tekijään ja varoittavasti muihin ihmisiin. Kurinpito ja rangaistus voidaan toteuttaa niin, että ne parantavat rikoksentekijän ja korjaavat hänen virheellistä suhtautumistaan yhteiskunnan sääntöihin eli kasvattavat häntä. (Emt., 13–15; KMM, 18–20.)

Taloudellisen ja uskonnollisen elämän alueilla pyritään lisäämään yhteisöllisyyttä esimerkiksi luomalla erilaisia taloudellisia osuustoiminnallisia yhteenliittymiä ja ekumeenisia foorumeita. Näiden synnyttämisessä ja kehittämisessä käytetään usein nimenomaan yksilö- ja yhteiskasvatusta. Jos kasvatuksen avulla voidaan kehittää muita elämänmuotoja, niin sen toiminta-alueita voidaan pitää laajempina kuin usein tullaan ajatelleeksi. Mutta kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna ongelma on se, että kasvatusta käytetään vain välineenä, ja sen tähden sitä ei voida pitää yhtä arvokkaana kuin muita elämänmuotoja, jotka ovat, ainakin tässä suhteessa, sitä paljon itsenäisempiä elämänmuotoja. Mutta toisaalta kaikkia elämänmuotoja yhdistää kulttuurin käsite, joka sananmukaisesti tarkoittaa (maan)viljelyä ja joka laajimmassa merkityksessään tarkoittaa kaikenlaista elollisen olion ”jalostamista”, jonka avulla oliossa itsessään olevat piilevät mahdollisuudet pääsevät toteutumaan ja saavuttamaan niille asetettuja päämääriä. (KM, 15–16; KMM, 19–20.)

Hollon mukaan elämänmuodot, jotka käyttävät kasvatusta välineenään, kuuluvat itse asiassa laajaan kasvatuksen maailmaan. Näiden elämänmuotojen edustajat eivät kuitenkaan suostu kasvatukseen välineeksi, vaan he väittävät kasvatuksen koko perustan olevan ainoastaan heidän alueellaan ja ettei kulttuurin käsite merkitse itsessään mitään, jos ei ilmaista, millainen kulttuuri – poliittinen, taloudellinen, taiteellinen tai uskonnollis-eettinen – on kulloinkin kyseessä. (KM, 16–17.) Hollo sanoo kasvatuksen maailmassa olevan ”läpikäyvänä aatteena kasvaminen ja kehittyminen oman erikoisen luonteen mukaisesti kiin-

teässä ja rauhallisessa vuorovaikutuksessa toisten elämänmuotojen kanssa. Kasvatuksen autonomisuuden vaatimus on vuosisatainen aate, jonka varassa länsimaisen kasvatustieteen aatteellinen kehitys Vivesistä, Comeniuksesta ja varsinkin Pestalozzista lähtien tapahtuu [sic]. Ja jokainen aika näkee ongelman *omassa valaistuksessaan*” (PK, 53.) (Kursiivi on myös alkuperäistekstissä.)

Kasvatus on kasvamaan saattamista

Kasvatuksella näyttää olevan oma erityislaatuinen ominaisuus, jota kasvatusteorioissakaan ei ole otettu riittävästi huomioon, kun on pohdittu pääasiassa sen eettisiä ja sosiaalisia funktioita ja päämääriä. Hollo kirjoittaa, että ”[k]asvattaa” -sana on faktiivijohdannainen vartalosanasta ”kasvaa” ja merkitsee siis aivan yksinkertaisesti samaa kuin ilmaisu ”saattaa kasvamaan”. Tässä sanallisessa selityksessä piilee paljon enemmän kuin pelkkää sanallista tietoa. Se on ainoa ja todellinen avain kasvatuksen käsitteen tyydyttävään selvittämiseen.

”Kasvattaminen on kasvamaan saattamista, mikä merkitsee, että se on luonnollisen, selittämättömän, mutta ilmauksissaan ilmiselvän kasvamisvoiman tielle sattuvien esteitten poistamista, suotuisimpien olosuhteitten luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle.” (KM, 18. Tummennus M.T.)

Hollon mukaan kasvatuksella tarkoitetaan *koko kasvamisen maailmaa*. Siihen kuuluu kaikki, mikä maailmassa kasvaa ja kehittyy sekä missä on elämää. Tässä yhteydessä ei ole tarpeellista pohtia sitä, mitä elämä metafysisesti tarkastellen on. Tuon tarkemmin määrittelemättömän elämän perustalta syntyy kuitenkin erilaista orgaanista kasvua, elimellistä elämää, jota pidetään kasvatuksen aitona ja todellisena pohjana. Elämä on muutakin kuin fyysikaalis-keemiallista ja psykologisista. Siihen sisältyy sielullinen ja kosminen, universaalinen elämä. Vaikka emme käsittelemäkään näitä kasvatuksessa, ne ainakin osoittavat kasvatuksen alueen olevan varsin laaja.

Kasvatuksen perustaa tarkasteltaessa huomaamme, että elämä pyrkii aina johonkin tiettyyn muotoon, mutta toisaalta elämä pyrkii myös saavutettua muotoaan kehittämään eli **elämä merkitsee jatkuvaa kasvamista**. Goethe on ilmaissut seuraavasti: *”Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt / geprägte Form, die lebend sich entwickelt”* (”Ei mikään aika, ei mikään mahti voi särkeä muovattua muotoa, joka eläen kehittyy.”). (KMM, 22–24). Toisaalla Hollo toteaa:

”Kasvatuksen maailman peruslain voimme siis määritellä sanomalla, että kasvattavaa toimintaa, kasvatuksen maailmalle luonteenomaista toimintaa on luonnollisen kasvamisen auttaminen, niin että se pääsee saavuttamaan muodon, johon se oman olemuksensa sisäisten lakien

mukaan pyrkii, ja että samalla elämän hyöky säilyy yhä kyllin voimakkaana voidakseen johtaa jokaista saavutettua muotovaihetta kauemaksi, yhä täydellisempään, yhä ideaalisempaan tulokseen.” (KM, 21. Tummennus M.T.)

Hollo näyttää edellyttävän kaksi vastakkaisilta vaikuttavaa tekijää. Jälkimmäisessä lainauksessa hän puhuu luonnonmukaisesta, myötäsyttyisestä kasvusta, joka kuvaa aristoteelista näkemystä ihmisen kasvatustilanteesta. Ensimmäisessä lainauksessa Hollo sen sijaan tarkoittaa kasvatuksella ”luonnollisen kasvamisen tielle sattuvien esteiden poistamista ja muita samanlaisia auttavia toimenpiteitä”. (KTT, 65.) Aristoteelinen perinne korostaa toisaalta myös sitä, että luonnollinen taipumus ei yksinään riitä. Kehittyvän ihmisen vaistonvaraiset valinnat saattavat olla myös hänen kehitysmahdollisuuksiensa tuhoavia. Myös Herbart sanoi, ettei ihminen tule ihmiseksi luonnostaan tai jonkin sisäisen kasvuvietin seurauksena. Sen, mitä luonto ei tee, tekee toinen ihminen eli kasvattaja (Herbart 1991, 149.)

Aristoteles korosti, ettei elämästä tule hyvää itsestään, vaan se edellyttää pitkälle aikuisuuteen jatkuvaa kasvatusta. Sen seurauksena ihmiselle on muodostunut järkeä totteleva hyveellinen luonne ja kussakin tilanteessa oikean toimintatavan löytävä harkintakyky. Kasvatus ja sen perustalta syntyvät hyveet ovat onnellisuuden välttämättömiä, mutta eivät riittäviä ehtoja. Aristoteles totesi, että paraskin elämä on aina haavoittuvainen inhimillisen kontrollin ulottumatomissa olevan sattuman iskuille. (Sihvola 1994, 46; ks. Reeve 2006, 16–23.)

Ihmisen olemus on sellainen, ettei kaikki ole jatkuvan ja ankarankaan tahdonponnistuksen avulla ja tietoisesti saavutettavissa. Ihmisen olemus ei ole niin yksinkertainen, että sitä rakennettaisiin kuin taloa latomalla tiili tiilen päälle. Ihmistä ei rakenneta tällä tavalla, koska häntä *kasvatetaan* ja hän kasvaa itsestään. Mutta luontoperäinen kasvu kaipaa tietoista ohjausta. Mutta kukaan järkevä kasvattaja ei ”käy alinomaan penkomaan istuttamansa puun juuria, taivuttelemaan ja taittelemaan sen oksia ja latvaa, hypistelemään lehtiä. Hän luottaa mullan, valon ja lämmön sekä virkistävän sateen vaikutuksiin ja luottaa kasvin elimistössä piilevään kasvuvoimaan.” (IK., 15.)

Hollon näkemyksessä voidaan Mika Ojankankaan (1997, 109–111) mukaan nähdä tietynlainen ”kädenojennus luonnolle”, kun hän ajatteli, että kasvatuksen pitää aina mahdollisuuden mukaan pyrkiä lähelle luontoperäisen kasvatuksen muotoa. Kasvatuksen merkitys, vaikka se on Hollon ajattelussa tärkeää, vähentyy aikaisempaan kasvatustilanteeseen nähden. Jo Lilius piti tuomitavana, ”rikoksena heitä vastaan”, pakottaa kasvatettavia ulkoisella kurilla kehittämään luontaisia taipumuksiaan. (KT, 66; ks. myös Lilius 1927, 93.)

Kasvatuksen omien sisäisten lakien mukaan toimimisella Hollo tarkoittaa sitä, ettei kasvatuksen alueelle pidä tuoda mitään sellaista, mikä välineellistää

ihmistä. Tämän takia kasvattajan ja kasvatettavan dialogi on tärkeämpää kuin muut opetusmuodot tai -välineet.⁷³ Ne ovat parhaimmillaankin vain apuvälineitä, joilla itsessään ei ole mitään erityistä kasvatuksellista merkitystä. Psykologinen tieto ei myöskään sellaisenaan takaa pedagogista menestystä, vaikka jokaisen kasvattajan on tärkeä omata psykologiset perustiedot. Kasvatuksen avulla ihminen voi ylittää itsensä ja tulla niin hyväksi kuin hänen on mahdollista tulla. Kasvatuksen sisäinen luonne tarkoittaa, että se pyrkii pitämään ihmistä kaiken mittana. Ihmisyyttä ei voi mitata mielekkäästi vain ulkonaisin mittarein, koska ihminen on aina enemmän kuin osiensa summa. Kasvatukseen sisältyy aina – ihmisen elämää ylläpitävänä elementtinä – kasvu.

Kasvatus on itsekasvatusta

Hollon mukaan itsekasvatus on yksi kasvatuksen erikoisalue tai erikoismuoto, jossa kasvattava toiminta kohdistuu omaan olemukseen. Kasvatuksessa erotetaan yleensä kaksi tekijää, kasvattaja ja kasvatettava. Itsekasvatuksessa ne sisältyvät samaan yksilöön. Hollo korostaa, ettei mitään jyrkkää eroa kuitenkaan tarvitse tehdä itsekasvatuksen ja muun kasvatuksen välille, koska kasvatus on tavallaan aina myös itsekasvatusta. Toiset voivat yrittää kasvattaa minua ollenkaan kysymättä, tahdonko minä itse kasvaa heidän toiveidensa ja tarkoituksiensa mukaisesti. Heidän yrityksensä onnistuu vain silloin, kun myös oma tahtoni ja pyrkimykseni ovat sitä tukemassa. Toisaalta itsekasvatus ei voi milloinkaan onnistua, jos sitä eivät ole auttamassa monet yksilön ”minän” ulkopuoliset vaikutukset, yleiset kasvattavat tekijät. (IK, 12.)⁷⁴

Itsekasvattaja on Hollon mielestä varsin hyvässä asemassa siksi, että hän voi tarkastella ja ohjata kasvatettavaansa aina ja kaikkialla toisin kuin vanhemmat ja opettajat, jotka voivat vaikuttaa kasvatettaviinsa vain tietyssä paikassa ja tietyssä aikana. Itsekasvattaja on muihin kasvattajiin nähden paremmassa asemassa myös siksi, että hän voi kohdistaa tarkkaavuutensa ja kasvatettavan tarmonsä yhteen ainoaan yksilöön. Lisäksi itsensä kasvattaja oppii tuntemaan kasvatettavansa paljon paremmin kuin kukaan toinen yksilön opettaja. Mutta tähän jatkuvaan itsensä tarkkailemiseen ihminen saattaa väsyä ja kyllästyä. Itsetuntemukseen liittyvät vaikeudet tulee myös huomata ja niitä pitää pyrkiä hallitsemaan. Ihminen havaitsee sisäisestä olemuksestaan kui-

⁷³ On tärkeää, että opettaja on oppilailleen tai opiskelijoilleen myönteinen auktoriteetti. Oikeudenmukaisuuden olosuhteita voidaan pitää opettajan ja opiskelijoiden välisen luottamussuhteen välttämättömänä ehtona. Opettajan ja opiskelijoiden väliset dialogit antavat uudenlaisia lähestymistapoja heidän välisiinsä suhteisiin. (Taneli & Heikkilä 2007, 453–454.)

⁷⁴ Hollon tavoin Martti Jussila (1985, 39) on sanonut, että erityisesti nykyaikana tulee kasvattajan ohjenuorana olla, että vain elävä vuorovaikutus, eletty opetus ja eletty tutkimus jää elämään ja vaikuttamaan tulevien sukupolvien ”elämän liikunnossa”.

tenkin vain osan, ja omia kasvojaankaan ihminen ei näe kuin peilistä. Itsekasvatuksen tulee olla minuutta eheyttävää toimintaa (IK, 13–14.)

Itsekasvatustehtävän vaikeuden arviointi on hyvin ongelmallista, jopa mahdotonta. Nimittäin se, mikä on toiselle vaikeaa, on toiselle helppoa, ja se, mikä aluksi näyttää ylivoimaiselta, saattaa myöhemmin käydä kuin itsestään. Itsekasvattajan tulee tutkia itseään ja vaikeuksiaan. Hänen tulee aloittaa tekemällä helppoja tehtäviä, jotta hän saa niiden suoriutumisen onnistumisen kokemusten myötä lisää rohkeutta. Se mahdollistaa myöhemmin sellaistenkin tehtävien suorittamisen, jotka aikaisemmin ovat olleet liian vaativia. Itsekasvattajan tulee välttää kiihkomielisyyttä ja kaavamaisista vaativuutta ja suosia kärsivällisyyttä. (Emt., 30–31.) Ihmisten tulee myös oppia ”näkemään” toisensa entistä paremmin. Se saa aikaan keskinäistä ymmärtämistä, joka on sovinnollisuuden perusedellytyksiä. (Emt., 36–37.)

Kasvatuksen synteettisyys

Hollon kasvatustieteen yksi tuntomerkki on *synteesiperiaate*. Kasvatustieteen teoria näyttää usein yhdistävän keskenään vastakkaisia väitteitä. Tällä tavoin Hollo pyrkii eroon yksipuolisista asioiden ja ilmiöiden määrittelyistä (Karjalainen 1985, 35). Itse asiassa se, mitä hän kutsuu kasvatuksen maailmaksi, näyttäisi saavan sisältönsä juuri vastakohtien eli *antinomioiden*⁷⁵ avulla.

Hollon mukaan kasvatuksen antinomioita on useita, esimerkiksi sellaisia kuin kasvattaja – kasvatettava, aktiivisuus – passiivisuus, voimaperäisyys – liian rasituksen välttäminen, sana – teko. Nämä käsitteet pitää ymmärtää toisiaan edellyttäväiksi vuorokäsitteiksi tai vuorokäsitepareiksi. Jos jompikumpi jäsen poistetaan, häviää samalla antinomian myönteinen kasvatuksellinen merkitys. Toisin sanoen: jos jompaakumpaa käsiteparin jäsentä vastaava kasvatustodellisuuden ilmentymä ja kasvatuksen tosiasia tai suuntaus jätetään ottamatta huomioon, muuttuu antinomiaa vastaava kasvatustoiminta yksipuoliseksi, tehottomaksi tai vahingoittavaksi. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun kasvattaja yrittää anastaa yksin itselleen koko kasvatuksen alueen, kasvattaa lakkaamatta ja mielin määrin, kunnes sitten kehitetään päinvastainen tapa kasvattaa, jonka ohjeena on ”antaa kasvaa”. Samoin käy silloin, jos kasvatustapahtuma täytetään jatkuvalla aktiviteetilla, mikä ei ole yhtään parempaa kuin yksipuolinen vastaanottavaisuuden suosiminen. (KKM, 75.)

Karjalainen (1986, 56) on todennut, että dialektisessä kehittäytymisessä Hollo tulkitsee antinomat *polaarisiksi suhteiksi*. Tämän takia hän voi analysoida kasvatuksen ilmiöitä *ei-reduktiivisesti*⁷⁶ eli hollistisesti. Hollon mukaan kas-

⁷⁵ *Antinomialla* (kr. lain tai lakien ristiriitaisuus), kahden tai useamman näennäisesti pätevän väitteen ristiriitaisuus. Hollo ei käytä sanaa *antinomia* tässä merkityksessä.

⁷⁶ Kasvatusta ja kasvatusteoriaa ei voi redusoida eli palauttaa psykologiaan eikä filosofiaan.

vatustodellisuuden yleiset luonteenomaiset piirteet tulevat esiin vain vähitellen teoriankehittelyn yhteydessä tavalla, joka on ”merkillistä dynaamisuutta, voimien ja vastavoimien alinomaista elonjännitystä aikaansaavaa leikkiä” (KMM, 75; Mansikka & Uljens 2007, 439–440).

Tämä näkemys muistuttaa Kantin transsendentaalista filosofiaa, jonka yksi perustavia ajatuksia on se, ettei absoluuttista todellisuutta koskevan tiedon etsintä voi täysin onnistua, jos elämme aistimaailman ja äärellisyyden ehdoilla. Jos yritämme ylittää kokemuksemme rajat, ajaudumme *antinomioihin*, eräänlaisiin ristiriitoihin. Onko maailmalla alku vai onko se ollut aina olemassa? Noudattaako olevainen välttämättömiä luonnonlakeja vai onko olemassa myös (tahdon)vapautta? Jos yritämme vastata tämänkaltaisiin kysymyksiin, huomaamme kykenevämmä perustelemaan kumpaakin vaihtoehtoa. Näin ollen päädyimme postuloimaan yhtä varmoilta vaikuttavien, mutta sisällöltään vastakkaisten väitteiden pareja eli antinomioita.

Sen osoittamista, miten metafysisinen spekulatio johtaa antinomioihin, Kant nimittää transsendentaaliseksi dialektiikaksi. Jos haluamme pysyä tieteen maaperällä, meidän on luovuttava spekuloinnista ja palattava empirian eli kokemuksen ja havainnon piiriin. Mutta järjen ideoilla on tärkeä tehtävä. Ne eivät voi toimia *konstitutiivisina*, olennaista tietoa antavina, mutta kuitenkin *regulatiivisina*, järkeä suuntaavina periaatteina. Myös Hollo ajattelee, että kasvatuksen kysymyksiä ei voida ratkaista vain teoreettisilla spekulatioilla, mutta ilman niitä kasvatuksen tutkimuksessa rämmimme ”upottavalla suolla”, josta ei ole mahdollista ilman teoreettisia apuvälineitä pelastua. (Nordin 1999, 326–327; ks. myös Kant 1792, 212–215.)

Hollon näkemyksessä on Kantia enemmän yhtäläisyyttä Schleiermacherin ajatteluun. Sille on tyypillistä *dialektisuus* ja *polariteettius* eli kahden toisilleen vastakkaisen lähtökohdan välille muodostuva jännite. Se alkaa reseptiiviteetin ja spontaniteetin vastakkainasettelusta elämän peruskategoriana. Pedagogiikan teoria sitoutuu Schleiermacherin *Etiikassa* esittämiin vastakkainasetteluihin. Niistä kaikkein perustavin on se, että etiikka antaa ihmistieteille lähtökohdan, fysiikka luo sen luonnontieteille. Toinen selkeä piirre, jossa on myös yhtäläisyyttä Hollon ajatteluun, on toiminnan alueiden, mukaan lukien pedagogiikka, *sidoksisuus inhimillisen elämän kokonaisuuteen ja ennen muuta yhteisöllisen elämän muotoihin*. (Mielityinen 2009, 65.)

Hollon ajattelussa on selkeä yhtymäkohta pragmatisti William Jamesin ajatukseen. Hollo sanoo Jamesin suorastaan kammoksuvaan absoluuttisia käsitteitä ja pyrkivän soveltamaan relativistista näkemystään nimenomaan totuuden käsitteeseen (KM, 53; KMM, 110). Hollo analysoi kirjoituksessaan ”Tiedollisen kulttuurin perusongelmia” tarkasti, mutta hieman vaikeatajuisesti objektiivisuuden ja *suhteisyyden* käsitteitä. Näiden käsitteiden analyysi on kuitenkin tärkeää, jotta voisi syvällisesti ymmärtää hänen kasvatuserittelynsä ja kasvatuksen teoriaansa.

Hollon mukaan objektiivisuus on periaatteellisesti välillisyyttä. Tätä poh-tiessamme olemme tekemisissä inhimillisen tietuelämän keskeisen ongelman kanssa. Mitä tarkoittaa objektiivinen tieto ja välillisuus? Ongelman yleisluon-toinen ratkaisu edellyttää kolmen tai neljän käsitteen ja niiden ilmaistemien tosiasioiden välisen suhteen määrittelyn. Jos otamme mukaan neljä käsitettä, ne voidaan järjestää kahdeksi vuorokäsitepariksi: subjektiivinen – objektiivinen; relatiivinen – absoluuttinen. Absoluuttinen on käsitteenä joidenkin filo-sofisten katsomusten mukaan välttämätön. Hollo sanoo jättävänsä sen sik-seen. Hänen mukaansa ”absoluuttinen” on metafysiikkaan liittyvä käsite. ”Ab-soluuttisen” kanssa jotkut väittävät olevansa myös tiedollisesti kosketukses-sa. Metafyysinen totuus on mahdollista saavuttaa vain olettamalla *tertium genus cognitionis* tai edellyttämällä absoluuttisen eli jumaluuden ”vuotavan ehdotonta tietämystä ihmiseen”, joka ottaa sen vastaan uskon avulla. Tähän uskomiseen on Hollon mukaan oikeutettua suhtautua pidättyväisesti. Tämän takia ei kuitenkaan tarvitse ehdottomasti ajatella, että metafysiikka tulisi hy-lätä, *metaphysicam esse delendam*, koska ei tarvitse eikä voikaan ajatella eh-dottomasti. (Hollo 1943, 101–102.)

Absoluuttisen vastakohta relatiivisuus eli suhteellisuus on syytä muuttaa *relationaaliseen* eli suhteeseen, joka selittää sen, mikä käsiteltävässä asiassa on tärkeää. Voidaan myös käyttää käsitteiden ilmaisijoiden substantiivimuo-toja, siis subjekti – objekti –suhteita. Subjektin ja objektin välisen ”välittö-män” suhteen lisäksi on syytä tarkastella niiden välillistä kosketusta, joka on käsiteltävän asian ydin. Välillinen kosketus on mahdollista vain relaatioiden avulla. Suhteet tarkoittavat sekä edellytetyjä objektien välisiä suhteita että sitä erikoislaatuista suhdeverkostoa, jonka ihmisen ajatus niiden perustalle luo. Tällöin ajatus ei tyydy, eikä voikaan tyytyä välittömään kokemukseen, vaan saa toisenlaisen, tiedollisen kokemuksensa kuin heijastuksena tästä suh-deverkostosta. Ajatus saa tietonsa tuon verkoston silmuista, käsitteistä, ja sil-muja toisiinsa yhdistävistä verkkorihmoista, merkityksistä. Tällä tavoin syn-tyy inhimillinen *suhteinen tieto*. Sen suhteisuus eli relationaalisuus on siinä, että se perustuu subjektin ja objektin väliseen todelliseen suhteeseen (eikä välittömyyteen), että objekti ajatellaan sen ja toisten objektien välisenä suh-teena (eikä vain muista eristettynä kohteena eli objektina) ja että objekti saa jokaiseen tieto-ongelmaansa ratkaisun siitä suhteesta, joka osoittautuu on-gelman ja ajatussuhteiden verkoston (ei ongelman ja välittömän vaikutelman) välillä olevaksi. (Hollo 1943, 102.)

Hollon mukaan *tiedon objektiivisuus* on nimenomaan sen läpikotaisessa *suhteisuudessa*. Tieto on sitä objektiivisempaa, mitä tarkemmin ja täsmälli-semmin kaikki mainitut suhteet ajatellaan. Asian totuus ilmaistaan sitten arvostelmassa eli lausumassa. Totuus tarkoittaa siis objektiivisen eli suhteisen inhimillisen tiedon varsinaista tavoitetta. Se saavutetaan vain suhteelli-

sesti sikäli, ettei se ole eikä voikaan olla absoluuttista totuutta. Sen *objektii-visuus* on siinä, että se on *totta kaikille ajatteleville*. Se on sama totuus siitä huolimatta, että se voidaan saavuttaa eri ajatusuria kulkien. (Hollo 1943, 102–103.)

Hollo toteaa, että pelkkä historismi – psykologismi mukaan luettuna – ei kelpaa opastamaan aloilla, joilla pyritään edistämään ihmisyyttä, esimerkiksi kasvatusopissa. Sitä varten tarvitaan aatteita, joiden oikeutus ei johdu niiden toteutumisesta. Ne ovat aatteita, jotka pikemmin muistuttavat Kantin *regula-tiivisia* periaatteita eli toimintaa ohjaavia periaatteita, mikäli ne eivät koskaan täysin toteudu. Ne kuitenkin saattavat hyvin ylläpitää koko elämämme ajan jatkuvaa kehitystä eli ”ikuista nuoruutta.” (PK, 121.)

Hollon ihmis- ja kasvattajaihanteena on *tietäjä* ja *taitaja*, jossa syvällisyyteen ja teoreettiseen viisauteen yhtyy sopusointuisesti käytännön taitavuus. Hollon mielestä antiikin ajoista lähtien kasvatuksen perusvoimina pidettyjen logoksen ja eroksen⁷⁷ eli *tiedon* ja *rakkauden* rinnalla vaikuttaa vielä kolmas voima, *taito*. (Pautola 1955, 7.) Tämä näkemys muistuttaa Pestalozzin näkemystä. Pestalozzi puhuu luonnonmukaisesta kasvatuksesta, jolla hän tarkoittaa ihmissuvun luontaisten taipumusten ja voimien kehkeytymistä ja kehittämistä. Kasvatuksen lähtökohtana on ihmissuonnon ykseys, joka on ihmisen todellisen olemuksen muodostamien voimien, sydämen (*das Herz*), hengen (*der Geist*) ja taidon (*die Kunst*) yhteenkuuluvuus. Kasvatuksen päämäärä on näiden voimien sopusointuinen kehittyminen ihmisyksilössä ja yhteiskunnassa. Pestalozzi korostaa eettisen (siveellisen), psyykkisen (henkisen) ja taidollisen elämänalueen yhteenkuuluvuutta ja omalakisuuutta. (Pestalozzi 1933b, 11–29; Natorp 1926, 15.)

Edelliseen liittyy kiinnostavasti myös se, että järki on ihmisessä mahdollisuus, mutta ihminen ei aina käytä järkeään tai käytä sitä väärin. Tällöin vika ei ole järjessä, vaan ihmisessä. Platon esitti vertauksessaan, että parivaljakoon kuuluu myös huono hevonen, joka vetää sielua alaspäin. Kant sen sijaan ajatteli, että ihminen on järkeen kykenevä olento (*animal rationale*), joka kykenee tekemään itsestään järkiolennon. Platon puhuu *Eroksesta* filosofian symbolina. Eros tavoittelee kaunista ja hyvää. Se ei ole itsessään kaunis ja hyvä, nimittäin jos se olisi, niin sen ei tarvitsisi sitä tavoitella. Mutta se ei ole myöskään niin huono, ettei se ymmärtäisi tavoitella hyvää. Samalla tavalla viisas kasvattaja tai (kasvatus)filosofi viisauden ystävänä tavoittelee

⁷⁷ Rakkauden muotoja on monenlaisia. Rakkauden olemuksesta ovat puhuneet kiinnostavasti mm. Max Scheler: *Wesen der Liebe und Sympathie*, Anders Nygren: *Eros och Agape. Den kristna kärlekstanken genom tiderna* (1938), Yrjö J. E. Alanen: *Luonnollinen ja kristillinen rakkaus* (1934), Martti H. Haavio: *Opettajapersoonallisuus* (1948) ja Simo Skinnari: *Pedagoginen rakkaus* (2004). (Ks. esim. Haavio 1948, 67.) Myös Tapio Puolimatka teoksessaan *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2011, 304–306) analysoi sekä Schelerin että Nygrenin käsityksiä rakkaudesta ja rakkauden merkitystä kasvatuksellisessa toiminnassa.

viisautta. Hän ei ole viisas,⁷⁸ mutta ei myöskään niin ymmärtämätön, ettei osaisi tavoitella viisautta. Eros on samalla kuva ihmisen asemasta niin sanottuna väliolentona. Hän kuuluu näkyvään luontoon, mutta toisella tavalla myös näkemättömään todellisuuteen. Hän elää ja tavoittelee – ja hänen pitääkin – myös kasvattajana ideaaleja. (Kauppi 2001, 311.)

5.2 Kasvatuksen aika

Kasvatustoiminta ei rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan se jatkuu koko elämän. Ihminen on koko ajan tulemisen tilassa, hän ei tule tai kasva koskaan valmiiksi. Kasvatus on myös itsekasvatusta, ja tämän takia elinikäisen kasvatus on välttämätöntä.

Elinikäinen kasvatus⁷⁹

Kasvatuksen ajalla Hollo tarkoittaa kasvatuksen ajan määrittelemistä, kasvatustehtävien ajallista sijoittamista ihmisen elämänkaareen. Yleensä kasvatuksen aika eli kasvatuserä on ymmärretty kasvatustieteessä ajaksi, joka ulottuu ihmisen syntymästä kolmannen vuosikymmenen alkuun.⁸⁰ Tämä tarkoittaa sitä, että kasvatuserä merkitsisi oikeastaan sunnilleen ruumiillisen kasvamisen aikaa. Hollo pitää tällaista käsitystä ongelmallisena ja virheellisenä monesta eri syystä. Ensiksi siitä seuraa ajatus, jonka mukaan nuori ihminen kasvatuksen seurauksena tulisi sen päättyessä ikään kuin valmiiksi ihmiseksi. (KM, 22–23; KMM, 26–27.) Toiseksi se kieltää ajatuksen siitä, ettei ihminen voisi kasvaa monin eri tavoin koko elämänsä ajan (PK, 120). Näin ei kuitenkaan ole, vaan eri elämänvaiheet ovat sinällään itsenäisiä ja arvokkaita. Ne ovat myös välttämättömiä ihmisen kokonaiskasvun kannalta tarkasteltuna.

⁷⁸ Sokrates ihmetteli, miksi Delfoin Apollon oraakkeli piti häntä kaikkein viisaimpana ihmisenä. Mutta otettuaan selvää viisaina pidetyiltä ateenalaisilta, mitä jumala mahtoi tarkoittaa sanoessaan, että Sokrates oli viisain kaikista, hänestä tuntui, että juuri se, ettei hän luule tietävänsä sellaista, mitä ei tiedä, teki hänestä ainakin vähän muita viisaamman. (Nordin 1999, 50.) On tärkeä huomata, että älykkyydellä ja viisaudella ei tarkoiteta samaa asiaa. Jotkut ihmiset saattavat olla varsin älykkäitä, mutta ei välttämättä viisaita. Viisas ihminen on myös moraalisesti korkeatasoinen ihminen.

⁷⁹ Rinne (2011, 45) toteaa, että aikuiskoulutusta, elinikäistä oppimista ja elämänlaajuista opiskelua on Pohjoismaissa ja Suomessa pidetty ihmisen elämänkaaren luonnollisena osana, elämän rikastuttajana ja itsensä kehittämisen lähteenä. Sivistyminen, valistuminen ja oppiminen ovat olleet pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja kansanvallan ytimessä suurten joukkoliikkeiden aikakaudelta koulutuksen läpäisemän meritokraattisen yhteiskunnan aikakauteen asti.

⁸⁰ Harva (1955b, 15; 1955a, 37–38) kirjoittaa, että William Jamesin mukaan ihminen ei omaksu kahdenkymmenenviiden ikävuoden jälkeen enää uusia ajatuksia, lukuun ottamatta omaa toimialaansa koskevia. Tässä Hollo selkeästi eroaa muutoin usein kannattamansa Jamesin näkemyksistä. Harva, joka oli Suomen ensimmäinen aikuiskasvatuksen professori, piti Holloa tietynlaisena aikuiskasvatuksen uranuurtajana Suomessa.

Hollo ajattelee kasvatusiän jyrkän erottamisen ihmiselämän kokonaisuudesta olevan erehdys ja mahdottomuus, koska kasvatusprosessi on jatkuvaa. Hän sanoo päiväkirjoissaan 13.1.1927 siitä seuraavasti:

”Mikäli kasvatustodella on olemassa, sen ajallisena kiinnekohtana on ihmismielen elävä sisäinen kesto. Salaperäinen, mutta sisäiselle kokemukselle välittömästi todellinen ja aivan erikoislaatuinen tapahtuma, johon on kerrassaan mahdoton piirtää yhtäkään ajallista jakoviivaa syntymän ja kuoleman välille.” (PK, 50. Tummennus M.T.)

Tässä Hollon kirjoituksessa voidaan selkeästi nähdä Henri Bergsonin ajattelun vaikutusta. Bergson (1923, 21–24) erotti toisistaan ulkoisen ja sisäisen ajan, mitattavan ja sisäisen ajan keston.

Hollo puhui jo omana aikanaan holistisen ja koko elämää koskevan kasvatuksen ja oppimisen puolesta – nykyään puhutaan *elinikäisestä* ja *elämänlaajuisesta oppimisesta*.⁸¹ Tällainen puhe oli Suomessa uutta, sillä historian saatossa on kasvatusta yleensä pidetty toimintana, joka kohteena ovat vain nuoret, ”kasvatusikäiset”. Kasvatuksen tarkoituksena on tehdä nuorista yhteiskuntakelpoisia aikuisia, kansalaisia. Harva (1955a, 37–40) toteaa, että nimenomaan Hollo vapautti kasvatuksen käsitteen perinteisestä pakkopaidastaan käsitellessään *Kasvatuksen teoriassaan* elinikäisen kasvatuksen, aikuiskasvatuksen ja itsekasvatuksen teemoja. Hollon mukaan varsinaisen kasvatusajan jälkeen seuraa varsin epämääräinen vapaan itsekasvatuksen kausi (KTT, 1931, 54).

Johan Vilhelm Snellman on myös sanonut, että ”...sivistyminen ei lopu koulun loppuessa tai tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on koulu, jossa yksilöstä muotoillaan ihminen, ja itse sivistysprosessi on ihmisen inhimillisyyttä.” (Snellman 1840, 459.)⁸² Oppia ikä kaikki, sanoo osuvasti suomalainen sananlasku.⁸³

⁸¹ Jo Comeniuksen ajattelussa näkyi elinikäisen oppimisen periaate, vaikka hän ei sitä käsitteä käyttänytkään (Leinonen 2001, 105). Rinteen (2003, 11) mukaan elinikäisen oppimisen idea teki 1990-luvun loppupuolella merkittävän paluun UNESCON ja Euroopan unionin sekä OECD:n julkilausumiin.

⁸² Hollo sanoo Snellmanin kasvatusohjelman olleen yksipuolisen älyllinen. Hän kysyy, mihin siitä on jäänyt koko laaja alue, jota nimitetään koulun *kasvattavaksi* työksi ja jonka alueeseen kuuluu muun muassa siveellisen eli eettisen luonteen muodostaminen. Snellman ei kokonaan kiellä tätä kasvatuksen tehtävää. Hän mainitsee sen välineenä tai keinona *koulukurin*, jonka avulla vaikutetaan oppilaan siveellisyyteen, mutta yleensä hän on jyrkästi sitä mieltä, että kasvatusta ei kuulu koulun vaan *kodin* piiriin. (Hollo 1916a, 402–403.)

⁸³ Arto Jauhiainen (2011, 221, 227) toteaa, että aikamme vanhuuspuheeseen on juurtunut sellaisia ilmaisuja kuin kolmas ikä, aktiivinen ikääntyminen, rohkea ikääntyminen ja tasapainoinen ikääntyminen. Ne kuvaavat työelämän jälkeistä elämänvaihetta, jota luonnehtii uudentyyppinen vapaus ja aktiivisuus ilman keski-ikää rasittavia työ- ja perheveloitteita. Hän myös esittää, että aikuiskoulutukseen osallistumisen aktiivisuus noudatteli hänen ja Rinteen (ks. Rinne & Jauhiainen 2006, 185) tutkimusaineistoissa johdonmukaisesti koulutustason mukaista jakautumaa. Mitä enemmän henkilöllä on koulutusta, sitä todennäköisemmin hän osallistuu aikuiskoulutukseen.

Hollon ajattelussa on yhtäläisyyttä myös Johan Amos Comeniuksen (1592–1670) elämäkouluajatukseen. Comenius toteaa *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* keskimmaisessä osassa, *Pampaediassa* (Universaali kasvatustieteiden käsikirja) ⁸⁴: ”Ei riitä, että sanomme Senecan tavoin, ettei mikään ikäkausi ei ole liian myöhäinen oppimiseen, vaan *jokainen ikäkausi on tarkoitettu oppimiseen eikä ihmisille anneta muita elämän päämääriä kuin opiskelemisen päämääriä*. (Comenius 1966, II, 40. Kursivointi M.T.)

Hollon mielestä näkemyksessä, jonka mukaan kasvatusta olisi saatettava loppuun nuoruusaikana, voi olla tiettyjä ”teknisiä” etuja. Voidaan ajatella, että jos kasvatusta keskitetään lapsuuden ja nuoruuden ikävuosiin, niin se on tehokasta, sillä nuori ihminen oppii nopeasti hänelle uusia asioita. Ei ole syytä kieltää varhaislapsuuden aikaisen kotikasvatuksen merkitystä monin tavoin koko elämään vaikuttavana kestäväenä perustana. Tällöin lähinnä tarkoitetaan erilaisia tärkeitä käytöstottumuksia, Hollon sanoin eräänlaista *dressyyriä*, jota tietenkin voidaan kasvattaa jo varhaisesta lapsuudesta lähtien. Mutta monipuolista kasvatusta voidaan menestyksellisesti harjoittaa vasta kasvattien ⁸⁵ ollessa nuoria tai aikuisia. (KM, 24–25; KMM, 28.)

Jos kasvatusta pidetään vain tiettyä ihmisen lapsuutta ja nuoruutta, siihen sisältyy implisiittisesti näkemys näistä ikäkausista vain ja ainoastaan kypsän eli ”valmiin” iän välttämättöminä esivaiheina, joista pitää päästään nopeasti eroon ”varsinaiseen” ihmisen elämään pääsemiseksi. Hollon mielestä ihmisen elämä ei milloinkaan saavuta täydellistä muotoaan, vaan se on jatkuva muotoutumista. Kasvatusta voidaan pitää elämän muotoittajana tai muotoilijana. Tämän takia sen pitää jatkua koko elämän ajan, vaikka eri tavoin eri ikäkausiin sovellettuna (Ks. myös Harva 1955a, 19.) ⁸⁶ Kasvattajan pitää kuitenkin muistaa, että hänen ei pidä olla vanhan ajan huono koulumestari, koska kasvatusta ei ole ”minkäänlaista väkivallantekoa” ⁸⁷, jäykän kaavamaista ja

⁸⁴ Comenius esitti maailman uudistamista koskevan suunnitelmansa teoksessaan *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Yleinen neuvottelu inhimillisten asioiden parantamisesta). Tämä teos on Comeniuksen pääteos, varsinaisen elämäntyö, jota hän työsti järjestelmällisesti 1640-luvulta lähtien, mutta ei saanut sitä kokonaan valmiiksi. Teoksessa on seitsemän osaa, josta *Pampaedia* eli Universaali kasvatustieteiden käsikirja on keskimäinen. Sitä pidetään Comeniuksen pääteoksena. Comenius kiteytti spontaanisuuden ihanteen tunnuslauseeseensa: ”*Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*” (kaikki virratkoon itsestään, olkoon väkivalta kaukana asioista). (Comenius 1966, II, 9–130; Leinonen 2004, 43–44.)

⁸⁵ ”Kasvatti”-sana on hieman huono ja epähollomainen, vaikka hän käyttää myös tätä sanaa. Sitä relevantimpaa ja suositeltavampaa on käyttää ”kasvatettava”-sanaa, koska ”kasvatti” on saanut vahvan erityismerkityksen ”adoptoitu”. (Heinonen 1989, 62.)

⁸⁶ Myös Georg Henrik von Wright on sanonut, että ”[V]asta kun olemme onnistuneet koko olemuksellamme omaksumaan opitun ja soveltamaan sitä toimintaamme, olemme todella oppineet.” Hän jatkaa, että kun olemme oivaltaneet tämän, ymmärrämme myös, että antiikin viisaiden mielestä kasvatuksen tulisi kestää läpi ihmisen elämänkaaren, sen loppuun asti. Näin ollen kasvatusta ei saa rajoittaa harvoin lapsuuden ja nuoruuden vuosiin, ei yliopisto-opintoihin, ei edes professorina olemisen opetteluun. (Aarnio 2006, 385.)

⁸⁷ Hollo puhuu siitä, miten joku uskonnon opettaja ja hänen oma isänsä kuritti häntä ja miten se vaikutti häneen. (PK, 12–13, 114–117.)

tyypistävää toimintaa, vaan päin vaistoin *rakkauteen* pohjautuvaa, vapauttavaa ja kehittävää, luonnolliselle kasvamiselle apua suovaa työtä” (KMM, 26, kursivointi M.T.)

Myös Amos Comenius esitti positiivisen tulkinnan *elinikäisestä oppimisesta* ja *kasvamisesta*. Hänen mukaansa jokaiseen elämänhetkeen liittyy kasvun elementti. Ihmisen koko elämä kaikkine toimineen on hänen mukaansa ”koulu”, jatkuva oppimisprosessi, ja sen kaikki vaiheet täynnä oppimismahdollisuuksia, joihin jokaisen ihmisen ja koko ihmiskunnan on mahdollisuuksiensa mukaan tartuttava. Comenius toteaa *Suuressa opetusopissaan* ”kaikki meidän toimmme, ajatuksemme, puheemme, aikomuksemme, ansiomme ja omaisuutemme ovat vain jonkinlaisia portaita, joita myöten me kehittymistämme kehitymme ja nousemme yhä ylemmälle asteelle, saavuttamatta kuitenkaan milloinkaan ylintä porrasta” (Comenius 1928, 72). Hollon mukaan tällaiseen katsantokantaan liittyy mekanistisia näkemyksiä. Aikuista ihmistä pidetään käytännöllisen elämän kokonaisuuteen kuuluvana tietynlaisena koneena, jonka tulee ”valmiin ikänsä” aikana tehdä tietty määrä työtä yhteiskunnan palvelukseksi siihen asti, kunnes hänen ”koneistonsa” luonnollinen kuluminen saa hänen työtehonsa laskemaan ja johtaa kokonaisuuden kannalta tarkastellen tehottomuuteen. Näin ajatellen lapsuus ja nuoruus ovat vain ihmiskoneiston kokoonpanoa, sen eri osien hiomista ja sovittamista tulevaa käyttöä varten. Lapsuuden ja nuoruuden elämänvaihe on viime kädessä välttämätön paha, josta on päästävä mahdollisimman tehokkaasti ja nopeasti eroon, vaikka Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ja monet muut kasvatustieteilijät ovat korostaneet näiden elämänvaiheiden omalaatuista ja ainutkertaista merkitystä terveen ja tasapainoisen ihmiselämän saavuttamiseksi. (KM, 25–26; KMM, 29.)

Ihmisen jatkuva kasvaminen

Kasvatusikä ei ymmärretä vain fyysisesti, vaan kasvatusta ja kasvamista tapahtuu koko ajan myös psyykkisesti. Hollo yhtyy Platonin sanoihin siitä, että hengen katse alkaa kirkastua, kun ruumiilliset silmät vanhuuttaan himmenevät. Monet taiteelliset ihmiset harrastavat niin sanottua itsekasvatusta, johon Hollon mukaan myös Goethe viittaa: *”Immer höher muss ich steigen / immer weiter muss ich schau’n”* (”Minun täytyy nousta yhä korkeammalle, minun täytyy katsoa yhä kauemmas”). (KM, 28; KMM, 31.)

Hollon mukaan Goethen näkemyksessä on faustilainen ajatus siitä, että hän ei tavoittele vain yhtä päämäärää. Hänen ponnisteluillaan ei ole suoraan ulkoista päämäärää, telosta. Spengler näki Faustin jatkuvassa eteenpäin ryntäämisessä nimenomaan länsimaista kulttuuria elähdyttävän hengen symbolin. Tämän takia hän kutsuikin länsimaalaista kulttuuriamme fausti-

seksi. (von Wright 1992, 138.) Hollo toteaa omaa aikaansa kritisoiden vuonna 1949 *Suomalaisessa Suomessa* ilmestyneessä kirjoituksessaan ”Goethe ja nykyinen hengenviljely”, että Goethen edustaman kuolematomuustoivon on lausunut jo ennen kristinuskoo Platonin Sokrates. Goethe ojentaa siten käntensä kohti menneisyyttä ja ehkä myös tulevaisuutta, jos nykyisen välivaiheen (!) jälkeen tulee uusi persoonallisen kulttuurin kukoistuskausi. Näin sanoen Hollo esittää ankaraa aikalaiskriittikää aikansa hengettömyyttä kohtaan nimittäen aikaa välivaiheeksi. (Hollo 1949b, 393.)

Hollo toteaa, että kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa esitetään usein myös näkemys siitä, että koti- ja koulukasvatuksen aikana saatettaisiin päätökseen eettinen, uskonnollinen ja esteettinen kasvat. Hollon mukaan tässä ei ole mahdollista täysin onnistua. Hän sanoo *uskonnollisen kasvatuksen* ja kasvamisen kuuluvan *lähinnä vanhuuteen* eikä, niin kuin usein ajatellaan, varhaiseen ikävaiheeseen. Käytännön syistä sitä kuitenkin annetaan lapsille ja nuorille, ja muokataan mielenpohjaa. Samoin eettisen kasvatuksen ja kasvamisen täytyy ajatella tapahtuvan sinä elämäkautena, jolloin ihminen joutuu luontaisesti omakohtaisesti tekemisiin eettisten kysymysten kanssa. Muutoin eettinen kasvamisen on vain pelkkiä opittuja sanoja ja tehotonta haaveilua sekä vain kuviteltua eettisten ratkaisujen tekoa. Myös esteettistä kasvatusta on mahdollista toteuttaa menestyksellisesti vasta sitten, kun ihminen on saanut esteettiseen elämään perehtymisen jälkeen henkilökohtaista kokemusta ja harastusta sellaisia asioita kohtaan. (KM, 30.)

Kasvat. on osittain mielletty jäykäksi, tiettyyn ikävaiheeseen liittyväksi, mekaaniseksi toiminnaksi, koska ajan käsite on ymmärretty mekaaniseksi kellolaitteeksi, tasaiseksi ja objektiivisesti mittavaksi jatkumiseksi. Mutta tällainen käsitys on virheellinen. Ihmisen ikä ei kerro ihmisen sisäisen elämän, hänen sielullisen aikansa, pituudesta välttämättä paljoakaan. Hollo toteaa, että myös Bergson on selvittänyt matemaattisen, fyysis-avaruudellisen ja psyykkisen ajan eli ”todellisen” (koetun) keston eron. Tämä *psyykkinen aika* eli elävä aika on *kasvavaa aikaa*, se on kaiken luovan kehityksen varsinainen elementti ja kaiken sisäisen kasvamisen ainoa todellinen pohja. Näin ollen sellaiset ilmaisut kuin ”pitkä” ja ”lyhyt” eivät kykene ilmaisemaan sielullisen eli psyykkisen ajan olemusta, koska se ilmenee vain vaihtuvina ja toisiinsa kutoutuvina erilaisina kvaliteetteina eli laadullisina määreinä. (KM, 31–33.) Jos näin ajatellaan, niin silloin kasvat.ajan erottaminen johonkin tiettyyn elämänvaiheeseen ihmiselämän kokonaisuudesta on virheellinen ja oikeastaan mahdoton ajatus. Kasvat. ajallisena kiinnekohtana voi olla vain sisäisesti välittömästi todelliseksi ja varmaksi kokemamme ihmismielen elävä (sisäinen) kesto, jolle ei voi osoittaa mitään ehdotonta ajallista jaksoa syntymän ja kuoleman välille. Hollo sanoo seuraavasti:

”Kasvattavan toiminnan, sellaisen ulkopäin tulevan vaikutuksen, joka kykenee todella edistämään sisäisen ajan muodoissa ilmenevää luonnollista kasvamista, kykenee suomaan sille tilaisuutta muodostua voimakkaaksi, kestäväksi ja sopusointuiseksi, täytyy itsensä omaksua tämän sisäisen elämän kvalitatiivinen luonne ja luopua kömpelöistä yrityksistä pelkän kvantitatiivisen lisäämisen ja poisottamisen avulla päästä saavuttamaan tarkoitustaan.” (KM, 33.)

Päiväkirjamerkinnässään 10.2.1950 Hollo toteaa, että hänen suosikkiajatuksensa on aina ollut, ettei kasvatuksen tai ainakaan psyykkisen kehityksen ikää sovi ajatella rajoitetusti niin, että se sidotaan biologiseen ikään. Ihmisen psyykkiset kyvyt, esimerkiksi muisti ja luova mielikuvitus, saattavat olla heikentyneet vanhuudessa. Humaanisuuden suhteen niin ei välttämättä ole, vaan ihmisellä on sillä alueella mahdollisuus jatkuvasti kasvaa, nousta ja täydentyä. (PK, 120.) Hollo erottaa toisistaan opetuksen eli sofistikan ja kasvatuksen eli sokratiikan. *Opetus* tähtää *tulevaisuuteen*, *kasvatus* sen sijaan on *nykyisyyden ja ikuisuuden asia* (Emt., 184). Tämä erottelu on syytä pitää mielessä, kun tarkastellaan Hollon kasvatusajattelua, ennen muuta kasvatuksen ja kasvatuksen teorian analyysia.

Hollon näkemys muistuttaa osin Amos Comeniuksen näkemystä. Hän esitti yleisen, kaikille ihmisille tarkoitetun kasvatusohjelman. Sen ajatuksena oli, että *koko ihmisen elämä on sarja kouluja*. Ensimmäinen on äidin kohdussa, viimeinen on valmistautumista ikuisuuteen. Ihminen siirtyy luokalta toiselle, mutta ei tule ihmisenä koskaan valmiiksi. (Kauppi 2001, 14.) Lisäksi Hollo sanoo, että ihmisellä pitää olla aatteita, ihanteellisia näkemyksiä, kuten Kantin *regulatiiviset periaatteet*⁸⁸, jotka saattavat toteutumattomiakin kuitenkin ylläpitää ihmisen koko elämän ajan jatkuvaa kehitystä, ”ikuista nuoruutta”. (PK, 120–121.)

Hollo ajattelee Kantin tavoin kasvatuksen vaikutusmahdollisuudesta. Kant sanoi kasvatuksen takana piilevän ihmislunnon täydellisyyden suuri salaisuus, ja on ihastuttavaa kuvitella, että tätä kehitettäisiin yhä paremmaksi kasvatuksen avulla, että se voitaisiin saattaa muotoon, joka on ihmisyyden mukainen. Tämä avaa meille näköalan tulevaan, entistä onnellisempaan ihmisukuun. (Kant 2008, 10.) Hollo ei usko ihmisen täydellisyyteen,⁸⁹ vaikka Kan-

⁸⁸ Kant tarkoittaa *regulatiivisilla periaatteilla* järkeämme orientoivia eli ohjaavia periaatteita. Emme saavuta lopullista tietoa järkeä käyttämällä, mutta meidän ei siitä huolimatta ole syytä luopua siitä ajatuksesta, että maailma *ikään kuin* olisi *intelligibeli*, järjen avulla täysin tiedettävissä. Tämän takia meidän on syytä pohtia, millaista on hyvä elämä tai hyvä kasvatusta, vaikka emme koskaan saisikaan lopullista vastausta näihin kysymyksiimme. (ks. Nordin, 326–327.)

⁸⁹ Kantin näkemys ihmisen taipumuksesta pahaan, *Der Hang zum Bösen* (Kant 2001, 76–79.; ks. myös Harva 1965, 55.) ja Hollon päiväkirjamerkintä 14.2.1934. ”Kasvatus ihmisyyteen. Esim. kiven vieritys mäkeä ylös – takaisin se tulee, että jymisee ja särkee itsensä sekä muut.” (PK, 67.) Tässä Hollo liittyy ihmisyyteen kasvamiseen Sisyfos-Prometheus -myytin aineksia.

tin tavoin hän haluaa uskoa, että kasvatuksen avulla se voidaan saavuttaa. Kasvatuksella on joka tapauksessa varsin tärkeä vaikutus ihmisen kehittymiseen. Hollo on tässäkin asiassa nuoruudessaan omaksunut käsityksen, jolle hän on uskollinen elämänsä ajan. Hän teki myöhemmin yleensä vain pieniä sisällöllisiä ja muodollisia tarkennuksia kirjoittamiinsa teksteihin. Matti Koskenniemi (1968, 113) toteaa:

”Erilliset kirjoitukset muodostavat – – erinomaisen eheän kokonaisuuden, vaikka ne eivät seuraa toisiaan ajallisessa järjestyksessä, vaan 1940-luvulla ilmestyneen jälkeen on sijoitettu vuonna 1914 julkaistu tai käänntäen. Artikkelin kypsyys ei näytä lainkaan riippuvan siitä, onko sen kirjoittanut nuori maisteri tai kokenut professori, ja sen takia ne muodostavat eheän kokonaisuuden.”

Hollo myöntää kuitenkin olevan joitain ”teknisiä etuja”, jos kasvatus keskittään vain tiettyihin nuoruusvuosiin, jolloin nuori oppii helposti asioita. Mutta ihminen kasvaa koko elämänsä ajan. Hollo kehottaa ihmistä olemaan koko elämänsä ajan myös nöyrä. Ihmisen tulee olla oma itsensä, mutta ei kuitenkaan itselleen riittävä. Henrik Ibsenin *Peer Gyntin* ja apostoli Paavalin ensimmäisen korinttolaiskirjeen kolmannentoista luvun sanoista inspiroituen hän toteaa, että kaikkien elämän kauhujen jälkeen tulee viimein *suurin kaikista, rakkaus*. Se on myös *kasvattajista suurin*. Rakkaus auttaa järkkymättömän uskonsa ja toivonsa ylimateellisellä voimalla. Uno Gygnaeuksen (1910, 197) tavoin Hollo ajattelee, että sellaista rakkautta oppilaisiinsa tulee opettajan sydämen hehkua. Rakkaus voi myös pelastaa ihmisen luonnon kaavoittamasta yhteensulautumisesta. (Hollo 1985a, 10–11).⁹⁰

5.3 Kasvatus välineenä ja tarkoitusperänä

Hollo korostaa, että kasvatuksella on oma suhteellisen autonominen elämämuotonsa, jolla on oma pohjansa ja tarkoitusperänsä, päämääränsä, joita tulee tavoitella. Kasvatuksen tehtävä on *palvelutehtävä*. Se on erittäin merkittävä tehtävä, koska elämä on ihmiselle itseisarvollisesti tärkeintä ja *kasvatus on elämän palvelemista*.

⁹⁰ Hollo korostaa *rakkautta* myös uskonnollisissa pohdintoissaan (PK, 143).

Kasvatus muiden elämänmuotojen palvelijana

Hollo pitää varmana, että niin sanonut suuret elämänalueet – muun muassa talouselämä, uskonto, politiikka, taide – tulevat säilyttämään autonomiansa ja itse asiassa pyrkivät jopa laajentamaan valta-asemaansa muiden kustannuksella. Näin ollen kasvatuksen asema, oikeastaan koko olemus, tulee uhatuksi. Kantin kategorisen imperatiivin toisen muotoilun mukaan pitää jokaista ihmistä kohdella aina päämääränä sinänsä, eikä koskaan vain pelkkänä välineenä. Tämän sääntö koskee lähinnä vain persoonallisia olentoja, mutta sen voi ajatella koskettavan myös ylipersonaalisia olioita, erilaisia elämän-suuntia, joista tässä on kysymys. Jos siis kasvatusta pidetään vain muiden elämänalueiden välineenä, palvelijana, niiden omien tarkoitusperiensä saavuttamiseksi, niin silloin koko kasvatuksen olemus, sen identiteetti, on vaarassa kadota. Jonkin ihmisen käyttäminen vain pelkkänä välineenä on epäeettistä siksi, että sillä tavoin estetään hänen olemasta oma itsensä. Se on kuitenkin jokaisen ihmisen oikeus ja velvollisuus. (KMM, 36–37.)

Hollon mukaan on todennäköistä, että suuret elämänmuodot tulevat säilyttämään itsenäisyytensä. Mutta niiden autonomia ei voi kuitenkaan olla ehdotonta, koska silloin ne eristäytyisivät muista elämänmuodoista. Vuorovaikutuksen loppuminen muiden elämänalueiden kanssa merkitsisi myös helposti kyseisen elämänmuodon vähittäistä rappeutumista ja tuhoa. Jos esimerkiksi taidetta harjoitettaisiin vain taiteen itsensä takia, siinä ei ehkä tapahtuisi kehitystä, koska sen edellytyksenä on vuorovaikutus muiden elämänalueiden kanssa. (KMM, 38–39.)

Kasvatukselle ei ehkä annettaisi muiden elämänmuotojen rinnalla yhtäläistä autonomiaa, vaikka eri elämänalueet pyrkisivät löytämään tasapainon oman autonomiansa ja vuorovaikutuksen muiden elämänmuotojen kanssa. Mutta tässä *kasvatuksen näennäisessä heikkoudessa piilee sen koko voima*, sanoo Hollo. Nimittäin *kasvatuksen maailma* sijaitsee toisessa, *syvemmissä tasossa* kuin muut elämänalueet. Kun muut elämänmuodot tarkastelevat maailmaa ja elämää niille ominaisesta näkökulmasta, ne tavallaan supistavat aluettaan ja siten myös tehokkaasti valitsemaansa elämän yksityiskohtaa. (KM, 37–38; KMM, 39.)

Kasvatus elämän palvelijana

Kasvatuksen suhde elämään on periaatteellisesti toisenlainen kuin muiden elämänmuotojen. Sen tavoitteena on elämä kokonaisuudessaan, sen *koko runsaus ja kasvu*. Tämän takia kasvatusta on kaikissa elämänmuodoissa. Toinen tärkeä ero muihin elämänmuotoihin on se, että kasvatuksessa ei pyritä

tarkastelemaan elämää ja sen ilmiöitä vallan eikä vallitsemisen näkökulmasta vaan palvelemisen näkökulmasta. Tämän takia on ymmärrettävää, että muissa elämänmuodoissa kasvatusta käytetään helposti ja tuloksellisesti niiden palvelijana, pelkkänä välineenä.

Kasvatus on kuitenkin toisessa, syvemässä tasossa kuin muut elämänmuodot. Ne ovat luonnostaan taipuvaisia käyttämään toimintansa valta-aatteena jakamisen ja hallitsemisen tehokasta periaatetta, *kasvatus* sen sijaan valitsee *kokoamisen* ja *palvelemisen roolin*. Tämä rooli näyttää vaatimattomalta, mutta itse asiassa se on varsin merkittävä, koska tälle perustalle kasvatus voi perustaa oman ehdottoman autonomiansa, itsenäisyytensä. Jos muut elämänmuodot, pakosta ja myös paljolti pelkästään teoreettisesti, tunnustavat elämän valtakäsitteen, niin kasvatukselle se sopii hyvin, koska nimenomaan antaumuksessa elämälle ja kasvamiselle, itsensä unohtamisessa elämän hyväksi, on sen koko olemus. (KM, 38–39.)

Näin ajateltuna kasvatus ei ole tuomittu olemaan pelkästään muiden elämänalueiden väline, vaan sillä on oma varma perustansa laajalla todellisuuden alueella. Se myös liittyy välittömimmin siihen yhteiseen elämän juureen, josta koko inhimillinen kasvu syntyy. Sen tähden voimme sanoa, että on olemassa erityinen kasvatuksellinen elämän- ja maailmankatsomus, jolla on omat sisäiset lakinsa, ja sen valta-alueena on elämän kokonaisuutta tarkasteleva, sitä edistävä palvomisen mieli. Tällaisessa katsomuksessa olennaisimpana ominaisuutena on *nöyryys*. Nöyrään katsomustapaan sisältyy myös sisäistä sankaruutta, koska sen aikaansaamat ”voitot” eivät ole ulkonaisia, vaan yksilön sisäisiä. Tähän liittyy ehkä yhden kaikkein suurimman kasvatuksen elämän- ja maailmankatsomuksen edustajan Sokrateen vaalilause: ”Tunne itsesi!” Hollon mukaan tämä voidaan ilmaista myös seuraavasti ”Voita itsesi!”. Sankaruus, jota kasvatukselliset voitot edellyttävät, aikaansaa ihmisen mielessä oikeaa ja nöyrää ylpeyttä, jonka perustana on syvällinen itsensä tunteminen. Tällaista kasvatuksellista nöyrää ylpeyttä on ollut suurilla kasvatustajatteloilla aina Sokrateesta Pestalozziin. Samankaltaisesti Hollon usein lainaama ja arvostama Goethe on antanut kasvatukseen sopivalle ihmisyyssajatukselle runollisen muodon: ”Älköön kukaan olko toisen kaltainen, olkoon jokainen samalla korkeimman kaltainen.” Tämä on mahdollista siten, että jokainen täydellistyy itsessään. Tämä on ideaali, joka liittyy käsitteeseen *Bildung*. Se tarkoittaa *ihmisen kokonaisvaltaista* – ei ainoastaan tiedollista – *kehittymistä*. (Kauppi 2000, 290.)

Hollo toteaa, että jokaisen elämänalueen edustajalla on ominainen suhtautumistapansa elämän ilmiöihin. Tieteilijä tarkastelee esimerkiksi satakielen laulua eri tavoin kuin muusikko. Onko sitten kasvattajalla jokin olennainen tapa suhtautua ilmiöihin? Kaikkien muiden elämänalueiden satakielen laulun kuuntelijoilta on jäänyt huomaamatta, että *satakielen laulu* täysin valmiina ja

taiteellisenä kaikuvana sävelten sarjana on opittava ja että se on *kasvamisen ja kasvatuksen tulos*. On tärkeää myös huomata, ettei tällaisessa kasvatustähtäyksessä jätetä tieteen ja taiteen suhtautumistapoja huomiotta, vaan ne voidaan liittää omaan havaintoon. Voimme syystä väittää, että kasvatuksen maailmalla on autonomiansa. Se on välttämätön asia, jota täytyy suojella, ei vain kasvatuksen itsensä, vaan ennen muuta elämän suotuisan kasvun takia. (KM, 43–44.)

Hollon mielestä pitää varoa ennen muuta sitä (huomaa aikakausi), ettei kasvatuksesta tehdä politiikan välinettä esimerkiksi niin, että yritetään luoda kasvatuksen avulla ”uusia” ihmisiä, entistä parempia kansalaisia.⁹¹

Hollon kasvatustähtäyksessä näkyy kauttaaltaan *Zeitgeist*, ajanhenki, mutta siitä ei voi kuitenkaan päätellä, että hänen näkemyksensä olisi reaktio pelkästään siihen. Hänen näkemyksensä ovat selkeästi klassisia. Tällä tarkoitetaan sitä, että hän ammentaa näkemyksiinsä antiikin Kreikan ja juutalaiskristillisen tradition lähteistä sekä humanismin perinteestä että oman aikakautensa erilaisista, sekä mannermaisista että angloamerikkalaisista, filosofioista muovaten niistä omanlaisensa kokonaisnäkemyksen. Toisaalta Hollon pääteokset ilmestyivät ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Saattaa olla, että juuri tämän takia *elämän voima*, elämän hyöky, kuten Hollo sanoo, on hänen ajattelussaan esillä. Hän ei puhu paljonkaan aikakautensa ongelmista, mutta ehkä juuri näin hän pyrki luomaan kasvatustähtäystä ja toivoa tulevaisuuteen. Hollon kasvatuksen teoriaa voidaan myös osittain tarkastella tästä näkökulmasta ja pitää sitä tietynlaisena kannanottona aikakauden henkiseen ilmapiiiriin. Sodan jälkeen yleensä alkaa jälleenrakennustyö ja halutaan katsoa eteenpäin, ei taaksepäin.

Hollon mielestä on väärin yrittää muuttaa kasvatusta pelkäksi taiteeksi. Kasvatuksellinen ihmisihanne on enemmän kuin politiikan tai taiteen kuvittelema ihannehahmo. Myös muiden elämänalueiden tulisi oivaltaa oma syvin olemuksensa ja tehtävänsä niin, että ne asettaisivat elämän kokonaisuuden edistämisen tärkeimmäksi tehtäväkseen, vaikka jokainen voi tehdä siinä vain oman rajallisen osuutensa. Näin sisäisten lakiensa ja mahdollisuuksiensa mukaisesti toimiessaan ne parhaiten edistävät sitä, mikä on kasvatuksen ainoana huolena, ”elämän rikasta ja sopusointuista kasvamista”. Kasvatus ei kuitenkaan tule elämänmuotona tarpeettomaksi, koska se tavoittaa tämän ongelman ja tehtävän toisessa, syvemmässä tasossa ja välittömämmin kuin muut elämänalueet. Sen tehtävänä on tarkastella nimenomaan elämää kokonaisuudessaan. Vaikka onnistuttaisiin pääsemään siihen, että muut suuret elämänalueet muodostuisivat sopusuhtaiseksi kokonaisuudeksi säilyttäen samalla

⁹¹ Jyrki Kaartinen (2010, 7–21) analysoi kiinnostavasti, miten Weimarin tasavallan koulupe-dagogeista tehtiin kansallissosialismin mukaisia ideaalikasvattajia.

kuitenkin oman itsenäisyytensä ja toimisivat kasvatuksellisesti mahdollisimman tehokkaasti, niin kasvatuksen maailman kokoava ja järjestävä tehtävä silti säilyy. (KM, 44–45.)

Tällaista edellä mainittua kasvatuksen käsitettä saatetaan pitää liian laajana, mutta kasvatuksen maailma voidaan ymmärtää niin, että siihen sisältyy koko elämä ja kaiken kasvaminen. Tärkeää ei ole niinkään se, missä toimessa kasvatusta harjoitetaan. Saattaa olla varsin hyödyllistä, että eri tavoin ja monilla alueilla kasvatustyötä tekevät ihmiset voivat vaihtaa kokemuksiaan ja näkemyksiään kasvatuksesta. Hollon mukaan kukan taimi ja ihmislapsi vaativat kasvattajalta aivan samoja tai ainakin samantapaisia *kasvamaan saattavia* toimia. Kasvu edellyttää auringon valoa, puhdasta ilmaa, hyvää ravintoa, kasvattajan ehtymätöntä harrastusta ja rakkautta kasvatettaviaan kohtaan. Hollo korostaa, että on tärkeä myös ymmärtää, etteivät kasvattavina tekijöinä ole ainoastaan ihmiset, vaan ympäristö kokonaisuudessaan, sen orgaaniset ja epäorgaaniset ainekset. (KM, 45–46.)

Hollo liittää kasvatukseen *kasvatuksen ja elämän* käsitteet toisiinsa. Vaikka jokaisen yksilön elämä päättyy kuolemaan, ihmissuvun elämä sen sijaan jatkuu, ja siinä myös kuolema merkitsee vain uuden elämän syntymistä. Hollon mielestä kuoleman tuolla puolen on varmasti jotakin. Emme oikeastaan kuole kokonaan. Se, mitä *on*, jää olemaan. (PK, 168). Näin ajatellen Hollon kasvatusajattelu on samalla elämänfilosofista pohdintaa, jonka ei ole tarkoituskaan olla vain tiedeyhteisöä palvelevaa toimintaa.

Kasvatus ei siis ole avarimmassa merkityksessä vain ihmisyksiöiden kasvattamista, vaan se kohdistuu koko ihmissuvun elämään. Hollo asettaa kasvattajan ohjeeksi vaatimuksen, että hänen on haltioiduttava vain siitä, mikä on suurta, mutta oltava uskollisia vähässä. (Vrt. Jeesuksen opetus Matt.25:40: ”Totisesti: kaiken, minkä te olette tehneet yhdelle näistä vähäisimmistä veljistäni, sen te olette tehneet minulle.) Kasvattajan on myös tärkeä muistaa, että häneltä vaaditaan usein jälkimmäistä. Hollo kirjoittaa:

”Haltioituminen siitä, mikä on todella suurta, merkitsee, että tehostamme meissä elävää ja elämäämme johtavaa haltiahenkeä ja teemme siten itsellemme mahdolliseksi tehokkaammin vastustaa myös niitä lukematomia pieniä ja suuria demoneja, jotka meitä joka askelella vaanivat, kenties sallien meidän olla jossakin määrin uskollisia hyvin vähässä, mutta joiden hajoittavasta työstä johtuu, ettei elämä milloinkaan pääse kasvamaan suureksi ja eheäksi.” (KM, 47–48)

Kasvatus – ihmisen kasvun edistämistä ja kasvatuksellista avunantoa

Hollo uskoo *ihmisen kasvun mahdollisuuteen*. Ihmisellä on halu tavoitella Jumalan kaltaista täydellisyyttä, vaikka hän ei onnistukaan tuossa pyrinnössään. Tästä huolimatta ihminen on enemmän kuin muut luomakunnan jäsenet. Hollo kirjoittaa:

”Ihminen ihmiseksi tullessa... on olento, joka on noussut jaloilleen, kottanut katseensa päin tähtiä, vapauttanut kätensä tekemään sekä hyvää että paha, saanut oivallisten aivojensa ansiosta kyvyn tietää yhä enemmän maailmastaan ja samalla kyvyn luoda ihmeellistä, siunattua ja suurelta osalta kirottuakin kulttuuriansa.” (Hollo 1985a, 9.)⁹²

Kasvattajan keskeinen tehtävä on tukea ja edistää yksilön myötäsyttyistä kasvua hyvään. Mitä kasvatus voi tehdä hyvän saavuttamiseksi, ja mitä kasvatus oikeastaan on? Hollo huomauttaa, että kysymys *”Mitä kasvatus vaikuttaa?”* on sekundaarinen sitä tärkeämpään kysymykseen *”Miten kasvatus vaikuttaa?”* nähden. Kasvatuksen teorian pitää tulla kaikkia kasvatuksen aloja ja kaikkia kasvatustehtäviä koskevaksi yleiseksi normiksi. Hollo toteaa oivaltavasti, että määritelmän arvo ei ole pelkästään se, mitä siihen sinänsä sisältyy vaan myös, mitä asioita siitä voidaan päätellä. Kun sanotaan, että kasvatuksen olennainen tehtävä on kasvavan ihmisen kaikkien voimien tasapainoinen kehittäminen⁹³, siitä seuraa monia kysymyksiä, joita määritelmässä ei voida käsitellä. Näitä kysymyksiä kasvatusajattelijoiden tulee kuitenkin käsitellä tutkimuksissaan. (KMM, 50–51.)

Veli-Matti Värry myös toteaa kasvatuksen olevan luonteeltaan käytännöllistä toimintaa, ja siksi arjen ongelmat ovat keskustelun ja kiistelystä oikeutettuja lähtökohtia. Kasvatusoppineiden tehtävä on kuitenkin sanoa, että se, mitä kutsumme kasvatuksen käytännöksi on aina teoreettisesti ja poliittisesti la-

⁹² Pico della Mirandola antaa puheessaan Jumalan sanaa Adamille: ”Olen asettanut sinut keskelle maailmaa, jotta helpommin voisit katsella ympärillesi ja nähdä kaiken sen, mikä siinä on. En ole luonut sinua taivaalliseksi enkä maalliseksi olenoksi, en kuolevaiseksi enkä kuolemattomaksi, sillä sinun tulee olla oman itsesi vapaa muodostaja ja voittaja; voit rappeutua ja siten kehittyä eläimeksi, mutta voit myös uudestisyntyä jumalalliseksi olenoksi. Eläimet saavat äidin kohdusta sen, minkä tarvitsevat, henkimaailman olennot ovat alun perin sellaiset, kuin heidän iankaiken tulee olla. Ainoastaan sinä olet kehityskykyinen, ainoastaan sinä voit vapaan tahtosi mukaan kasvaa, sinussa on kaikenpuolisen elämän siemenet.” (Pico della Mirandola 1990, 4–6.)

⁹³ Platon esittää *Valtio*-dialogissaan ohjeita lasten ja nuorten kasvattamiselle. Karl Popper näkee näissä Platonin kasvatusohjeissa pelkkää autoritäärisyyttä, konservatiivisten arvojen ihannoitua, vapaan kasvun tukahduttamista ja kyseenalaisten keinojen, kuten valheellisuuden ja indoktrinaation, hyväksymistä (Pietarinen 2005, 43). Niistä voidaan Pietarisen (2005, 43–44) mukaan – toisin kuin Karl Popper ajatteli – löytää vakavaa yritystä auttaa kasvattajia aikaansaamaan lasten ja nuorten mieliin *kosmos*, hyvä ja kaunis järjestys.

tautunut suhteiden kenttä. Näin ollen kasvatuskysymykset eivät ratkea pelkästään toiminnallisesti ja tervettä järkeä käyttämällä, vaan tarvitaan myös problematisointia, käsitteiden selvennystä ja kriittisyyttä. Tarvitaan kasvatuksen historiallisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten sidosten analyysia ja tulkintaa. (Värri 2011a, 42–43.)

Kasvattaminen tulee kuitenkin pitää erillään kaavattamisesta. Hollon mielestä kaikki yhteisöt haluavat valaa ihmisen omaan kaavaansa. Hän myöntää, että pelkkä totuttaminen, hyvien tottumusten ja tapojen muodostaminen kuuluvat kodin tärkeisiin tehtäviin. Mutta ihmisen kaavattaminen ei riitä, koska ”vain totutettu, trenattu olento myöhemminkin taipuu liian herkästi mukautumaan isompiin valinkaavoihin suuremmissa yhteisöissä.” (Hollo 1985a, 10.) Jos ihmisen valaminen ja valmentaminen tehdään hyvin tehokkaasti pienissä yhteisöissä, syntyy *tyyppejä*. Vaikka ihminen usein pakosta kuuluu johonkin ammatilliseen, kulttuuriseen tai muuhun tyyppiin, on kasvatuksen tehtävä kuitenkin ehkäistä ihmisen tyypillistymistä. Tämä onnistuu, jos kasvattajilla, vanhemmilla, opettajilla tai esimiehillä on hyvää tahtoa ja taitoa jokaisen *ihmisen omalaatuisuuden huomioonottamiseen ja kehittämiseen*. (Emt., 10.)

Juha Suoranta toteaa teoksessaan *Kasvatuksellisesti näkeväksi*, että sivistyksellinen ajattelu herättää ihmisen kulttuurisesta unesta ja saa miettimään, mitä tarkoitetaan, kun puhutaan normaalista elämästä, normaalista tästä tai tuosta, perinteisistä tavoista, siitä, kuinka aina ennen on tehty ja kuinka yhä kuuluu tehdä. Usein normaali kasvatuskäytäntö tarkoittaa juuri tätä: *meille valmiina annettua ja markkinoitua*. Emme enää kysy, mitä on olla ihmisenä maailmassa, millaiset erilaiset toteutumistavat ja muunnelmat ovat ihmiselle mahdollisia. Tarkastelemme omaa elämäämme kuluttamalla sitä, teemme siitä esityksiä, jotka näyttävät sen hohdokkaana ja meille hyväksyttävänä, vaikka hohdokkuus ei olekaan elämäämme vaan *elokuvaa* edessämme. Elämän kuluttaminen on nimenomaan kaavoittamista tai kaavattamista, josta Hollo varoittaa. Kuten jo tutkimukseni alkupuolella totesin, tätä tarkoittaa myös Immanuel Kantin *alaikäisyys (Unmündigkeit)*. Kantin mukaan (1995, 77) valistus on ihmisen pääsemistä ulos hänen itsensä aiheuttamasta alaikäisyyden tilasta. Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Valistuksen tunnuslause (*Wahlspruch der Aufklärung*) on siis: Käytä rohkeasti omaa järkeäsi (*Sapere aude!*)! *Sapere aude!*⁹⁴ oikeastaan tarkoittaa, että ihminen uskaltaa rohkeasti käyttää järkeään ja elää sen mukaisesti. Alaikäisinä meidän ei ole tarpeellista miettiä, kaava kertoo sen, mikä on oikein ja kuinka tulee menetellä kussakin tilanteessa. Yksityisen äänen käyttäminen on täysin vaiennut, kaikki puhe on julkista ja toistaa samoja lauseita aamusta toiseen. (Suoranta 1997, 12.)

⁹⁴ Sananmukaisesti ”Uskalla olla viisas!”

Hollon mielestä kasvattajan avun tulee olla **kasvattavaa avunantoa**. Tästä juontuu myös ajatus kasvatuksesta *kasvamaan saattamisena*. Kasvatus oikeana avunantona eli auttaminen kasvattavana toimintana edellyttää välttämättömän hienovaraisuuden ohella myötätuntoa ja ehkä ennen muuta erityistä huolehtimista, jonka varassa oikea avunanto, oikea kasvatus tapahtuu (vrt. ero lääkärin parantavaan avunantoon). (KMM, 56.)

Nykyajan kasvatussuuntauksat tai ainakin kasvatuspoliittiset trendit näyttävät olevan ristiriidassa niin edellisen kuin monien muiden Hollon näkemysten kanssa.⁹⁵ Opiskelijoista on vaarassa tulla enemmän kaavattavia ”tuotantoyksikköjä” kuin kasvattavan auttamisen kohteena olevia ihmistaimia. Hollon ajatusten mukainen *sivistyskasvatus*⁹⁶ on *ihmistymistä*.⁹⁷ Kasvatus on todellisuuden ymmärtämistä.

⁹⁵ Ks. Mari Kiviniemen hallituksen opetusministerin ja Jyrki Kataisen hallituksen kunta- ja hallintoministerin Henna Virkkusen kirjoitus ”Suomen korkeakoulutus ja tutkimus on liian pirstaleista” (Kanava 1/2010, 4–9). Siinä hän puhuu rakenteellisen kehittämisen riemuvoudesta! Virkkusen kirjoitus päättyy oireellisesti seuraaviin sanoihin: ”Siksi samalla rahalla on saatava aikaan enemmän. Uudistuminen on kansainvälisissä vertailuissa hyvin menestyneen suomalaisen innovaatiojärjestelmän elinehto.” Ks. myös professori emeritus Pekka Pihlannon yleisönosastokirjoitus ”Yliopistolaki heikentää työehtoja” (HS 5.3.2010, C10, mielipide). Pihlanto kirjoittaa muun muassa seuraavasti: ”Yliopistojen henkilökunnan aseman heikentäminen vaikeuttaa tutkimus- ja opetustyötä, mikä merkitsee vähitellen myös koko kansakunnan hyvinvoinnin taantumista. Onko meillä todella varaa siihen?”

⁹⁶ Sivistyskasvatus pyrkii herättämään opiskelijoissa ihmistietoisuuden. Tämä tarkoittaa tietyn asenteen omaksumista. Tämä on merkityksellistä siksi, ettei ihmisestä tulisi vain tavaroiden kuluttajaa, jollainen jokainen lapsikin tietää nykyisin olevansa. Filosofi ja kuuluisa Leibniz-tutkija Raili Kauppi toteaa osuvasti, että nykyaikana kaikenlaiset asiat käsitetään kulutustavaroiksi, myös niin sanotut kulttuuripalvelut. Näin ollen ihminen huomaa olevansa myös tuottaja. Tuotantoelämästä tulee elämän malli. Yliopistossa tuotetaan lääkäreitä ja hallintovirkamiehiä. Toinen tuottaa taidetta, toinen tuottaa ajatuksia. Mutta ei kaikki, minkä kuluttamisesta puhutaan, kulu kuluttamalla. Tiede ja taide eivät kulu, vaan vaikuttavat yhä laajemmin, yhä useampaan. Sivistys ei kulu sivistymisestä, vaan lisääntyy. On tärkeää muistaa, että sivistys ei ole tuottamista eikä kuluttamista vaan elämää. Tiede ja taide eivät ole kulutushyödykkeitä, vaan niiden omaksuminen rikastuttaa elämää. Ihmisyyttä ei voi tuottaa, vaan sitä toteutetaan. Sivistys on siis pikemminkin prosessi kuin tila. Tätä prosessia kasvatuksen tulee optimaalisesti pyrkiä tukemaan. (Kauppi 2000, 356.)

⁹⁷ Klassiseen kysymykseen ”Kuka minä olen?” voi antaa kaksi päävastausta: 1) Ihminen 2) Minä itse. Nämä vastaukset liittyvät läheisesti yhteen. Näin ollen voidaan sanoa, että sivistys on (1) ihmistymistä ja itseytymistä. Kumpikaan ei ole mahdollista ilman toista. Itseytyminen liittyy olennaisesti ihmistymiseen. Itseytyminen ja ihmistyminen tapahtuvat yksin teoin. Wilhelm Humboldtin sanoin: ”Kun muotoutuu täydelliseksi ihmiseksi, huomaa olevan oma ihmisensä.” Tämän mukaisesti moraalinen ensimmäinen laki on: ”Muotoa itsesi!” (*Bilde dich selbst!*) ja toinen: ”Vaikuta toisiin sen kautta, mitä olet!” (Kauppi 2000, 357, 360.)

Kasvatuksen päämääränä todellisuuden ymmärtäminen

Hollo puhuu kiintoisasti taloudellisuuden periaatteen soveltamisesta ihmiselämään. Jos tämä periaate ulotetaan koskemaan maltillisesti ja tarkoituksenmukaisesti ihmiselämän koko aluetta, on takeita siitä, ettei se muodostu ah-taissa rajoissa omaksi tarkoitukseksi. Hollon mukaan henkisen omaisuuden arvo on itsestään selvä. Sen puuttuessa ei voida puhua mistään henkisestä elämästä sanan varsinaisessa merkityksessä. Toisaalta, mitä yhtenäisemmän järjestelmän henkinen omaisuus muodostaa, sitä paremmin valitsemme, siis sitä ”taloudellisemmin” elämme. Henkinen rikkaus on näin järjestettynä erinomainen siunaus omistajalleen. Jos taloudellinen periaate käsitetään siis henkisellä alueella näin, siitä ei ole haittaa kasvatukselle. Mutta jos vain aineellinen hyöty, voitto, rikkaus on aina päämääränä, voi taloudellisuus näyttää korkeimmalta hyvältä, johon verrattuna kaikki muut asiat ovat vähäpätöisiä. Näin ajateltuna esimerkiksi esteettinen elämä on pelkkää ylellisyyttä, jota suositetaan tavan ja muodin takia, ja myös eettiset näkemykset muotoutuvat taloudellisten konjunktuurien mukaan. Jos ”kaiken hyvän antajana” pidetään rahaa, päädytään mammonan palvontaan, ja ihmisestä tulee vain *homo economicus* (IK, 78–80.)

Hollon kasvatusteorian yleisimpiin ominaisuuksiin kuuluvat suvaitsevaisuus ja humanisuus. Mitä nämä käsitteet Hollon mukaan oikeastaan tarkoittavat? Kasvatus edellyttää, ettei kukaan näkisi elämänkehää liian ahtaasti, vain omasta näkökulmastaan. Ihmisen tulee Kantin ohjeen mukaisesti tavoitella omaa täydellisyyttään ja toisten onnellisuutta. Kaikella itsetehostuksella tulee siis olla rajansa. Hollo lainaa Jeesuksen vuorisaarnan kultaista sääntöä sanoen ”Mitä et tahdo ihmisten itsellesi tekevän, sitä älä sinä tee heille”.⁹⁸ Ihmisen elämä perheessä, yhteiskunnan jäsenenä ja ehkä vielä ”ns. ihmisyyden valtakunnan aatekehässä” antaa tilaisuuden eettiseen itsekasvatukseen: erilaisten tilanteiden oikeaan käyttöön eli käytäntöön soveltamiseen ja ongelmien toiminnallisiin ratkaisuihin. Hollo puhui myös taloudellisuudesta ja laajoista yhteiskunnallista näköaloista. Hän varoitti *taloudellisuuden ja tehokkuuden yksipuolisen korostamisen vaarallisuudesta*, vaikka hän sanoi, että taloudellinen pyrkimys sinänsä kuuluu eettisen (itsekasvatuksen) elämänmuotoon. (IK, 108–110.)

Hollo ymmärsi sen, mikä meidän tulisi myös nykyaikana ymmärtää, kun opiskelijoiden päähän yritetään kaataa mahdollisimman nopeasti sinänsä tärkeää tietoa. Opintopisteiden keräämisestä on tullut monille tärkeämpää kuin itse opiskeltavista asioista. Tämä johtuu monista asioista, myös siitä, että tut-

⁹⁸ Jeesuksen vuorisaarnan (Matt. 5–7) kultainen sääntö kuuluu nykyisen käännöksen mukaan seuraavasti: ”Kaikki, minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää te heille.” Hollo tunsikin hyvin Raamatun. Hän on alleviivannut monia kohtia Raamatustaan. (Erkki J. Hollon haastattelu 15.7.2010.)

kinnon suorittamiselle on asetettu aikarajoitus ja monien tutkintojen ja arvosanojen samanaikaista suorittamista on vaikeutettu. Tämä kaventaa opiskelijan yleissivistystä. Hollon mukaan kasvatuksessa ja opiskelussa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että tietoa ja taitoa syntyy parhaiten, kun kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus on muutakin kuin teknistä tietojen ja taitojen opettelua. Kasvatuksen alueen pitää olla mahdollisimman laaja, ja jokaisella tulisi olla mahdollisuus harjoittaa opintojaan useilla tieteenaloilla, yleensä mahdollisimman pienissä yksiköissä ja lähellä kotiseutuaan. Tähän kaikkeen täytyy varata aikaa ja resursseja. Ihmisen oppiminen ja kasvu on hidasta. Ylipäätään ihmisen kehitystä luonnehtii tietynlainen hitaus.⁹⁹

Skinnari ja Syväoja (2007, 350) katsovat Hollon edustavan *pastoraalista kasvatustietoa*. *Kasvattajan tehtävä on houkutella esiin se, mikä on ihmisessä hyvää*. Näin tehdessään hän kasvattaa rakkautta. (KT, 124.) Skinnarin mielestä (2004, 34) Hollo Sakari Topeliusta lainaten hahmottelee pedagogiseen rakenteeseen kuuluvia ulottuvuuksia, kun hän sanoo:

”Koulu on ottanut, en tahdo sanoa ainoaksi, mutta tärkeimmäksi tehtäväkseen ymmärryksen ihmisen kasvattamisen. Tuohan onkin suuri tehtävä, kunhan se onnistuisi. Mutta missä on tahdon kasvattaminen? Missä tunteen? Missä mielikuvituksen?... Viimeksi, tai ensimmäiseksi, jos niin halutaan, tulee kysymys, missä on luonnollinen terveys elämän arimpana kehityskautena? (MKKII, 276.)

Muut elämänmuodot ovat pyrkinneet eri aikoina osaltaan vaikuttamaan kasvatukseen ja sen substanssiin, sisältöihin. Koulu on syntynyt kirkon (ensimmäiset koulut luostareissa, sen jälkeen katedraalikoulut) ja valtion hoivissa. Kirkko ja valtio ovat yrittäneet myös valvoa vanhempien kotikasvatusta korostamalla kasvatuksen säännönmukaisuutta ja kasvattien suojelemista huonoilta vaikutteilta. Kasvatuksen kannalta tarkastellen muiden elämänalueiden kasvatustoimintaa pidetään vastustettavana silloin, kun ne asioihin puuttuessaan tavoittelevat kasvatuksen omien tarkoitusten ulkopuolisia päämääriä tai taivuttavat tai pakottavat koulua, kotia ja kasvavia tavalla, joka ei ota huomioon kasvatuksen erikoisluonnetta ja sen historiallista kehitystä. Kasvatuksen oma valtakunta kuuluu ihmisen sisäiseen maailmaan ja näin ollen kasvatustieteeseen suhtautuu sitä uhkaaviin toimiin niin, että se ikään kuin vetäytyy, suojellakseen itseään, omaan ulkopuolisten vaikeasti saavutettaviin syvyksiin. Se ei pyri kamppailemaan muita elämänmuotoja vastaan, vaikka muut elämänmuodot niin tekisivätkin.

⁹⁹ Akateemikko ja filosofi Oiva Ketonen (1985, 2–3) muistutti osuvasti kärjistäen, mitä seuraa, jos kasvatustieteessä tyydytään kritiikittä toteuttamaan sen ulkopuolelta tulevia tehtäviä. Se voi tulla *väliseksi kiduttajien ja petkuttajien kasvattamiseksi*. Näin ollen kasvatustiede on ”kavaltanut sen periaatteellisen tehtävän, joka kaikella tieteellä on elämän ja maailman ennakkoluulottomana ja ennalta sitomattomana tarkastelijana.” (Kursivointi M.T.)

6. HOLLON NÄKEMYS KASVATUKSEN TEORIASTA

Hollon mukaan kasvatuksella tulee olla oma teoriansa, joka selittää kasvatuksellista elämänmuotoa. Kasvatusteorian luominen on varsin tärkeää, vaikka siitä saattaa tulla kovin ylimalkainen, kun sen pitää tulla kaikkia kasvatuksen aloja ja kaikkia kasvatustehtäviä koskevaksi yleiseksi normiksi. On myös huomattava, ettei määritelmän arvo suinkaan ole se, mitä siihen sinänsä sisältyy, vaan myös se, mitä asioita siitä voidaan johtaa. Kun sanotaan, että kasvatuksen olennainen tehtävä on kasvavan ihmisen kaikkien voimien tasapainoinen kehittäminen, niin tästä seuraa monia uusia kysymyksiä, joita määritelmässä ei voida käsitellä. Esimerkiksi: mitkä ovat kasvavan kaikki voimat ja miten niitä kehitetään? Kehitetäänkö kutakin erikseen vai kaikkia yhteisesti, entä tasapainoisesti? Näitä kysymyksiä kasvatustieteilijät käsittelevät laajasti omista kirjoituksissaan.

On syytä huomata, kun pohditaan kasvatuksen olemusta, että siitä saateen ajatella eri tavoin, jos sitä tarkastellaan kasvatustodellisuuden tai kasvatusteorian näkökulmasta. Maallikkomaisen kasvatusteorian mukaan kasvatusta voidaan ahtaasti määritellä tietoisesti ja siten tarkoitukselliseksi kasvattajan suunnittelemaksi toiminnaksi, jolla pyritään vaikuttamaan kasvatettavaan. Sen enempää kasvatettava kuin kasvattajakaan eivät voi milloinkaan tulla valmiiksi. Kasvattaja on aina myös kasvatettava, koska kasvatusta on elävä prosessi tai liikunto kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Hollon sanoin: ”Kasvatusta edellyttää aina kasvamista, ei ainoastaan kasvatettavan, vaan kasvattajan alinomaista kehittymistä ja kasvua” (KT, 79; KTT, 78).

6.1 Kasvatuksen teoria

Hollon näkemys kasvatuksen teoriasta perustuu hänen kasvatustieteen näkemykseensä. Hänen mukaansa kasvatuksen teoria on käytännöllinen teoria, koska kasvatusta on ennen muuta käytännöllistä toimintaa. Sen on liityttävä kasvatuksen tarkoituksiin eli päämäärään ja pohjaan. Kasvatuksen teorian tulee olla mahdollisimman autonominen. Se ei saa olla filosofinen tai psykologinen teoria, vaikka molempien tieteiden tietoa voidaan ja pitää hyödyntää kasvatuksen

teorian luomisessa. Hollo suhtautuu epäilevästi kasvatustieteen mahdollisuuteen tieteenä, koska se voi tähdätä parhaimmillaan vain kasvatusta koskevaan tietoon, eikä toimintaan, joka on kuitenkin kasvatusta koskevassa teoriassa keskeistä.

Teorian käytännöllisyys

Kasvatuksen suhteellinen autonomia on sen oikeutta saada omien normiensa, lakiensa ja sääntöjensä mukaan suorittaa tehtävänsä sivistyksen viljelyssä. Kasvatuksen käytännön ensisijaisuutta korostaessaan Friedrich Schleiermacher (1983) puhuu praksiksen digniteetistä eli käytännön itsenäisyydestä ja riippumattomuudesta tieteestä ja teoriasta. Tällä hän tarkoittaa suunnilleen samaa kuin Hollo, että kasvatuksen käytäntö kuuluu ihmisen todellisuuteen välttämättömyytenä, jota ei tarvitse oikeuttaa teorian avulla. (Siljander 2002, 89.) Kasvatuksen teorialla on tärkeää olla vapaus ja autonomia. Hollon sanoin: ”senkin valloittamaton varustus on sisäisyyden maailma, jossa se elää omaa historiallista elämäänsä nykyisyyttä ja tulevaisuutta varten” (KMM, 59). Kasvatus ja kasvatuksen teoria koskevat ennen muuta ihmisen psyykkistä maailmaa, vaikka tietenkin niillä on monia käytännön – kasvatuksen itsensäkin – kannalta tarkasteltuna välttämättömiä tehtäviä. On tärkeää huomata se, että vaikka kasvatuksen teorian autonomia ja kasvatuskäytäntö liittyvät toisiinsa, niin kuitenkin niiden välinen vapaus ja riippumattomuus toisistaan ovat niiden molempien kannalta välttämättömiä. Teorian osaksi siksi, ettei siihen tule liittyä käytännön tilapäisyyttä ja satunnaisuutta, koska ajallis-paikallinen sidonnaisuus voi vaikeuttaa teorian tavoittelemaa mahdollisimman hyvää yleispätevyyttä. On myös niin, ettei mitään toimivaa käytäntöä voi olla ilman teoriaa. Hollo sanoo:

”Teoriaa onkin aina, tosin hyvin eriarvoista, käytäntöön liuenneena käytännöllisenä teoriana, ja käytännön ihmisen karsaus kohdistunee useimmiten vain teoriaan, joka on hänen mielestään liian teoreettista, joko käytäntöön kerrassaan soveltumatonta tai hänen sovellettavakseen sopimatonta.” (KMM, 59).

Hollo (KT, 13–14) myös sanoo, että hyvässä teoriassa kokemus ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa ja ne luovat teorian kokoavalle käsitykselle. Käsitteellinen harkinta tukee ja opastaa käytännöllistä toimintaa. Toiskallio (2009, 33) toteaa, että Hollo arvosti tieteellisin menetelmin saavutettuja tutkimustuloksia, mutta hän oli vakuuttunut siitä, ettei ”tiede voi missään muodossa antaa meille kasvatuksen teoriaa.” Näin on, vaikka tieteellisin menetelmin saavutetut tutkimustulokset ovat tietenkin myös kasvatuksellisten elämänil-

miöitten selvittelyissä ja selittämisessä hyödyllisiä. (KT, 27.) Hollo pyrki säilyttämään pedagogiikan pitkästä historiasta sen ytimen, eikä halunnut vanhoa tiedeaatteen nimeen (Toiskallio 2009, 33).

Hollon mukaan hänen aikansa kasvatustieteellinen tutkimus oli liian tärkeällä sijalla. Sen avulla ei ole mahdollista tarkastella kaikkia niitä kysymyksiä, jotka kuuluvat kasvatustieteeseen. Hollo ei kuitenkaan kiellä psykologian tärkeää merkitystä, mutta pitää sitä vain yhtenä kasvatustieteenä, joka tuo parhaimmillaan hyvän lisän kasvatustieteen pohdintaan. Selvää on kuitenkin, ettei ilman teoriaa kasvatustiede voi olla, ellei sitten haluta vain alkeellisesti tehdä havaintoja ja kuvailla yksittäisiä tosiasioita niitä sen enempää systematisoimatta. Kasvatustieteen luomisessa pitää ottaa huomioon se, mitä Hollo on sanonut kasvatustieteen käytännöstä. Lainaan hänen kuuluisia sanojaan:

”Kasvatustieteen käytäntö on joka kohdassa erikoisluontoinen. Sama todellinen kasvatustilanne ei milloinkaan toistu. Siksi kasvatustieteilijät, mikäli he tehtävänsä oikein oivaltavat, sittenkin hyvin ymmärtävät, ettei heille tuo suurinta hyötyä se, joka tyytyy vain selostamaan lukemattomia eri tapauksia, vaan se, joka tekee heidät kasvatustieteellisesti näkeviksi, osoittaa heille mahdollisuuksia sen taidon saavuttamiseen, jonka avulla jokainen erikoistapaus on kasvatustieteellisesti vallittavissa.” (KTT, 14. Tummennus M.T.)

Kasvatustieteen teoria liittyy kasvatustieteen käytäntöön ja on sen käytännöllistä hyödyntämistä ja edistämistä paljon enemmän kuin esimerkiksi matematiikan teoria. Kasvatustieteen teoria on aina käytäntöä varten, vaikka kummallakin kasvatustieteen puolella – teoreettisella ja käytännöllisellä – on oma tärkeä tehtävänsä kasvatustapahtumassa.

Teorian kasvatustieteellinen pohja

Kasvatustieteen yleisimmät periaatekysymykset, jotka koskevat keskeisesti kasvatustieteen luomista, liittyvät olennaisesti kasvatustieteen edellytysten ja tarkoituksien, so. kasvatustieteen pohjan ja päämäärän kysymyksiin. Hollon mukaan on käytännöllistä ottaa tarkoituksien sisältö suoraan esimerkiksi filosofisesta etiikasta, mutta hän ei pidä sitä hyvänä tarkasteltaessa kasvatustieteen teoreettisesti. Hänen mukaansa kasvatustieteen päämäärää ei voida asettaa etukäteen, eikä sitä voida ottaa valmiina kasvatustodellisuuden ulkopuolelta. Tutkijan pitää uskaltaa kyseenalaistaa myös näkemys, jonka mukaan kasvatustieteellä pitäisi olla yksi ja yhtenäinen päämäärä. (KMM, 64–65.) Hollon Kas-

vatuksen teoria on suomalaisen kasvatustieteen alalla uraauurtava. Kirjassaan hän luonnehtii kasvatustieteen hajanaisuutta seuraavasti:

”Kasvatustieteellisistä järjestelmistä ja uusimmastakaan tämän alan aatevirtauksista ei suinkaan teoriaa puutu. Niitä tarkastellessaan havaitsee kuitenkin pian, että kysymyksessä on melkein poikkeuksetta sovellettu teoria, ts. teoria, joka on joltakin toiselta alueelta siirretty kasvatustieteen piiriin. Niin esimerkiksi uusi kokeellinen kasvatustieteen oppi yrittää sovellettaa kasvatustieteellisiin kysymyksiin matemaattis-eksaktista näkemys- ja katsomistapaa. Toisaalta taas tuodaan kasvatustieteen piiriin erilaisia filosofisia ja sielutieteellisiä teorioita. Kasvatustieteen ongelma ei kumminkaan tule siten lopullisesti ratkaistuksi.” (KTT, 16; ks. myös KT, 14 Tummennukset M.T. Alkuperäisessä tekstissä kohdat ovat harvennettuna)

Hollo myöntää, että kasvatustieteen maailmaa ja siihen kuuluvia ilmiöitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tärkeintä on selvittää, mikä näistä näkemyksistä on sellainen, jonka varassa voi syntyä kasvatustieteen teoria, joka on ”täydellinen ja kirkas näkemys kasvatustieteen varsinaisesta olemuksesta.” (KTT, 14.) Hollon mukaan kasvatustiede ei voi tähdätä toimintaan, vaan ainoastaan tietoon kuvailemalla ja selittämällä kasvatustieteen maailman ilmiöitä. Kasvatustieteelle pitää antaa itsenäisen tieteen asema, puhtaan tieteen autonomia. Hollon mukaan tällaista kasvatustiedettä ei ole vielä olemassa, ja hän epäilee, tuleeko sellaista koskaan olemaan. Hän erotti toisistaan kasvatustieteen ja kasvatustieteen korostaen kasvatustieteen pyrkimystä objektiivisen tiedon hankkimiseen tyrkyttämättä mitään käyttäytymis- tai suuntautumistapaa. (Emt., 28–30: ks. myös Heinonen 1989, 136–137.)

Kasvatustieteellä voi olla monia päämääriä, jotka sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Kaiken kaikkiaan kasvatustieteen päämäärän sisällön täytyy olla niin moninainen, että siihen voi myös sisältyä ihmisen olemukseen kuuluva *antinomisuus*, siis kaikki vastakkaisilta näyttävät voimat ja tosiasiat, joiden vuorovaikutuksen alaisena ihminen oikeastaan vasta kasvaa ihmiseksi. (KMM, 65; Hollo 1944, 53–54.)

Hollo mukaan kasvatustieteen päämäärä on myös välttämättömästi yhteydessä kasvatustieteen pohjaan, vaikka ongelma saattaa muodostua, mihin pohjaan eli edellytyksiin sen tulee olla yhteydessä. Tämän takia pitää sanoa, että kasvatustieteen päämäärät tulee johtaa pohjan kaikista olennaisista puolista. Nimittäin usein tehdään se virhe, että kasvatustieteen todellisuuspohjasta valitaan vain yksi olennainen tekijä ja jätetään muut tarkastelematta. Jos kasvatustieteen todellisuuspohjasta valitaan esimerkiksi psyykinen puoli, tästä seuraa kovin helposti se, että kasvatustietettä tarkastellaan vain psyykkisenä oliona. Tässä näkemyksessä korostuu myös liian voimakkaasti yksilopsykologinen näkö-

kulma. Hollo toteaa, että tällaisesta tavasta tarkastella kasvatustodellisuutta saattaa kuitenkin olla seurauksena kasvatusta, josta hän käyttää osuvaa nimitystä ”prinssienkasvatuspedagogiikka”. (KMM, 65–66; Hollo 1944, 46–47.)

Ihminen ei ole vain psyykettä eikä hän ole myöskään kasvavana ja kasvatettavana ihmisenä vain yksilö. Ihminen on aina myös Aristoteleen sanontaa käyttäksemme *zoon politikon*, poliittinen, yhteiskuntia luomaan pyrkivä ja siinä elävä ”eläin”. Ihminen on kasvatettavana ja kasvattajana monin tavoin sidoksissa omaan yhteisöönsä. Hän on monessa suhteessa myös ympäristönsä – sekä biologisen että sosiaalisen ympäristönsä – tulos. Näin ollen kasvatuksen varsinainen objekti ei olekaan oikeastaan ihmisyksilö, vaan ihmisyhteisö, ja tietenkin myös yksilöt yhteisön jäseninä. (KMM, 66.)

Kasvatusidealeista puhuessaan Hollo korostaa, ettei kasvatus voi olla koskaan vain haaveilua, vaan sen pitää linkittyä aina siihen (kasvatus)todellisuuteen, jossa kasvatettavat ja kasvattajat elävät. Kasvatuksen korkeimman – hyvän elämän – tavoitteen täytyy olla jotenkin ennalta tiedossa, vaikka ei valmiina päämääränä, vaan päämäärää määrittävänä edellytyksenä. Päämäärän määrittelymiseen ja päämäärän asettamiseen sisältyy kaikesta huolimatta aina jotakin hypoteettista. Emme voi koskaan olla täysin varmoja siitä, milloin voimme kokemuksen, ennen muuta tietoisin kokemuksen, avulla saada kasvatustodellisuudesta vain osittaista tietoa. (KMM, 67–68.)

Kasvatuksen historiasta löytyy luonnon, kulttuurin ja henkisen aktiviteetin korostajia. Rousseau tunnetusti korosti luontoa, paluuta luontoon, Herbart kulttuuria ja Pestalozzi psyykkistä aktiviteettia. *Hollon mukaan kasvatuksen voima on pääasiassa kuitenkin siinä, kuinka hyvin kyetään tarkastelemaan sen tehtäviä eri tavoin, ja myös siinä, kuinka tehokkaaksi tällainen kasvatus toiminta voidaan järjestää.* Kasvatusteorian merkitys ja tehtävä on toisaalta teoreettinen, toisaalta käytännöllinen. Teoria on aina pitkän historiallisen kehityksen tulos ja sen oikeutus johtuu siitä, syventääkö ja kehittääkö se aikaisempaa teoriaa tuomalla siihen jotakin uutta. (KMM, 72–73, 76, Hollo 1944, 51, 54.)

Hollon mukaan tämän *uuden* ei tarvitse olla mitään ennen näkemätöntä tai kokematonta. Uudeksi voidaan nimittää jotakin sellaista, joka on ainakin vähän aiempaa tarkemmin tutkittua ja jota tarkastellaan uudella tavalla. On myös syytä korostaa, ettei uutuus sinänsä ole mikään ehdoton etu. Uudessa teoriassa voi uutta ja pätevää olla juuri se, mikä ei ole uutta. Teorian parhaana uutuuksena voidaan pitää sitä, että aikaisemmin todetut tosiasiat järjestäytyvät eri tavoin kuin aikaisemmin, lähinnä teoreettisesti tarkastellen aiempaa tyydyttävämmiin ja täsmällisemmin tutkittuihin. Uusi teoria on oikeastaan vain uusien hypoteesien esittämistä. (KMM, 76; Hollo 1944, 54–55.)

Uuden teorian merkityksen ratkaisee se, miten hyvin sen esittämät hypoteesit voidaan verifioida eli osoittaa todeksi joko loogisesti tai empiirisesti.

Teorian hypoteesiluonnetta ei kumoa edes se, että uuden teorian alkuna on usein jokin tosiasia. Nimittäin se antaa teorialle vain alun, joka vaatii selitykseen uuden tieteellisen hypoteesin.

Teoria ei ole reseptikokoelma, jota mekaanisesti sovelletaan johonkin tiettyyn käytännön tilanteeseen. Teorian tehtävänä ei ole myöskään käytännön toiminnan helpottaminen, vaan pikemmin teoria vaikeuttaa käytännöllistä toimintaa esittämällä sille koko ajan uusia vaatimuksia. (Hollo, 1944, 55.)

Hollo kirjoittaa:

”Kasvatusteoriakaan ei siis oikein ymmärrettynä ole kasvattajalle tarjottu houkutus, vaan päin vastoin hänelle osoitettu velvoitus. Kasvatusperiaatteiden, yleisempienkin, tunteminen on kasvattajan velvollisuus siksi, että käytäntö ilman niiden suomaa yleistä ohjausta on sokeata, hapuilevaa, parhaassa vireydessään ja hyvässä harrastuksessaankin liian oppimatonta, liian vähän harkittua ja harkitsevaa, liian vähän yhtenäistä ja tarkoitusperäistä.” (KMM, 77.)

Kasvatusperiaatteiden puuttuessa jäävät todelliset kasvatusergelmat näkemättä ja varsinaiset kasvatustehtävät suorittamatta. Käytännössä kasvatusergelma uhkaa teoriasta huolimatta rappeutua alkeellisiin muotoihinsa pelkäksi tavanomaiseksi ja viranomaiseksi puuhaksi ja rasitukseksi, kasvattajien ja kasvatettavien vitsaukseksi. (Emt., 77–78.)

Hollo viittaa Sokrateen näkemyksiin teoretisoinnin merkityksestä sanoessaan, että kasvatusteoriaan sisältyvän periaatteellisen harkinnan merkitys ja tehtävä on opastaa kasvattajaa näkemään kasvatusergelmia. Hänen tulisi kasvattajana nähdä nämä ergelmat omina ergelminaan omalla tavallaan. Näin ollen voimme toivoa, että teoria eri menetelmiseen ”muuntuu omassa toiminnassa omaksi hengeksi, vereksi ja ytimeksi.” (KMM, 79; Hollo 1944, 56–57.) Hollon mukaan tieteen näkökulma on liian suppea ja sen intressi väärä, jotta se voisi luoda kasvatusergelmaista teoriaa. Hän kirjoittaa viitaten kasvatusergelmaukseen:

”Vaikka tähän tutkimusesineeseen niinmuodoin näyttää alun pitäen sisältyvän eräänlaista tarkoitusperäisyyttä eli teleologiaa, ei sellaisen tutkimuksen silti tarvitse omaksua teleologista sävyä. Sen tehtävä vain on tutkia, mitä ja millaista tuo teleologia todellisuudessa on. Niin se säilyttää puhtaan ja kylmän tieteellisen luonteen ja siten se voi vaatia itselleen itsenäisen tieteenhaaran oikeuksia sosiologisen tutkimuksen suuressa alueella.” (KT, 23–24. Tummennus M.T.)

Karjalaisen (1986, 15) mukaan Hollon tiedekäsitys näyttää yksinomaan empiristiseltä. Tiede on ei-normatiivista, todellisuuden ilmiöiden kuvaamista ja kausaalisuoksien etsimistä. Karjalaisen luonnehdinta ei pidä täysin paikkaan-

sa, koska Hollo tietenkin ymmärtää, että on olemassa muitakin kuin empiirisiä tieteitä. Hän puhuu tieteiden monilukuisesta maailmasta, jossa kahdella niistä, logiikalla ja matematiikalla, on perustavien tieteiden asema. Tähän on syynä se, että ne selvittävät objektiivis-suhteisen tiedon yleistä perustaa, toinen lähinnä muodollisesta ja toinen sisällöllisestä näkökulmasta. Hollo sanoo molempien olevan *henkitieteitä*. Matematiikka on samalla henkitieteiden ja luonnontieteiden yhdysside, koska sen sovellusalueet ovat luonnontiedettä. Henkisen olemuksen tiedollinen primaatti eli ensisijaisuus ei ole vain siinä, että myös matematiikka on henkitiede, vaan myös siinä, että sen järjestelmien perustana ovat loogiset peruseriaatteet. Niistä tärkeimmät ovat identiteetin ja ristiriidan peruspostulaatit. (Hollo 1943, 106.)

Käsitys, että Hollo pitäisi tieteitä vain empiristisinä, saattaa johtua siitä, että Hollo vierastaa kasvatustieteen luonnehtimista empiiriseksi tieteeksi. Silvä tavoin ajateltuna kasvatuksen maailman erikoisluonne jäisi kokonaan huomioonottamatta Kasvatuksen teorian ja ylipäätään kasvatuksen tutkimuksen ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä luonnontieteelliseen, kausaalisuutta korostavaan selitysmalliin. Kasvatuksen tutkimus kohdistuu ihmiseen, jonka selittäminen jännöksettömästi ei ole mahdollista.

6.2 Kasvatuksen teorian merkitys

Hollon mukaan kasvatuksella tulee olla oma teoriansa, koska sillä on oma tutkimuskohteensa, kasvatuksen maailma. Kasvatuksellisia peruskysymyksiä pitää tarkastella nimenomaan kasvatuksellisten näkemysten pohjalta, kuitenkin niin, että otetaan huomioon kaikilta muilta elämänalueilta saatavat avut ja tiedot.

Kasvatustieteen historiallinen tarkastelu osoittaa, että kasvatuksen teoria on ollut sovellettu teoria, joka on siirretty toisen tieteen alueelta kasvatuksen tutkimuksen piiriin. Empiirinen eli kokeellinen kasvatustiede käyttää määttis-eksaktista tapaa tarkastella kasvatuksen alaan kuuluvia asioita. Kasvatustieteessä ja kasvatustieteessä on käytetty apuna myös filosofisia ja psykologisia teorioita. Hollon mukaan näin kasvatuksen teoriaa ei kuitenkaan tule luoda. Kasvatusta voidaan tietenkin tarkastella monista eri näkökulmista, mutta niistä mistään ei ole todelliseksi kasvatusteoriaksi. Kasvatusta sinänsä ei voi pitää vain sovelluksena, vaikka kasvatusta voidaan hyvin soveltaa eri elämänalueilla, kuten on aina tapahtunut. Kasvatus on suhteellisen autonominen elämänmuoto, jolla pitää olla sille relevantti teoria.

Kasvatuksen teorian tavoite on tehdä kasvatuksesta *ongelma, oikeastaan kysymys*. Kasvatuksen teorian pitää voida vastata kysymyksiin, miten kasvatamisen tulee tapahtua ja kuinka kasvatus ylipäänsä on mahdollista. Tässä

mielessä kasvatuksen teoria on aina puhtaan eli teoreettisen kasvatuskäsitteen tutkimusta. Kasvatuksen teorian ei tarvitse olla mikään absoluuttinen, kaiken kattava näkemys kasvatuksesta, vaan sen epätäydellisyys tulee inhimillisistä syistä hyväksyä. Relatiivisella tai relationistisella teorialla on tärkeä merkitys, koska teoria ei pyri korostamaan liiaksi omaa erikoisuuttaan, vaan se liittyy toisiin näkemyksiin niitä täydentäen ja saamaan niiltä itselleen virikkeitä ja täydennystä. *Relationistinen kasvatuksen teoria ei tavoittele saavuttamatonta absoluuttista täydellisyyttä, vaikka pyrkii kokon ajan kehittymään etäällä olevan päämäärän suuntaisesti.* Kasvatuksen teorian tavoitteena on se, että kasvattaja tulee kasvatuksellisesti näkeväksi eli kultivoida kasvattajan kykyä intuitiiviseen teoreettiseen oivallukseen, joka ohjaa kasvatusta konkreettisessa kasvatustapahtumassa. (Ks. Saari 2011, 196.)

6.3 Kasvatusopin suhde kasvatustieteeseen, filosofiaan ja psykologiaan

Seuraavassa käsittelen Hollon näkemystä kasvatusopin suhteesta kasvatustieteeseen, filosofiaan, erityisesti filosofiseen etiikkaan, ja psykologiaan. Hollon mukaan kasvatusoppi ei ole kasvatustiedettä. Kasvatusoppi on enemmän filosofista ja kasvatustiede kokemukseräistä. Mutta kasvatusoppi ei palaudu filosofiaan eikä myöskään psykologiaan, vaikka se voi käyttää niitä hyväkseen omalla tavallaan.

6.3.1 Kasvatusoppi vs. kasvatustiede

Hollon mukaan kasvatusoppi ja kasvatustiede eivät ole samoja asioita. Hänen aikansa kasvatusoppi oli lähempänä filosofiaa ja vastaavasti kasvatustiede lähempänä psykologiaa. Hollo kritisoi tieteellisen kasvatusopin eli kasvatustieteen perustajan Herbartin näkemyksiä. Hollo kysyi, pitääkö kasvatusta koskevan tutkimuksen olla tiedettä ja miksi se olisi tarkoituksenmukaista ja tärkeää.

On syytä korostaa, että *Hollon näkemys kasvatustieteestä on sidottu hänen omaan aikaansa.* Sen tähden hänen kasvatustiedettä koskeva kritiikkinsä ei ole kaikin osin relevanttia nykyään, kun kasvatustieteen alue ja tiedeperusteisuus on erilainen. Mutta *kasvatustiedettä koskeva perusongelma on kuitenkin pääosin pysynyt samana, ainakin empiirisen kasvatustieteen tutkimuksen osalta.*

Kasvatusopin filosofisuus

Kasvatuksellisia kysymyksiä on historian saatossa pohdittu pääasiassa ei-tieteellisesti. Ihmiset eivät ole pyrkineet luomaan mitään yhtenäistä kasvatustieteen järjestelmää, vaan on esitetty kasvatukseen liittyviä asioita eri tavoin, usein myös kasvatusta käsittelevinä kirjoina. Vasta 1700- ja 1800-luvuilla elänyttä Johann Friedrich Herbartia voidaan pitää ensimmäisenä varsinaisena systemaattisena kasvatustieteilijänä siinä mielessä, että hän kehitti kasvatustieteen väittämiä tieteellisistä premissistä loogisesti. Herbart perusti siis kasvatustieteen tieteellisen rakenteen käytännöllisen filosofian ja psykologian eli sielutieteen pohjalta. (KTT, 19.)

Hollon mukaan Herbartia voidaan pitää kasvatustieteen perustajana, jos ajatusrakennelman yhtenäisyyttä ja järjestelmällisyyttä pidetään tieteellisyyden kriteereinä. Mutta kasvatustieteen autonomian ja tieteellisen eksaktiuden suhteen Herbartin asema kasvatustieteen perustajana on ongelmallinen. Hollo väittää *Herbartin "tieteellisen kasvatustieteen"* olevan kuitenkin ainoastaan *osa hänen filosofiaansa*. Se on oikeastaan sovellettua tiedettä, jolla ei ole mitään varsinaista omaa pohjaa, vaan se on filosofisten ja psykologisten asioiden käyttämistä kasvatuskysymysten käsittelyssä. Herbartin tieteellisessä metodissa ei myöskään ole matematiikan ja luonnontieteiden kaltaista eksaktiutta. (KTT, 19–20; KMM, 280–281, 294.)

Kasvatustieteen kokeellisuus ja sosiologisuus

Hollo toteaa oman aikansa *kokeellisen kasvatustieteen* olevan sellaista kokeellista tutkimusta, joka kohdistuu lähes ainoastaan kasvavan lapsen olemuksen tutkimiseen. Käytännössä se on siis kokeellista psykologiaa sovellettuna lapseen ja kasvavaan ihmiseen. Kaikista positiivisista seikoista huolimatta siinä on puutteellista se, että sen tutkimus kohdistuu vain kasvatettavaan. Kasvatukseen sisältyy paljon muuta, mitä on yhtä tärkeää tutkia. Kokeellisen kasvatustieteen avulla ei voida ratkaista kasvatuksen perusongelmia. (KTT, 23.)

Hollon mielestä *kokeellista kasvatustietettä ei voida pitää varsinaisena itsenäisenä kasvatustieteenä*, koska kasvatustieteenä pidetyn tieteellisen tutkimuksen kohteena pitää olla kasvatustieteen toiminta sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee. Kasvatustieteen ja kasvatustieteen historiassa ja useissa tieteissä, etenkin kansatieteessä, antropologiassa ja sosiologiassa, on paljon sellaista aineistoa, joka viittaa "puhtaan" eli varsinaisen suhteellisen itsenäisen kasvatustieteen mahdollisuuteen. Näin ollen voidaan sanoa, että kasvatustieteen muistuttaa aika paljon edellä mainittuja tieteenalajoja. Hollon mukaan kasvatustiede voitaisiin liittää esimerkiksi sosiologian yhdeksi tutkimusalueeksi. Mutta *itsenäisen kasvatustieteen pitää tarkastella* ennen muuta sitä, *mitä kas-*

vatus todellisuudessa on, kuvailla sen ominaisuutta eri kohdissa eri aikoina ja selittää sen ilmiöiden kausaalisuutta. Aivan samoin kuin sosiologisen tutkimuksen pitää erota sosiografiasta, kasvatustieteen eli paidologian pitää erota paidografiasta, jossa vain kuvaillaan kaikkia kasvatukseen kuuluvia ilmiöitä niitä selittämättä. Varsinainen sosiologia pyrkii selittämään kaikkia sosiaalisen elämän ilmiöitä, ihmisten keskinäisiä suhteita ja niistä syntyviä sosiaalisia muodostelmia. Vastaavasti *kasvatustieteen pitää pyrkiä selittämään kasvatuksen maailman ilmiöitä kausaalsiin selityksiin nojautuen.* (KTT, 23–25; KT, 21–23.)

Hollon mukaan kasvatustiede muistuttaa tutkimusta, jonka hän määrittelee *sosiologiseksi tutkimukseksi*, mutta hän toteaa sen erosta (suunniteltuun) kasvatustieteeseen seuraavasti:

”Jos puhdas sosiologia pyrkii selvittämään, mitä ihmiset todellisuudessa ovat suhteissa toisiinsa, siis yleensä kaikkea inhimillistä suhteutumista ja siitä sukeutuvia sosiaalisia muotoja, niin suunniteltu kasvatustiede valitsee tutkimusesineekseen ihmisten keskinäisen suhtautumisen, heidän välillään tapahtuvan vaikutuksen, siis kysymyksen, mitä ihmisistä suhteissaan toisiinsa tulee.” (KTT, 25; ks. myös KT, 23. Tummenus M.T. Alkuperäisessä tekstissä kohdat harvennettu.)

Näin ymmärrettyyn kasvatustieteelliseen tutkimukseen sisältyy tietynlaista teleologisuutta eli tarkoituseräisyyttä. Sen tehtävä on kuitenkin tutkia, mitä ja millaista todellisuudessa ilmenevä teleologisuus on. Näin ollen kasvatustieteessä voidaan omaksua puhdas ja puolueeton tieteellinen menetelmä, ja se voi olla itsenäinen sosiologiasta ja muista tieteistä erillinen tiede. Kasvatustiede ei ole kuitenkaan näin ymmärrettyinä eksakti tiede, kuten eivät monet muutkaan tieteenalat, jotka eivät kuulu matemaattis-luonnontieteellisiin tieteisiin. Kasvatustieteellinen tutkimus ei voi kuitenkaan olla vain pelkkien tosiasioiden toteamista, vaan sen kohteena ovat kasvatuksen maailman olemus, kasvamisen mahdollisuudet sekä hyvän kasvatuksen edellytykset ja vaatimukset. (KTT, 25–26, 28–29.)

Kasvatusopin ja varsinaisen tieteen suhde on esitetyn perusteella seuraavanlainen: Kasvatuskysymyksiä käsittelevä kasvatusoppi ja -teoria voi olla tiedettä siinä merkityksessä, että siihen kuuluvia ilmiöitä voidaan tutkia tieteellisesti. Toisaalta voidaan kysyä, pitääkö kasvatusopin olla pelkästään tiedettä ja täyttää sen täsmällisyysvaatimukset. Jos kasvatusoppia pidetään ”vain” tieteenä, saattaa käydä niin, että se, mitä kasvatuksen kannalta tarkastellen pidetään kaikkein tärkeimpänä, jää kokonaan käsittelemättä. *Hollon mukaan riittää, että kasvatusoppi saa sille kuuluvan suhteellisen itsenäisyyden muiden elämänmuotojen rinnalla. Kasvatusopin edustajat voivat mielellään ottaa vastaan ohjeita muiden tieteenalojen edustajilta ja tutkia myös sen perusteella, mitä he pitävät relevanttina kasvatuksen maailman kannalta tarkasteltuna.* (KTT, 28; KMM, 39–40.)

6.3.2 Kasvatusoppi vs. filosofia

Hollon mukaan kasvatusopin ja filosofian suhde on läheinen ja siksi kasvatusopin identiteetti on vaarassa. Kasvatusoppi ei voi kuitenkaan perustua filosofiseen oppiin, ennen muuta etiikkaan, koska silloin se on itse asiassa filosofiaa. Toisaalta kasvatusoppi tarvitsee filosofiaa, koska siinä käsitellään hyvään elämään, arvoihin ja olemassaolon tarkoitukseen liittyviä kysymyksiä.

Kasvatusopin reduktio filosofiaan

Hollon mukaan kasvatusopin ja filosofian suhde on varsin kiintoisa. Nimitäin molempien tutkimusalueiden tutkijoina ovat olleet usein samat ihmiset. Lisäksi molemmat ihmisen henkisen toiminnan alueet liittyvät läheisesti toisiinsa. Tämän takia filosofien merkitys kasvatusopin kehityksessä on keskeinen. Usein on ajateltu, että oikeastaan kasvatusoppi on ”vain” yksi filosofian tutkimusalue. Platonia onkin sanottu sekä länsimaisen filosofian että kasvatusopin perustajaksi. Hänelle molemmat tieteet oikeastaan ovat yhtä. Platonin mukaan sekä oikea kasvatusta että filosofia merkitsi pyrkimystä viisauteen ja toisaalta filosofia kokonaisuudessaan on yhtäaikaan kasvatuksen ja tieteen harjoittamisen opas. (KTT, 31–32). Tällainen käsitys filosofian ykseydestä oli Platonin aikaan tyypillistä, mutta myöhemmin filosofia on jakaantunut enemmän erillisiin osa-alueisiin ja niiden spesifisiin kysymyksiin. Kantin opettaja Christian Wolff (1679–1754) systematisoi filosofian sellaiseksi järjestelmäksi kuin se nykyisin on. (Nordin 1999, 320.)

Kasvatustieteen perustaja Herbart nojautui kasvatusopissaan filosofiaan. Hänen mukaansa kasvatusoppi tieteenä pohjautuu käytännölliseen filosofiaan, ennen muuta etiikkaan ja toisaalta psykologiaan. Filosofian tehtävä on osoittaa kasvatuksen päämäärä, ja psykologian tehtävä on näyttää kasvatuksen tietä, välineitä ja vaikeuksia. (Herbart 1900, 17, § 2.) Hollo toteaa Paul Natorpin (1854–1924) näkemystä lainaten, että Herbartin virhe on siinä, ettei hän perustanut kasvatusoppia kokonaan filosofiaan, vaan sen tiettyihin osiin, ennen muuta etiikkaan. (KTT, 32, ks. myös Hämäläinen 2001b, 208.)¹⁰⁰ Toisaalla Hollo toteaa, ettei ole aivan oikein sanoa Herbartin pedagogiikan perustuvan psykologiaan ja etiikkaan, vaikka se pohjautuu hänen psykologiaansa ja filosofiaansa sekä välittömään kosketukseen kasvatuksen tosiasioiden kanssa. Mutta etiikka – ei varsinaisesti hänen oma etiikkansa – on antanut sille lähinnä vain ”hahmokaavan” eikä perustusta. (KMM, 294.)

¹⁰⁰ Joidenkin tutkijoiden mukaan Herbart ei johda pedagogiikkaansa etiikan eikä psykologian periaatteista. Herbart tähdentää Kantia ja Fichteä vastaan, että mitkään transsendentaalifilosofian aksioomat eli perusoletukset eivät voi olla pedagogiikan lähtökohtina. (Siljander 2000, 27.)

Kasvatusopin oma pohja

Uuskantilainen – sekä Kantilta että Pestalozzilta vaikutteita saanut – Natorp analysoi sitä, kykeneekö kasvatusoppi itsenäisesti kehittelemään periaatteitaan vai pitääkö jonkin muun inhimillisen tiedonalueen hoitaa tämä tehtävä. Hänen mukaansa kasvatusoppi ei siihen kykene, vaan sellainen tiedollisen ykseyden pystyy luomaan vain filosofia. Hänen sosiaalipedagogisessa kasvatus-teoriassaan on tärkeällä sijalla arvopedagogiikka (Hämäläinen 2001b, 207–208.)

Hollo pitää Natorpin näkemystä virheellisenä, koska kasvatusopin ja filosofian olemus ja tarkoituserät ovat kuitenkin varsin erilaiset. Molemmilla on omat erityiset kohteensa ja sen takia myös niiden perusnäkemysten täytyy olla erilaiset. Todellisuuden maailma, jonka kehään kasvatuksen maailma kuuluu, on filosofialle vain lähtökohta, jonka perustalta sen tutkimukset kohdistuvat maailman alkuperusteisiin tai sen koko olemiseen. Kasvatusopille kasvatuksen maailman todellisuus on sekä lähtö- että viipymiskohta, kaikenlainen metafyyminen pohdiskelu on sille välttämättä toissijaista tähän todellisuuden tutkimiseen verrattuna. (KT, 37.)

Näin ollen filosofiset kasvatusongelman tarkastelut ovat *de facto* pelkkää filosofiaa, joka on sattumalta ottanut lähtökohdakseen kasvatuksen maailman ilmiöitä. Näin syntyy lähinnä kasvatuksen filosofiaa, joka ei suinkaan ole sama asia kuin kasvatuksen teoria. Hollo ajattelee, että kasvatuksen kannalta on kasvatuksen filosofiaa tärkeämpää, että filosofinen pohdinta synnyttää filosofista kasvatusoppia, jossa filosofisia käsitteitä ja näkemyksiä ei sovelleta ilman muuta kasvatuskysymysten pohdintaan. Filosofista kasvatusoppia ovat kirjoittaneet muun muassa Platon, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart ja Natorp. (KT, 37–38.)

Kasvatusopin eron filosofiasta tai muista tieteistä ei ole syytä olla täydellinen. Se ei olisi kasvatusopin, eikä kasvatusteoriankaan kannalta tarkasteltuna edes relevanttia, koska kaikki elämänalueet liittyvät omalla tavallaan kuitenkin toisiinsa. Kasvatuksen tutkimuksen ja muiden inhimillisen tiedonalueen tutkimisen niin sanottu luonnollinen yhteys on tärkeää kaikkien elämänalueiden kannalta tarkasteltuna. Kasvatusalueen on kuitenkin välttämätöntä saada olemassaolonsa oikeus. Kasvatuksen tutkijoilla on jopa velvollisuus selvittää kasvatuksen olemuksen pohja ja todistaa sen olemassaolon oikeutus. Filosofialla on kuitenkin kiistämätön merkitys kasvatusopille ja kasvatusteorialle. Filosofiasa saavutetut tutkimustulokset ovat kasvatuksellisesti tärkeitä. Hollon mukaan filosofisista koulukunnista erityisesti pragmatismi on kasvatuksellisen katsomustavan ”sukulainen”, joten sen näkemysten noudattaminen voi aikaansaada kasvatusopillisessa tutkimuksessa hyviä tuloksia. Kasvatuksen tarkoituksen ja kasvatusihanteen määrittelyssä filosofialla on tietenkin ratkaiseva merkitys, mutta filosofisen kasvatusopin kasvatuksellinen tutkimusalue on kapeampi kuin varsinaisen kasvatusopin. (KT, 39–40; ks. myös KMM, 180.)

6.3.3 Kasvatusoppi vs. psykologia

Psykologia tuli omaksi tietekseen vasta 1800-luvun loppupuolella irtauduttuaan filosofiasta. Yhtenä merkittävänä tapahtumana pidetään sitä, kun filosofi ja psykologi Wilhelm Wundt perusti kokeellisen psykologisen laboratorion Leipzigiin vuonna 1879. Hollon aikana käytettiin psykologiasta nimitystä *sielutiede*. Kasvatusopin ja psykologian suhde on muun muassa siksi kiinnostava tarkastelun kohde, koska nykyiseen kasvatustieteeseen ja opettajankoulutukseen kuuluu paljon psykologian opintoja.

Psykologia kasvatusopin pohjatieteenä

Hollon mukaan Herbartin käsitystä siitä, että psykologia muodostaa kasvatusopin pohjatieteen, ei voida pitää oikeana, koska se ei kuvaa kokonaisuudessaan kasvatustodellisuutta. Yksipuolisen psykologisen näkemyksen mukaisesti kasvatettava on pelkkä ”sieluolento”, vaikka ihminen on psyko-fyysinen ja sosiaalinen kokonaisuus. Tällainen näkemys on johtanut vuosisatojen ajan siihen, että koulussa on liian yksipuolisesti keskitytty vain ihmisen psyykkiseen kasvuun. Ruumiiseen on kohdistettu vain kuria. Tällainen näkemys ruumiin ja hengen kartesiolaisesta dualismista on kasvatuksen kannalta huono. Hollo toteaa, että jos kasvatusta elämää varten, niin sen ei tule tarkastella ainoastaan inhimillisen olemuksen toista puolta, vaan ottaa tasapuolisesti huomioon molemmat. Sen pitää aina nähdä kasvava ihminen elävänä orgaanisena ykseytenä, jossa vallitsee jatkuva psyykkisten ja fyysisten ilmiöiden vuorovaikutus. (KTT, 41–42.)

On kuitenkin syytä mainita, ettei edes Herbart vaatinut, että psykologia olisi kasvatuksen ainoa ja ehdoton pohja, vaan ennen muuta hän tahtoi johtaa psykologiasta vain kasvatuksen välineitä ja menetelmiä. Tätä Hollo pitää ihan oikeutettuna samoin kuin kaikkien muidenkin tiedonalueiden tutkimustulosten käyttämistä kasvatuksen apuna, kun kasvatusopissa halutaan tavoitella omia tarkoitusperiä. (Emt. 42.)

Hollo suhtautui varsin varauksellisesti erityisesti kokeelliseen psykologiaan. Kasvattaja voi tehdä kokeita, jotka pyrkivät antamaan selkeän käsityksen kasvatettavistaan, mutta tällaiset kokeilut tulee tehdä mieluiten ilman kasvattajalle tai kasvatettavalle tehtyjä laboratorioskokeita. Hyvä kasvattaja kokeilee harkiten työssään sellaista, jolla hän voi edistää kokonaisvaltaista kasvua käyttäen hyväkseen eri tieteiden tutkimustuloksia. Myös *kasvattajan myötäsyntynen sieluntuntemus* on kuitenkin kasvatuksen käytännössä kaikkein parhaimpia välineitä, vaikka sen taustalla voikin olla vaikuttamassa ja sen perustalta voidaan kehittää myös varsinainen kasvatuksen teoria. Tällainen kasvatettavien sieluntuntemus, tai psykologinen silmä, voi johtaa kasvattajan parhaim-

millaan sellaiseen kasvatukselliseen taitavuuteen, jota voidaan kutsua (*kasvatus*)*taiteeksi*. Hollo viittaa Natorpin näkemykseen. Tämän mukaan on niin, että mitä syvällisemmin kasvattaja tuntee kasvatettavan sielun salaisimmat liikunnot, sitä vähemmän hänen tarvitsee taitamattoman pianonsoittajan tavoin käydä niihin ankarasti käsiksi. Sitä paremmin kykenee kaikkein herkin kosketus houkuttelemaan esiin sielusta hienoa musiikkia, jota sieltä tahdotaan houkutella. (Emt., 43–44.)

Psykologia kasvatustieteenä

Kasvatustapahtumaa tutkiessa huomaamme, että käytännöllinen psykologinen tieto on varsin tärkeä kasvatuksen väline. Mutta huomaamme myös sen, kuinka mahdotonta psykologian on luoda kasvatuksen teoriaa, jonka tehtävänä on tiedollisesti tarkastella kasvatuksen perusongelmia. Vaikka psykologiasta puhuttaessa Hollo tarkoittaa tässä yhteydessä yleistä psykologiaa, niin mitkään psykologian monista tutkimussuuntauksista eivät kykene luomaan relevanttia kasvatusteoriaa. (KTT, 48.)

Saksalaisen filosofin ja historioitsijan Wilhelm Diltheyn (1833–1911) strukturalististen ajatusten pohjalta Eduard Spranger, fenomenologiseen menetelmään ja arvofilosofisiin näkemyksiin nojautuen, kehitti oppiansa struktuurityypeistä eli elämänmuodoista (*Lebensformen*). Dilthey oli esittänyt näkemyksen, ettei psyykkistä elämää voida pitää pelkästään mekanismina, vaan sitä on pidettävä taipumusten ja voimien elävänä järjestelmänä, jota pitää koossa elämän säilyttämisen yhteinen tarkoitus. Sprangerin elämänmuodot ovat ideaalityyppejä, minkä vuoksi niitä on vain harvoin puhtaana todellisuudessa, mutta todellisia ilmiöitä voidaan kuitenkin verrata niihin. Asettamalla erilaisia päämäärä- ja arvostusnäkemyksiä yksilöllistä psyykkistä struktuuria eli rakennetta vallitseviksi, hän määrittelee kuusi ihmisen perustyyppiä: teoreettinen, taloudellinen, esteettinen, sosiaalinen, uskonnollinen ja poliittinen eli mahti-ihminen. (KTT, 46–47; ks. myös Heikkinen 1988, 58–59.)

Spranger mainitsee myös biologis-vitaalisen ihmisen, jolle fyysiset tunteukset ovat arvokkaimpia. Tällainen ihminen voisi pysyä hengissä ja jatkaa sukuaan. Häntä ei voida kuitenkaan pitää psykologisesti ihmisenä. On olemassa kuitenkin ihmistyyppi, jolle kaikki arvot silti säilytyvät biologisen minän tunteuksista. Esimerkiksi esteettinen koetaan vain eroottisena tai autoeroottisena, mahtiarvot vain terveyteen perustuvina vitoisuuden ja vallan tunteina ja uskonnollisuus ruumiillisena mystiikkana. (Heikkinen 1988, 58.)

Hollon mukaan Spranger ei saanut kehitettyä vakuuttavaa kasvatusteoriaa. Hollo pitää omituisena ja puutteellisena sitä, että Spranger ei mainitse erillisenä perustyyppinä *kasvattavaa ihmistä*. Kasvattava ihminen on Sprangerin mukaan ”sekatyyppi”, jonka hän liittää lähinnä sosiaaliseen tyyppiin

kuuluvaksi. Tällainen ihminen muuttaa sosiaalisen ominaisuuden kasvattavaksi rakkaudeksi. Jos kasvattava ihminen ei saa omaa asemaansa kasvatusajattelussa, Hollon mielestä samalla kielletään kasvatuksen itsenäisyys. Kasvatuksen teorian luominen ei myöskään onnistu, koska sitä ei luoda puhtaasti kasvatuksellisten näkemysten perusteella. (KTT, 47–48.)

Hollo vertaa psykologian, kasvatustieteen ja käytännöllisen kasvatustaidon eli -taiteen välistä suhdetta psykologian, estetiikan ja taiteen väliseen. Sekä estetiikassa että kasvatustieteessä käytetään psykologian lisäksi sosiologisia ja historiallisia näkemyksiä. Molempien tieteenalojen kehitys on, ainakin didaktisesti tarkastellen, saanut vaikutteita ennen muuta psykologiasta. Estetiikka ja kasvatustiede ovat ”väljäjäseniä”, jotka liittyvät toisaalta psykologiaan ja toisaalta taiteeseen ja kasvatustaitoon. ”Kasvattavalle taiteilijalle” psykologian tuntemus on arvokasta, mutta kasvatuksen käytäntö ei kuitenkaan ole varsinaista taidetta, vaikka sitä taiteeksi nimitetään. Psykologian tietoja voi relevantimminkin käyttää kasvatuksessa kuin varsinaisessa taiteellisessa työssä. Taiteilija haluaa saada psykologisia kokemuksia enemmän omista elämäkokemuksistaan kuin jostakin tieteellisestä psykologisesta teoriasta, vaikka hän ei sinänsä kiellä sen merkitystä. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että *psykologian merkitys kasvatustieteen aputieteenä on huomattava*. (KTT, 48–50.) Hollo mainitsee tässä yhteydessä William Jamesin sanoen seuraavasti:

”Jamesin kirjoittama sielutiedettä ja kasvatusta käsittelevä pieni tutkimus kelpaa yhä vielä kasvatustieteellisen sielutieteen esikuvaksi, vaikka hänen siinä esittämiinsä peruskäsitteisiin voidaan ja täytyykin, jos jonkinlaista täydellisyyttä tavoitellaan, liittää paljon sellaista, mikä hänen esityksestään on jäänyt pois, joko sen suppeuden vuoksi tahi siksi, ettei psykologinen tutkimus yleensä ollut hänen aikanaan vielä ehtinyt niin pitkälle.” (Emt., 50.)

Hollon mukaan psykologia ja kasvatustaide eli käytännöllinen kasvatustaito näyttävät olevan varsin erilaisia asioita. Järjestelmällinen psykologinen tieto ei välttämättä tee ihmistä paremmaksi, mutta ei myöskään huonommaksi kasvattajaksi.¹⁰¹ Mutta toisaalta voidaan huomauttaa, että ”kasvatustaiteen” vertaaminen taiteelliseen luomistyöhön on ontuva, koska kasvatuskäytäntö tulee aina olemaan muutakin kuin taidetta. Siihen sisältyy myös paljon sellaisia tehtäviä, jotka edellyttävät kasvattajalta myös vain tiedollisia ominaisuuksia. Näin ollen myös psykologisella tiedolla ja taidolla on merkitystä kasvatustyössä. (KMM, 194–195; KTT, 48–49.)

¹⁰¹ Oiva Ketonen (1955, 45) kirjoitti 1950-luvulla psykologiasta seuraavasti: ”Epäilemättä psykologia on olennaisesti ja ratkaisevasti edistynyt sitten niiden päivien, jolloin viimeinen matemaattinen nero *Poincaré* todettiin *Binet*’n testeissä imbesilliksi.”

7. KASVATUKSEN MAAILMA ELÄMÄNMUOTONA JA ELÄMISMAAILMANA

Hollo kutsuu kasvatuksen maailmaa elämänkehäksi, elämänpiiriksi, elämän-suunnaksi ja elämänmuodoksi. Hän ajattelee kasvatuksen maailman olevan suhteellisen itsenäinen elämänmuoto muiden elämänmuotojen rinnalla. Hollo pohtii sitä, miten kasvatuksen maailma eroaa muista elämänmuodoista ja mikä on sen suhde niihin. Hollon näkemyksessä on kiinnostavia yhteyksiä muiden ajattelijoiden näkemyksiin, joissa on analysoitu *elämänmuodon* (*Lebensform, Forms of Life*) tai *elämismaailman* (*Lebenswelt, Life-World*) käsitettä.

7.1 Herbartin käsityksen virheellisyys

Hollo esittää teoksissaan *Kasvatuksen maailma* ja *Kasvatuksen teoria* näkemyksensä kasvatuksen maailmasta suhteellisen itsenäisenä elämänmuotona (*Lebensform*), jonka tutkiminen on kasvatustieteen tehtävä. Hänen mukaansa kasvatusta voidaan selittää ja kuvata optimaalisesti vain sellaisen kasvatusteorian avulla, joka säilyttää mahdollisimman hyvin kasvatuksen maailmalle kuuluvat erityisominaisuudet. Hollo näkee perinteisessä kasvatustieteessä monia ongelmia, joista yksi vakavimmista on sen epäautonomisuus. Hän analysoi sitä – kuten aikaisemmin jo mainitsin – miten esimerkiksi tieteellisen kasvatustieteen eli kasvatustieteen perustaja, saksalainen filosofi J.F. Herbart (1776–1841) nojautui kasvatustieteen pääasiassa filosofiaan ja psykologiaan (ks. myös Kuehn 1999, 376).

Hollon mukaan on virhe, jos jätetään kasvatuksen edellytykset syrjään ja otetaan lähtökohdaksi jostakin kasvatustodellisuuden ulkopuolelta, esimerkiksi filosofisesta etiikasta valmiiksi omaksuttu käsitys kasvatuksen päämäärästä. Kasvatuksen päämäärää tai päämääriä koskeva kysymys tulee ratkaista kasvatustodellisuuden pohjalta. Tämän on tapahduttava ilman vieraista ennakkokäsityksiä ja -toiveita, koska päämäärää koskeva kysymys ilmeisesti on kiinteässä yhteydessä tämän todellisuuden kanssa, olipa se

sitten mikä ja millainen tahansa. (KMM, 64–65, ks. myös Värin analyysi 1997, 19.)¹⁰²

Toisaalta Hollo kuitenkin toteaa, että Herbart lausuu merkittäviä ajatuksia kasvatusteorian autonomiasta. Herbartin mukaan olisi kaiketi parempi, jos pedagogiikka harkitsisi niin tarkasti kuin mahdollista *omat käsitteensä* (*ihre einheimischen Begriffe*) ja viljelisi enemmän *itsenäistä* ajattelua. Näin siitä muodostuisi yhden tutkimusalueen keskus, eikä se olisi enää vaarassa joutua ”vieraan hallittavaksi etäisenä, valloitetuna provinssina”. (KMM, 294–295).¹⁰³

Hollon kasvatusteoriassa on olennaista, että kasvatustapahtumaa käsitellään kokonaisuutena, sen omasta struktuurista lähtien. Tässä hän eroaa myös saksalaisista henkítieteellisesti suuntautuneista tutkijoista, jotka Koskenniemen mukaan (Koskenniemi 1968, 114) ”takertuvat kasvatuksen historiallisten ja filosofisten edellytysten analyysiin pitäen tämän suorittamista välttämättömänä ennen itse kasvatuksen teoriaa.” Jos tahdotaan tehdä oikeutta ihmisen luonnolle, kasvatettavaa ei tule tarkastella vain psyykkisenä oliona. Kasvatuksessa on psykologisten tekijöiden lisäksi otettava huomioon myös biologiset, fysiologiset ja hygieeniset eli terveyteen liittyvät tekijät. Kasvatetavassa on nähtävä kansallisten, valtiollisten ja yhteiskunnallisten yhteisöjen tuleva toimija. Kasvatuksen välineitä ja menetelmiä suunniteltaessa on otettava huomioon myös eettiseen, esteettiseen ja uskonnolliseen elämänpiiriin liittyvien tieteiden anti. (Emt., 112.)

Kasvatustieteen osa-aluetta, joka vastaa kysymykseen, mitä kasvatusteorian eli mikä muodostaa kasvatusteorian käsitteen, voidaan nimittää kasvatusteorian teoriaksi. Hollo pitää tätä kasvatusteorian keskeisenä kysymyksenä, mutta ei rajoita sen alaa ainoastaan tähän. Siihen viittaa jo *Kasvatusteoria* -kirjan alaotsikko ”Johdantoa yleiseen kasvatusteorian kokonaisuuteen”. Se ei pyri olemaan kasvatusteorian kokonaisuuden keskeinen kysymys. On tärkeää huomata, kuten Harva sanoo, että varsin yleisesti kasvatusteorian teoriassa kuitenkin tarkoitetaan kaikkea teoriaa eli tutkimusta kasvatuksesta sen käytännön eli kasvatusteorian vastakohtana. (Harva 1965, 7, 26.)

Hollo pitää Herbartin näkemyksiä ongelmallisina, koska esimerkiksi filosofiset kasvatusteoriat tarkastelut ovat *de facto* pelkkää filosofiaa, joka on ehkä sattumalta ottanut lähtökohdaksi kasvatusteorian maailman ilmiön. Kasvatusteorian redusoiminen psykologiaan vaikeuttaa myös sellaisen kasvatusteorian luomista, jonka avulla voitaisiin optimaalisesti selittää kasvatusteorian *sui generis* -luonnetta.

¹⁰² Urpo Harva (1965, 180) sanoo, että J. R. Kretzschmar väittää, ettei Herbart ollut ensimmäinen, jonka mukaan pedagogiikka tieteenä on riippuvainen käytännöllisestä filosofiasta ja psykologiasta. Nimittäin Walter Greiling on ensimmäisenä luonnehtinut kasvatustiedettä moraalifilosofian ja psykologian ”tyttäreksi”. Filantropitit sen sijaan olivat ensimmäisiä, jotka ovat vaatineet pedagogiikan perustamista psykologiaan.

¹⁰³ Harva (1965, 180) huomauttaa Hollon tavoin, että Geislerin mukaan Herbart pyrki toisaalta pedagogiikan autonomisuuteen mutta toisaalta laittaa sen kuitenkin riippumaan etiikasta.

7.2 Kasvatuksen elämänmuotoisuus

Jan-Erik Mansikka ja Michael Uljens ovat tarkastelleet Hollon ajattelun yhtäläisyyksiä Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan.¹⁰⁴ Molemmat puhuvat kielen ja käsitteiden konstitutiivisesta merkityksestä maailman hahmottamisessa (Mansikka & Uljens 2007, 448; ks. myös Wittgenstein 1975, 1980). Wittgensteinin mukaan meillä on tiedonpyrkimystemme taustalla aina joitakin selviä oletuksia maailman luonteesta. Näitä olettamuksia ei voida kuitenkaan ymmärtää atomistisesti, toisistaan riippumattomiksi. Ne ovat aina yhdessä siten, että ”[se], mistä pidän kiinni, ei ole yksi lause, vaan kokonainen lauseiden pesäke” (Wittgenstein 1975, § 225).

Hollon käsitys kasvatuksesta muistuttaa Wittgenstein myöhäisfilosofian näkemystä maailmankuvasta (*Weltbild*), josta tämä kirjoittaa viimeisessä postuumisti julkaistussa teoksessaan *Über Gewissheit* (1960, *Varmuudesta* 1975). Siinä Wittgenstein viittaa maailmankuvaan ja elämänmuotoon seuraavasti: ”Elämäni osoittaa, että tiedän tai olen varma, että tuolla on tuoli, ovi jne.” (§7). ”Haluaisin pitää tätä varmuutta – ei jonakin, mikä on sukua hätiköinnille tai pintapuolisuudelle, vaan (yhtenä) elämänmuotona.” (§358). Maailmakuva ja siihen perustuva elämänmuoto on peritty tausta, jota ei voi perustella eikä arvioida sen ulkopuolelta. Tähän elämänmuotoon liittyvät ”kielipelit” sisältävät ilmauksia, jotka eivät viittaa todellisuuteen, vaan ovat ainoastaan sen (elämänmuodon) sisällä tehtyjä kielipelin siirtoja (Knuuttila 1998, 180–181; Phillips 1976). Tietty elämänmuoto¹⁰⁵, esimerkiksi uskonto, on inhimillisen elämän perusta, jolle ei voi antaa mitään muuta perustaa (Työrinoja 1984, 270).

Samaan tapaan voidaan ajatella, että kasvatusta on elämänmuoto, jolla on oma kielensä, sisäinen logiikkansa ja perustansa. Kasvatusta on suhteellisen

¹⁰⁴ Wileniuksen (1987, 48) mukaan Wittgensteinin myöhäisajattelulla on syvällistä sukulaisuutta Goethen kanssa. Myös Hollo lainaa usein Goethen lausumia. Wilenius sanoo Rudolf Steinerin osoittaneen, että Goethe kehitti tutkijana uutta lähestymistapaa. Hän oli tyytymätön omansa aikanaan vallinneeseen positivistiseen tutkimustapaan samoin kuin hegeliläiseen spekulatioon. Goethe pyrki kehittämään fenomenologista tarkastelutapaa, joka olisi hedelmällinen elollisen luonnon ja ihmisen käyttäytymisen tutkimuksessa. Sekä Wittgenstein että Hollo saivat vaikutteita monilta eri tahoilta, mutta tämä yhtymäkohta on kuitenkin kiinnostava. Hollo ei kuitenkaan mainitse kirjoituksissaan Wittgensteinia.

¹⁰⁵ Juhani Aaltola (1989, 156, 228) sanoo elämänmuodon olevan sosiaalinen yhteys, jossa ihmiset kasvavat ja jossa heitä opetetaan ja kasvatetaan. Ainoastaan elämänmuodon jäsenenä olemalla voimme toteutua ihmisinä. Opimme ymmärtämään omia ja toisten tekoja ja pyrkimyksiä. Kaikki oppiminen, opettaminen ja kasvattaminen, sekä tietoinen että tiedoton, on mahdollista vain *yhteisenä toimintana*. Myös silloin, kun olemme yksin ja oivallamme jotakin, ymmärtämisemme ja oppimisemme perustana ovat *yhteisessä elämässä* omaksutut käsitteet, inhimilliset ongelmat ja pyrkimykset. Tällaisia perustavia sosiaalisen yhteyden muotoja eli elämänmuotoja, joissa ihminen kasvaa, ovat esimerkiksi koti, leikkikenttä, toveripiiri, koululuokka ja työyhteisö. Ihminen ei voi kasvaa ihmiseksi, jos hänet on irtirevitty inhimillisistä yhteyksistään. Wittgenstein pyrki elämänmuodon käsitteen avulla osoittamaan kaiken kielellisen kommunikaation perustan. Emme voi tunkeutua elämänmuodon läpi johonkin syvempään, johon kieli perustuisi, vaan meidän on hyväksyttävä elämänmuoto annettuna, palauttamattomana ”peruskalliona”. (Kursivoinnit M.T. Tummennukset ovat alkuperäistekstissä.)

itsenäinen elämänmuoto, jota ei voida optimaalisesti arvioida ja ymmärtää ilman sitä kasvatustodellisuutta, jossa se ilmenee. Tätä ei voida sivuuttaa kasvatusteoriaa luotaessa, varsinkin jos haluamme tarkastella ja kehittää kasvatusteoriaa sellaisena teoriana, joka kuvaa ja selittää nimenomaan kasvatuksen maailmaa ja siihen liittyviä ominaispiirteitä ja reunaehtoja.

Mansikka & Uljens (2007, 435) toteavat, että Hollon kasvatuksellinen lähtökohta on selvästi sukua myös fenomenologian perustajan Edmund Husserlin (1859–1938) kehittämälle fenomenologiselle analyysille. Hänen mukaansa kaikki erityistieteet, esimerkiksi fysiikka, historia tai psykologia, perustuvat edellytyksiin, joita ei voi todistaa tai perustella oikeiksi näiden tieteiden sisällä, niiden omassa piirissä (vrt. Kurt Gödelin epätäydellisyysteoreema).¹⁰⁶ Voidaan myös osoittaa, että tietyt erityistieteisiin liittyvät lähtökohtaolettamukset jäävät perustelematta myös kaikkien erityistieteiden muodostamassa kokonaisuudessa. Tässä mielessä erityistieteet ovat epävarmoja ja alttiina skepti(s)smille ja relativismille. Yksi Husserlin merkittävimmistä saavutuksista on sen osoittaminen, että luonnontieteen tapa tarkastella todellisuutta saa mielekkyytensä luonnollisesta asenteesta ja on sille alistainen. Luonnontieteessä käytäntö on siis ensisijainen teoriaan nähden. Filosofissa on kuitenkin pyrittävä ylittämään luonnollinen asenne. Sitä varten tarvitaan fenomenologista asennetta. Tämä merkitsee nimenomaan luonnolliseen asenteeseen sisältyvien oletusten ja edellytysten kyseenalaistamista – niiden ”viral-tapanemista” – ja huomion suuntaamista kohti ajattelevaa minää, subjek(tiviteet)tiä. Ihmisen ajattelulle on ominaista intentionaalisuus,¹⁰⁷ ajattelu on aina suuntautunut johonkin. Ajattelulla on aina siis kohde, joka saa ajattelutapahtumassa tietyn merkityksen. Tämän tietäen voimme suhtautua kriittisesti erityistieteiden tuloksiin, nähdä niiden rajoitukset ja tajuta niiden yhteyden ihmisen käytännöllisen elämään. (Ks. Kusch 1988, 24–31.)

Husserl suuntasi – etenkin myöhäisfilosofiassaan – filosofisen kiinnostuksensa teoriaa ja tiedettä edeltävän käytännön maailman tutkimiseen, koska tätä esiteoreettista ja esitieteellistä todellisuutta ihminen pääasiassa elää. Hä-

¹⁰⁶ Itävaltalainen matemaatikko, loogikko ja filosofi Kurt Gödel (1906–1978) esitti epätäydellisyysteoreemansa vuonna 1931 kirjoituksessaan ”Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I”. Tätä teoreemaa on pidetty yhtenä kaikkein merkittävimmistä saavutuksista logiikan alalla. Sen muodollinen muunnos on seuraava: Lukuteorian jokaiselle ristiriidattomalle formalisoinnille on olemassa lukuteoreettisia totuuksia, jotka eivät ole todistuvia kyseisessä formaalisessa järjestelmässä itsessään. (Casti & De Pauli 2001, 60.)

¹⁰⁷ Latinan sana ”intentio” tarkoittaa: ’olla (johonkin) suuntautunut’. Husserlin ja hänen opettajansa Franz Bretanon peruslähtökohtana on se, että kaikki mielen elämykset ovat suuntautuneet johonkin: havainto on aina havainto jostakin, usko on aina johonkin uskomista, toivo on aina jonkin toivomista, muistaminen aina jonkin muistamista, rakastaminen aina jonkun rakastamista. Kaikissa edellä mainituissa elämyksissä olemme suuntautuneet enemmän tai vähemmän selvästi määriteltyyn kohteeseen, toisin sanoen me ”intendoimme” sen. (Kusch 1988, 35.)

nen Georg Simmeliltä¹⁰⁸ lainaamansa elämismaailman (*Lebenswelt*)¹⁰⁹ käsite muistuttaa paljon luonnollisen asenteen käsitettä, jolla hän siis tarkoittaa käytännön ensisijaisuutta esimerkiksi luonnontieteessä. (Juntunen 1978, 125–128.)¹¹⁰ Elämismaailma on meitä ympäröivä maailma koetussa muodossaan eli toiveidemme, arvojemme ja tarpeittemme värittämänä. Siihen kuuluu aistimaailma sellaisena kuin se välittömissä aistihavainnoissa meille ilmenee. Se on ihmisten keskinäinen maailma, koska meidän tapaamme tarkastella maailmaa määräävät sosiaaliset kaavat ja konventiot. Samalla elämismaailma on ”esiteoreettinen” maailma, joka edeltää tiedettä tai tieteellistä toimintaa ja muodostaa yhden sen edellytyksistä. Emme kykene kehittämään tieteellisiin teorioihin perustuvaa maailmankuvaamme, ellemmme kykene ensin suuntautumaan arkitodellisuudessamme. (Nordin 1999, 412.) Tieteellisen tietoon verrattuna elämäkäytäntöihin liittyvä tieto on subjektiivista, relatiivista sekä aikaan että paikkaan sidottua. Tällä tavoin myös Hollo ajatteli analysoidessaan kasvatusta ilmiönä. Hän katsoo sen olevan sellainen elämänmuoto tai elämänalue, jota ei voida lähestyä vain jostain tietystä valmiista teoreettisesta viitekehystä, vaan kasvatusta vaatii aivan oman kasvatuksen omasta todellisuudesta nousevan teoriansa. Tämä näkemys muistuttaa Aristoteleen ajatusta praksiksesta, joka perustuu käytännölliseen viisauteen eli *fronesikseen*. Aristoteleen mukaan käytännöllinen viisaus on muuttuvaan ja tehtävissä olevaan kohdistuvaa harkintaa. (Toiskallio 1995, 71.)

Aristoteleen mukaan *theoria*, *episteme* eli tiede suuntautuu muuttumattomaan, eikä käytännöllinen viisaus ole tiedettä. Mutta se ei myöskään ole taitoa, koska taito liittyy jonkin tuotteen valmistamiseen. Käytännöllinen viisaus on hyve, joka ohjaa praksista. Carr kuvailee Aristoteleen käsitteitä *theoria*, *poesis* (jonka mielenlaatu on *tekhne*) ja *praxis* (jonka mielenlaatu on *fronesis*) varsin samoin tavoin kuin Hollo kuvaa kasvatuksen teorian ja käytännön

¹⁰⁸ Georg Simmel (1858–1918) oli saksalainen kulttuurifilosofi ja yksi sosiologian perustajista.

¹⁰⁹ *Lebenswelt* (Life-world) -käsitteestä, ks. Smith 2007, 181–184, 231–233, 343–351. Niiniluodon (2009b, 222) mukaan empiristit ovat puhuneet *kokemusmaailmasta*. Kant erotti fenomenaalisen (ilmiömaailman) noumenaalisesta eli olioiden sinänsä maailmasta, Husserl tarkasteli *elämismaailmaa* ja Carnap analysoi maailman loogista rakentamista. Fenomenologia on menetelmä, jonka avulla voidaan tutkia maailman konstituutiota, hahmottumista ja jäsentymistä ihmismieleessä. Intentionaalisilla mentaalisisilla akteillaan ihminen suuntautuu maailmaan. Näiden aktien analyysi kertoo, millaisena maailma meille ilmenee. Sen tuloksen on kuvaus ”maailmasta-sellaisena-kuin-se-meille-näyttäytyy” tai lyhyesti *maailmasta – meille*.

¹¹⁰ Husserlin filosofinen maine perustuu ylimalkaisesti todeten kahteen asiaan: häntä pidetään fenomenologisen filosofian perustajana ja psykologismen ankarana kriitikkona. Hän päämottiivinaan oli pyrkimys luoda tieteelliselle ajattelulle *apodiktinen* (varma) perusta. Myöhäisvaiheessaan hän ajattelee muun muassa, että elämismaailma eli elinmaailma intresseineen muodostaa erityistieteiden mielekkyysperustan. Puhtaasti teoreettinen intressi on mahdollinen vain filosofiassa, joka samanaikaisesti tematisoi elinmaailman ja suorittaa sen suhteen fenomenologisen *epookin* eli *reduktion* (Juntunen 1986, 19, 118, 121, 124–125, kursivointi M.T.) Fenomenologisesta reduktiosta ks. Juntunen 1986, 70–99; Saarinen 1989, 121. Myös Hämäläinen ja Nivala (2008, 73–74) kirjoittavat elämismaailmasta, sen integriteetistä, eheydestä ja koskemattomuudesta.

suhdetta. Carrin (1987, 173) mukaan poesis on ei-refleksiivisen *know-how*'n muoto, koska se itse ei muuta omaa ohjaavaa *tekhneään*. Praksiksella sitä vastoin teoria ja käytäntö ovat muutosta. Teoria ja käytäntö eivät ole toistensa edellytyksiä, vaan ne muovaavat ja uudistavat jatkuvasti toisiaan.

Hollo toteaa, kuten edellä todettiin, William Jamesin verranneen ihmisen tiedollista elämää kalojen elämään. Uimme tosiasioiden meressä, mutta kohomme aatteiden ilmakehään tai ainakin sen rajalle, kun etsimme uutta suuntaa ja uutta henkistä voimaa. Aatteet, joihin pragmaattiselta kannalta päädymme, eivät ole eivätkä saa olla, sisällyksettömiä sanakäsitteitä, vaan todellisia voima-aitteita, jotka voimme panna aisoihin. Aatteet ovat ”työaseita”, joiden kelvollisuus tai kelvottomuus testataan käytännössä. (Hollo 1914a, 130; KMM 1952, 180.)

Hollon kasvamaan saattamisen intressi on selkeästi pragmaattinen. Se muistuttaa Hans-Georg Gadamerin¹¹¹ (1900–2002) ja joidenkin muiden hermeneuttis-pragmatististen ajattelijoiden käsitystä, jossa hallinnan sijasta korostuu sivistys käytännöllisenä viisautena, sillä maailma ei noudata oppiainerajoja. (Toiskallio 1993, 2, 91; ks. myös Koski 1995, 250.) Myös Diltheyn näkemys kasvatustoiminnasta muistuttaa Hollon näkemystä. Diltheyn mukaan kasvatuksen ongelmat ovat yleensä tilannekohtaisia. Käytännön kasvatuskysymykset ovat harvoin ratkaistavissa luonnonlain kaltaisten yleisten lakien avulla. Nimittäin yleinen ei koskaan tyhjentävästi selitä erityistä, ja ainutkertainen ei koskaan palaudu yleiseen. Kasvatuksessa täytyy ottaa huomioon kulttuurin erityispiirteet ja kasvatettavan yksilöllisyys ja ainutlaatuinen erityistilanne. Kasvatustoiminnassa toisaalta oletetaan, että kasvavan sivistyksellisyys ja sivistyskykyisyys luo aina jotakin uutta ja ennakoimatonta, sellaista, joka on nimenomaan hänelle ominaista. Kasvatuksessa pyritään siihen, että kasvava omassa sivistysprosessissaan ylittää sen, mikä voidaan ennakoida olemassa olevan ja vallitsevan olosuhteen perusteella. (Siljander 2002, 71.) Kasvatus ei ole deduktiota, yleisen lain soveltamista yksittäistapaukseen: ”...näin ollen mitään konkreettia kasvatuskysymystä ei yleispätevä tiede ole kykenevä ratkaisemaan” (Dilthey 1958, 69).

Voidaan sanoa, että kasvatuksen teorian¹¹² alueella on hermeneuttisista lähtökohdista kehitelty normatiivisia kasvatuseroja eli normatiivisia peda-

¹¹¹ Ks. Kusch 1986, 103–132 (artikkeli: ”Gadamer: Traditio, totuus ja tulkinta”); ks. myös Jussi T. Kosken väitöskirja (1995), joka käsittelee yksinkertaisesti Gadamerin hermeneuttis-pragmatistista kasvatuserofilosofiaa.

¹¹² Vestergaard ym. (1990a, 17–19) esittää luettelon kasvatuseron tärkeistä osista. Hän toteaa, ettei kuitenkaan voida edellyttää, että jokainen teoria käsittäisi kaikki seuraavat: 1. tietoteoria, 2. luonnonfilosofia, 3. arvoperusta, 4. uskonnollinen perusta, 5. ihmiskuva, 6. yhteiskuntakuva, 7. kulttuuri-ihanne, 8. kulttuuriteoria, 9. didaktinen teoria, 10. keinot ja välineet. Jotta teoria voidaan muuttaa käytännön toiminnaksi, on otettava vielä huomioon poliittiset-taloudelliset olot sekä psykologiset ja sosiaaliset tekijät, jotka on ratkaistava jo teorian tasolla. Ilman näitä kasvatuseron teoriasta voi tulla todellisuudelle vieras abstraktio, jolla ei ole käytännön seurauksia. Teorian muuntamisessa käytännön toiminnaksi on yleensä paljon vaikeuksia.

gogiikkoja, jotka vastaavat kasvatusteorian keskeisiin kysymyksiin. Kosken (1995, 414) mukaan joskus kasvatukset perustuvat tietoisesti tai tiedostamattomasti jonkinlaiseen hermeneuttiseen taustanäkemykseen.

Toiskallio (1993, 19, 28, 85–92) analysoi uuspragmatisti Richard Rortyn (1931–2007)¹¹³ hahmottelemaa postmodernia kulttuuria. Toiskallion mukaan Rortyn halu korvata tieto-oppi eli epistemologia hermeneutiikalla muistuttaa *kasvamiseen saattamisen* ideaa. Kasvatukseen ja opetukseen sovellettuna Rortyn kuvailema postmetafyysinen kulttuuri tarkoittaa sitä, että opetuksen tehtävänä on saattaa oppilaat eli kasvatettavat elämään ihmisinä, jotka tunnistavat tiedon satunnaisuuden ja relationaalisuuden. Tuo satunnaisuus ja suhteisuus ei kuitenkaan lamaannuta heitä, vaan päinvastoin se nähdään uusina mahdollisuuksia avaavana asiana. Tämän lisäksi he osaavat kuvata uusin tavoin itseään ja maailmaansa. Tässä ajattelussa on yhteyttä Hollon kasvatustieteeseen, vaikka muulla tavoin ei olisikaan relevanttia korostaa heidän välillään olevaa yhtäläisyyttä.

Holloa saatetaan moittia siitä, että hän ei ilmaissut omaa näkemystään riittävän selkeästi, koska hän näyttää olevan montaa mieltä. Moite ei ole kuitenkaan täysin oikeutettu, vaikka hänen ajattelunsa juuret ovat moninaiset. Hänen ajattelunsa moninaisuus johtuu ennen muuta siitä, että hän pyrkii analysoimaan kasvatusta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Jos tarkastelemme kasvatusta vain yhdestä näkökulmasta, teemme kasvatuksesta torson. Käsitys, jonka mukaan Hollon kasvatusteoriaa pidetään pelkästään ”kaunopuheisuuden” kaltaisena analyysinä, jolla ei ole käytännön merkitystä, osuu harhaan. Hollo pyrkii Kantin tapaan luomaan synteetin rationalismin ja empirismin välille. Kantin mukaan havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita ja käsitteet ilman havaintoja tyhjiä. Tieto edellyttää molemmat. Samaa tapaan Hollo pitää tarpeellisenä luoda synteetin kasvatusteorian ja kasvatuskäytännön välille, sillä kokonaisvaltainen kasvatustieto edellyttää molempia, niin teoriaa kuin käytäntöä. Hän on pragmatisti *siinä mielessä*, että hän tuntee olonsa epämukavaksi ollessaan etäällä tosiasioista, todellisesta kasvatuksen maailmasta, mutta toisaalta hän on ei-pragmatistinen rationalisti, joka tuntee olonsa mukavaksi vain abstraktioiden läheisyydessä. (ks. James 2008, 60.)

Nykyajan kasvatuksen maailman ja sen tutkimuksen sekä koko maailman pirstaleisuus tarvitsevat eheyttävää kokonaisnäkemystä. Tähän tarkoitukseen Hollon näkemys on mitä oivallisinta. Hänelle keskeneräisyys ei koske vain ih-

¹¹³ Sami Pihlströmin (2008, 39–40) mukaan Rorty kieltää kielen ja maailman välisen viittaus-suhteen ja tyytyy kommentoimaan erilaisten kielipelien tai ”sanastojen” eroavaisuuksia. Rortyn itsensä mukaan Sanders Peircen tärkein saavutus oli pragmatismi-käsitteen keksiminen ja William Jamesin innostaminen. Rorty pitää Jamesia ja John Deweya tärkeimpinä pragmatisteina, joita hän haluaa seurata omassa filosofiassaan.

mistä sinänsä, vaan myös kaikkea, mitä ihminen tekee.¹¹⁴ Näin ajateltuna Hollon kasvatusteorian luonnosmaisuuks ei ole mikään puute, vaan pikemmin ansio, koska se velvoittaa meitä jatkamaan kasvatuksen maailman tarkastelemista. Meidän tulee kuitenkin pitää mielessä, että luontoa selitämme, mutta ihmistä ymmärrämme. Ihmistä ja ihmisen maailmaa, kasvatuksen maailma mukaan lukien, ei voida selittää jäännöksettömästi. Niistä voimme saada parhaimmillaan vain likiarvoja, mutta tästä huolimatta – tai juuri tämän takia – meidän pitää jatkaa kasvatuksen maailman filosofista tutkimusta.

Voidaan sanoa, että Hollo oli kasvatustieteen tai pedagogiikan teoreetikkona aikaansa edellä. Juha Suoranta kutsuu Holloa jälkimodernistiseksi ajattelijaksi ennen jälkimodernia. Tämä ei tarkoita välinpitämättömyyttä kasvatuksen asemaa, tehtäviä ja päämääriä tai ylipäätään maailman tapahtumia kohtaan, vaan välttämättömyyttä etsiä uudenlaisia kritiikin muotoja. Jälkimodernissa kasvatuksen maailmassa ei opita vain kouluaikana ja koulussa, vaan toimimalla erilaisissa arkipäivän tilanteissa. (Suoranta 1997, 9–10, 35–36.)

Toisaalta Siljanderin (2008, 90) mukaan kasvatusteoreettinen mielenkiinto on erityisesti viimeisten vuosikymmenten aikana siirtynyt kasvatus- ja opetustoimintaa koskevasta systemaattisesta tarkastelusta muille kasvatustieteen alueille, oppimiseen, ihmisten väliseen kommunikaatorakenteeseen, diskursioiden analyysiin ja erilaisiin kerronnan muotoihin. Tieteelliselle tutkimukselle on tullut erilaisia kohteita ja inspiraation lähteitä, mutta onko kasvatustiede samalla menettänyt mielenkiinnon vanhimpaan ja tärkeimpään tutkimuskohteeseensa, kasvatukseen?

Hollon kasvatusta koskevat teokset tarjoavat tärkeän ja yhä vielä ajankohdattaisen lisän suomalaista kasvatustieteen keskusteluun. Hänen näkemyksensä kasvatuksen maailmasta suhteellisen itsenäisenä kokonaisuutena, elämänmuotona, jota ei voi käsittää ymmärtämättä ensin kasvatuksen sisäistä luonnetta, kasvatustodellisuutta, jossa kasvu tapahtuu, on jäänyt liian vähälle huomiolle. Kasvatuksen teorian redusoimattomuus luonnontieteelliseen ja filosofiseen selityspereustaan sellaisenaan on myös tekijä, joka luo Hollon kasvatusteorian filosofiselle tutkimukselle mielenkiintoisen lähtökohdan. Nimitäin näin ajatellen kasvatuksen tutkijan on mahdollista säilyttää kasvatuksen erityisluonne ja sen teoreettisen pohdinnan jatkuminen ilman liian tieteellistä painolastia.

¹¹⁴ Tässä Hollon ajattelussa ilmenee kristillinen eetos, jonka mukaan ihminen on särkyvä saviruukku, joka tulee eheäksi vain Jumalan käsissä. Hollo ei eksplisiittisesti puhu omasta suhteestaan Jumalaan, mutta kirjoituksissa hän ilmaisee varsin positiivisen näkemyksen uskonnollisiin ilmiöihin, vaikka hän jossain määrin vierasti kirkkoja ja kaikenlaista dogmaattisuutta ja suvaitsemattomuutta. Muun muassa Paul Tournierin teoksia hän suomensi mielellään, vaikka toisaalta kustantaja myös osittain määräsi tai suositteli, mitä voi suomentaa (Erkki J. Hollo 15.7.2010 ja 26.7.2011). Tournier yhdistää kiinnostavasti modernia tiedettä ja uskonnollisuutta, mistä Hollo näyttää olleen kiinnostunut.

7.3 Kasvatuksen elävä liikunto

Hollo kuvaa kiintoisasti sitä, miten kasvatustapahtumassa kasvattaja muovautuu jollakin tavoin erilaiseksi persoonaksi kuin muissa konteksteissa.¹¹⁵ Kasvatuksellinen elämä on myös sillä tavoin erikoislaatuista, että se muuttaa siihen osallistuvaa yksilöä niin, että hän ”joutuu upottamaan yksilöllisyytensä” kasvatuksellisesti syntyvään tilanteeseen. Kahdenvälisissä suhteissa sanotaan nimenomaisesti suhteen olevan kolmantena. Jokaisessa suhteessa suhteen jäsenet ovat osatekijöinä, jotka muodostavat niin kutsutun korkeamman ykseyden. Kasvatustapahtumassa, niin kuin muissa vastaavissa tapahtumissa, oleva yhteys on dynaamista, siis tapahtumisen, eikä olemisen ykseyttä. Hollo toteaa, että kasvatustapahtumassa dynaamisuus on ”erikoisesti silmiinpistävä”. (KTT, 97.) ”Elävä liikunto”, jolla Hollo kuvaa kasvatuksen eri puolia, tarkoittaa myös sitä, että kasvattajan ja kasvatettavan välinen elävä kosketus tekee kasvatustapahtumasta pyrkimisen arvoisen toiminnan (Jussila 1985, 39.)¹¹⁶ Hollo toteaa, että kasvatettava ei ole vain passiivinen tietojen ja taitojen vastaanottaja, ”vahamöhkäle”, vaan hän itse aktiivisesti osallistuu oppimis- ja kasvatustapahtumaan. Kasvaminen tarkoittaa aina myös kasvatusta, ja kasvatus edellyttää aina kasvamista (KT, 98).

Kasvatus on tärkeää saada elimelliseksi osaksi ”elämänliikuntaa”. Hollo tarkoittaa tässä ”elämänliikunnolla” sitä, että opetus sisältöineen pitää saada liittymään oppilaiden, kasvatettavien elämän tapahtumiin. Opetus pitäisi – vaikeudestaan huolimatta – myös saada ulkoisesti niin eloiseksi, että sitä uhkaava jähmeys muuttuisi ”elämän tapahtumaan liukenevaksi kasvatukselliseksi ilmiöksi ja tekijäksi” (KTT, 98).

Opettajan tulee pyrkiä eläytymään opettamiinsa asioihin. Hänen on tärkeää olla myös esimerkki siten, että hänen olemuksensa ja tekonsa ovat sopu-

¹¹⁵ Kasvatustapahtuma vie mukanaan, puhun myös omasta kokemuksestani. Siinä on jotain samaa kuin näyttelijänä olemisessa. Jotkut näyttelijät sanovat olevansa ujoja, mutta näyttelmän rooli kantaa heitä, eivätkä he koe lainkaan ujoutta runsaslukuisen yleisön edessä esiintyessään. Kasvatustapahtumaan osallistuja parhaimmillaan kadottaa hetkeksi ajan ja paikan rajoitteen, kokee *flow'n*. Hänen virtauksensa ikään kuin yhtyy kasvatustapahtuman ja siihen liittyvän substanssin välityksellä muihin läsnäolijoihin. Hän kokee, ettei hän enää opeta, vaan häntä, kuten meitä kaikkia, opetetaan.

¹¹⁶ Keväällä 2007 kävimme silloisen lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijani Jesse Heikkilän (nykyään Helsingin yliopiston englantilaisen filologian ja filosofian opiskelija) kanssa Salon lukiossa julkisen dialogin, jonka yleisönä oli koko kouluyhteisö. Aiheenamme oli *Dialogi filosofiassa ja kouluyhteisön muovaajana*. Samanniminen artikkeli ilmestyi Kanavassa 8/2007. Siinä toteamme muun muassa seuraavasti: ”Dialogiperiaate synnyttää yhteistyöhenkeä, innostusta ja positiivista painetta innovatiivisuudelle, ja niitä voidaan pitää keskeisinä eheyttävinä elementteinä nykyajan yhteiskunnassa, jossa *Zeitgeist*, ajanhenki, ilmenee yltyöyksilöllisyytenä ja omaneduntavoitteluna. Nämä dialogin eheyttävät tekijät puolestaan parantavat kouluissa ja yliopistoissa oppimistuloksia ja vaikuttavat hyvällä tavalla tulevaisuuden täysivaltaisten kansalaisten luonteeseen ja toimintatapoihin.” (Taneli & Heikkilä 2007, 454.)

soinnussa opetuksen kanssa. Tämä on välttämätön edellytys sille, että eettinen tai muu kasvatus vaikuttaa myönteisesti kasvatettavaan. Opetuksen ja kasvatuksen eroa pohtiessaan Hollo toteaa, että opetus ja tottuminen kohdistuvat vain johonkin ihmisen yksittäiseen olemuksen osaan, esimerkiksi kykyyn, mutta *kasvatus tähtää aina kokonaisvaltaiseen ihmisen kasvattamiseen*. Kasvatus ilmenee tietynalaisena orgaanisena kokonaisuutena, joka muodostuu sekä kasvattajan että kasvatettavan (kasvavan) toiminnan seurauksena. (KTT, 99.)

Kasvatus muuttuu helposti pelkäksi opetukseksi. Muutosta ei voida kuitenkaan pitää relevanttina. Logiikan opettaminen erillisenä oppiaineena voi olla tärkeää, mutta tärkeämpää on ohjata kasvatettavat loogiseen ajattelutapaan kaikissa ajattelua vaativissa, niin teoreettisissa kuin käytännöllisissä, tehtävissä. Hollon mukaan logiikka ei niinkään ole kasvatuksen kannalta tärkeää kaikkine sääntöineen, vaan ennen muuta siksi, ”mikä on kaikkien sääntöjen ja kuvioiden todellisena ja elävänä pohjana, inhimillisen ajatuksen liikunto [toiminta, M.T.] ja sen suhtautuminen kohti objektiivista totuutta” (KT, 101). Formaalisen logiikan opettaminen kasvaville voi myös tuottaa vaikeuksia siksi, että lapset ja nuoret eivät kykene kovin varhain vielä ymmärtämään filosofisen logiikan sääntöjä ja määritelmiä. Kun tarkastelemme eettistä kasvatusta, huomaamme, että sen kohdalla pätee vastaavasti samankaltaiset asiat kuin logiikan suhteen.

Hollon näkemyksessä tässä kohdin on jotain samaa kuin – Husserlin oppilaan – Max Schelerin (1874–1928) ajattelussa.¹¹⁷ Scheler arvosteli Herbartin käsitystä, jonka mukaan ihmisen elämän perustana olevaa moraalista asennetta on mahdollista kasvattaa. Schelerin mukaan kasvatus voi kohdistua ainoastaan moraalisiin tekoihin eikä tekojen perustana olevaan moraaliseen asenteeseen. Moraalinen asenne riippuu siitä, mitkä asiat ihminen kokee tärkeiksi ja merkittäviksi. Moraaliseen asenteeseen ei ole mahdollista vaikuttaa, koska ei ole mahdollista suoranaisesti muuttaa kasvatettavan tapaa nähdä elämä. (Scheler 1980a, 132.) Sen sijaan on mahdollista totuttamisen avulla kasvattaa lapsen moraalisen kehityksen kannalta tarkasteltuna myönteisiä tunteita ja haluja. Lapselle on mahdollista opettaa moraalista päättelyä ja auttaa häntä kriittisesti pohtimaan sitä, mistä onnellinen elämä muodostuu.

¹¹⁷ Myös Erik Ahlman sai kasvatusajatteluunsa vaikutteita Max Schelerin ajattelusta. Heille – ja Hollolle – on yhteistä muun muassa se, että he korostavat itsekasvatusta ja painottavat pedagogista rakkautta kasvattaja-asenteessa sekä pitävät kasvatusta avun antamisena. (Hautala 1994, 32, 59, 126.) Kiinnostavaa on myös se, että G. H. von Wright sanoo eettisten ajatustensa kypsyneen ja muotoutuneen jatkuvassa vastakkainasettelussa Aristoteleen, Kantin ja Mooren suurissa eettisissä teoksissa esitettyjen näkemysten kanssa. Scheleriä hän piti hyvin *stimuloivana kirjoittajana*. Lisäksi von Wright toteaa kirjassaan *Logiikka, filosofia ja kieli*, että Scheler on luultavasti 1900-luvun filosofisen etiikan *etevin edustaja* G.E. Mooren ohella. (von Wright 1982, 18; Salmela 1998, 468, 530–531. Kursivointi M.T.)

Nämä vaikuttavat oleellisesti siihen, miten hän käyttäytyy. Ne ovat kuitenkin eri asia kuin moraalinen asenne, joka määrää sen, mitä lapsi syvimmiltään rakastaa, mistä hän on eniten kiinnostunut. Mutta syvimpään rakkauteen voidaan vaikuttaa vain epäsuorasti. (Scheler 1980a, 349; ks. Puolimatka 2001a, 393; Knuuttila 1998, 25–26; Knuuttila 2001, 32–34.) Kasvatustyössä tulee pyrkiä kokonaisvaltaiseen eettiseen kasvatukseen.

Hollo puhuu artikkelissaan ”Eettisen kasvatuksen peruskysymyksiä” (1953) kiinnostavasti Scheleristä pohtiessaan ihmisen hengensuunnan alkuperäisyyttä ja pysyväisyyttä. Henkinen suuntautuminen eli ”hengensuunta” näyttää tarkoittavan lähinnä sitä, mitä kutsutaan mielenlaaduksi. Hollon mukaan tämä viittaa psykologiaan eikä vastaa saksan kielen sanaa ja käsitettä *Gesinnung*. *Gesinnung*, samoin kuin luonne, persoonallisuus, tarkoittaa toisaalta hengen yleistä laatua eli suuntaa, toisaalta ”oikeaa” laatua ”väärän” tai ”olemattoman” vastakohtana. Hengensuunta tarvitsee jälkimmäisellä tavalla ymmärrettynä aina lisämääreen, esimerkiksi ”oikea”. Schelerin mukaan ihmisessä oleva hengensuunta on alkuperäinen ja pysyvä. Hän tulee verratessaan luonnetta ja hengensuuntaa tai -laatua (*Gesinnung*) siihen tulokseen, että luonne (*Charakter*) on vain hypoteettinen oletus, hengensuunta sen sijaan jotain, mikä hänen fenomenologiselle oivallukselleen näyttäytyy todella olemassa olevaksi (*Eine aktuelle anschauliche Gegebenheit*). (Hollo 1953c, 149.)

Hollo selittää, että käytämme yleensä oletusta yksilön luonteesta syynä selittämään toisten ihmisten tekoja, jotka tulevat havaittaviksemme lähinnä ulkoisissa ilmauksissaan. Jos ihminen jossain tapauksessa menettelee niin, että hänen käyttäytymisensä ei vastaa hänen luonteestaan tekemäämme oletusta, mukautamme oletuksemme sellaiseksi, että myös tämä tapaus sopii siihen, eli vaihdamme aikaisemman oletuksemme uuteen. Näin emme toimi hengenlaadun suhteen. Sen olemusta ei päätellä tehdyistä tai havaittavista teoista, vaan se *nähdään* niissä tai kyseessä olevan ihmisen ilmaisutoimintojen kokonaisuudessa. Scheler sanoo, että on varsin yleistä, että sen jälkeen, kun olemme tulleet tuntemaan tietyn ihmisen monia tekoja, jokin pieni seikka osoittaa nopeasti meille hänen *oikean*, todellisen, hengensuuntansa. (Hollo 1953c, 149.)

Toisaalta saattaa käydä myös niin, että emme muutakaan käsitystämme (*unser Bild*) jonkin ihmisen yksittäisen teon perusteella hänen hengenlaadustaan. Nimittäin saatamme ajatella, että täytyy olla niin, että emme vielä *täysin ymmärtäneet* tekoja, koska ne, tällä tavoin ymmärrettyinä, ovat ristiriidassa *tuntemamme hengensuunnan* kanssa. Tämän takia meidän on välttämättöntä analysoida niitä entistä tarkemmin. Scheler väittää edelleen, että pelkkä mielensairaus tai sielullinen sairastuminen ei voi milloinkaan muuttaa tai hävittää hengenlaatua. Hollon mukaan tästä seuraa, että mieleltään sairas ihminen voi olla eettisesti moitteeton ja psyykeltään terve ihminen voi olla

eettisesti kunnoton.¹¹⁸ Sokrateen kaltaisesti Scheler esittää, että *aito Gesinnung* välttämättä määrää sitä vastaavan tahdollisen teon. (1953c, 149–150.) Hollo toteaa, että Schelerin käsitys *Gesinnungista*, lujasta fenomenologiseen tietoteoriaan liittymisestä huolimatta ei ole vain sen teorian avulla ymmärrettävissä. Nimittäin samaan ”tosiasiaan” päädyimme omantunnon analyysissa. Älykkyyden ja hengenlaadun, teoreettisten ja eettisten ilmiöiden erot ilmenevät siinä, että *hyvä* ja *huono* ilmentävät aste-eroa. Hyvä on aina ”vähemmän huono” ja huono ”vähemmän hyvä”, *hyvä* ja *paha* sen sijaan ilmentävät selvää laatueroa. (Emt., 150.)

Hollon mukaan on myös niin, ettei *hyvää* ja *pahaa* voida johtaa harkinnasta eikä mistään tiedollisesta. Tämän takia hän toteaa, että meidän täytyy päätellä, että jos ne ovat jotakin, ne ovat ”alkuilmioita”, joiden täytyy ilmetä heti eettisen meille ilmetessä. Niiden täytyy, jos ne ovat jotakin ”olemista”, sisältyä hengen finaliteettiin olemukseltaan tiedollisesti päättelemättöminä. Vaikka ne tulevat esiin tiedollisessa analyysissa, se ei kuitenkaan merkitse niiden ”vain-tiedollista” laatua, vaan ainoastaan muodollista eli formaalista loogista edellytystä niiden löytymiselle. Loogisella tässä yhteydessä tarkoitetaan varsinaista, ei metafysisis-loogista, merkitystä. *Hyvää* ja *pahaa* tulee alkuperäisesti olla, muuten niitä ei voitaisi myöhemmin keksiä. Jos niitä yritetään löytää, ne osoittautuvat selittämättömiksi arvoituksiksi. (Hollo 1953c, 150–151.)

Hollon näkemyksessä hyvän ja pahan selittämättömyydessä on selkeä yhtymäkohta Kantin analyysiin radikaalista pahasta (*radikal Böse*)¹¹⁹, jota myös Hollo käsittelee artikkelissaan. Hollo selittää, että ”puhtaimmassakin” järjen etiikassa eli Kantin formaalisessa eettisessä järjestelmässä metafysiikka pyrkii ovesta ulosajettuna takaisin sisään ikkunoista, eikä missään tapauksessa tuo mitään positiivista lisää siihen objektiivisuuteen, joka yleisesti Kantin eettistä järjestelmää vallitsee. Syy siihen, miksi metafysiikka ei saa palata, miksi sitä

¹¹⁸ Tämä on erittäin kiinnostava ja vakavasti otettava näkemys ihmisen mielenterveyden tai sielunterveyden ja eettisen toiminnan välisestä suhteesta. *Tämä on tullut esiin myös kouluväkivallan ja koulusurmaajien persoonallisuutta analysoitaessa. Mikään ei oikeastaan ole aina näissä tapauksissa viitannut sellaiseen diagnosoituun mielensairauteen, jota syystä voisi ajatella liittyvän näin järkyttäviin tapahtumiin.* Tämä liittyy myös siihen, että sivistyskasvatuksella ja moraalisen toiminnan korostamisella sekä hyvän elämän ideaaleista keskustelulla on sinänsä merkitystä. Saattaa olla nimittäin niin, että koulu luomalla hyvät mahdollisuudet näiden asioiden teoreettiseen ja käytännölliseen käsittelyyn saattaa osaltaan ehkäistä kouluväkivaltaa, koska tällainen kasvatus luo perustaa sille, että optimaalinen, toisia ihmisiä ainutlaatuisena kunnioittava hengenlaadun esiintulo mahdollistuu, sen potentiaalisuus realisoituu. Saattaa siis olla niin, että kasvatuksella ei voida muuttaa hengenlaatua, kuten luonnetta, mutta voidaan kuitenkin vaikuttaa siihen, että hyvälle hengenlaadulle luodaan aito mahdollisuus realisoitua. Tätä voidaan pitää konservatiivisena ajatuksena, mutta sen radikaalisuus on ilmeinen, koska sen on nimenomaan kasvatuksen ja ihmisen kasvun ”juuriin menevää” toimintaa.

¹¹⁹ Kant käsittelee radikaalia pahaa (*radikal Böse*) uskonnonfilosofisessa pääteoksessaan *Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, joka ilmestyi vuonna 1793. (Kant 2001, 39–215. Kant analysoi radikaalia pahaa kahdessa ensimmäisessä tutkielmassaan sivuilla 67–126.)

ei voida ottaa mukaan siihen järjestelmään, on ennen muuta relaatiokategorian vähäinen huomioon ottaminen. Tämän huomaamme ja ymmärrämme, jos tarkastelemme Kantin velvollisuuseettistä järjestelmää ”*diesen Koloss aus Stahl und Bronze*”, niin kuin Scheler sitä nimittää, jota Hollo pitää kaikesta Schelerin vastaväitteistä huolimatta Kantin ”kolossin” kumoamisyrityksenä. Kantin järjestelmä ei kumoudu, mutta Schelerin ”materiaalinen arvoetiikka” tuo siihen huomattavia täydennyksiä. (Hollo 1953c, 153.) Schelerin ja Kantin näemykset etiikasta edellyttävät, että eettisyyden pitää näkyä arkipäivän todellisessa kasvatuselämässä eheyttäjänä, joka pitää kokonaisuuden harmonisena. Eettisen eetoksen tulee näkyä kasvattajan tekemässä kasvatustyössä siten, että se toimii sytykkeenä kasvatettavan koko elämään. Ilman sitä ei ole mielekästä olla opettaja tai kasvattaja.

Karl Popperin väitetään sanoneen, että käsitys siitä, että on olemassa eri tieteitä, on erehdys, joka on syntynyt siten, että tiedekuntajako on otettu liian vakavasti. On olemassa vain ongelmia eli probleemoja, jotka eivät tunne tiedekuntien rajoja. Tätä on syytä korostaa – sanoo Ketonen – koska vastakkainen näkemys on kaiken niin sanotun fakki-idiotian peruspostulaatti. (Ketonen 1955, 43.) Mutta Hollon käsityksen mukainen eettisyys ei tunne oppiainerajoja, vaan se sävyttää niitä kaikkia, itse asiassa koko ihmisen toimintaa, koko elämää.

Hollon mukaan esteettisessä kasvatuksessa pitää toimia samoin kuin loogiseen ajatteluun ja eettisyyteen opastavassa kasvatuksessa. Ihanteena voisi ajatella olevan sen, että kasvatusta ja opetus kokonaisuudessaan saataisiin muotatuksi taiteen muotoihin. Hollo tarkoittaa sitä, että esteettisyys näkyy kasvattajan toimissa ja myös hänen opetustavoissaan ja jopa opetuksen sisällöissä. Esteettisenkin kasvatuksen tulee voida ilmetä esteettisen elämän liikuntona, sen tulee näkyä itse kasvatustapahtumassa siihen sisältyneenä, liuenneena, samalla tavoin kuin kasvatuksen etiikka, kasvatuksessa olevat arvot. Oikeastaan esteettisyys on kasvatuksen ja opetuksen menestymisen kannalta tarkasteltuna ensiarvoista, koska sen avulla voidaan luoda kasvattajalle ja kasvatettavalle sellainen mieliala, joka aikaansaa innostusta ja moninaista oppimista ja kasvamista miellyttävässä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Esteettisyys* muodostuu sitä optimaalisemmaksi, mitä luontevammin se ilmenee *kasvatustapahtumassa*, sen *eri elementeissä*. Aidoimmillaan esteettisyys on Hollon sanoin ”kasvatusta ympäröivä kuulas ilmähä, jonka hengittelijä tulee siitä tietoiseksi sitä vähemmän, mitä puhtaampi se on” (KTT, 103). Hollo voisi yhtyä siihen, mihin Veli-Matti Värrin viittaa analysoidessaan juutalaisen filosofin Martin Buberin kasvatustapahtumaa: ”Kasvatussuhteen perustavimpia edellytyksiä on luottamus ja turvallisuus. Pienen lapsen kasvattajalla ei ole varaa nihilismiin, kyynisyyteen eikä ristiriitaisiin eleisiin – päinvastoin hänen on pyrittävä lapsensa edessä eheyteen, jotta hän voisi välittää tälle luottamusta maailmaan ja olemassaolon merkityksellisyyteen.” (Värrin 1997, 93.)

Kasvatuksen esteettisyyttä tarkasteltaessa ei kuitenkaan pidetä mainittuja esteettisten vaikutuksien ominaisuuksia ainoina lähtökohtina. Kasvatustapahtumaa voidaan luonnehtia myös monin muin tavoin. Hollo erottaa kasvatuksen erilaiset tehtävät tai näkökulmat: eepillisen, draamallisen ja lyyrisen. Kasvatustapahtuma on eepillinen silloin, kun se pyrkii laajaan ja rauhalliseen etenemiseen, omakohtaiseen kuvaukseen ja kuitenkin objektiivisuuteen. Draaman¹²⁰ kaltaista kasvatusta on silloin, kun se on elävän havainnollista, tarkkaan suunniteltua ja tapahtumista, tekemistä ja toimintaa tavoittelevaa, ja lyyristä silloin, kun kasvatusta tähtää välittömyyteen, vaikutelmien herkkään aikaansaamiseen ja subjektiivisuuteen. Lisäksi on syytä muistaa se, että näiden kaikkien yhteisenä ja yhdistävänä piirteenä on *kuvitteellinen mielenasenne*. (KTT, 112.)

Kasvatustapahtuma ei voi olla vain esteettisesti muotoutunutta, vaan sekä eettiset että älylliset komponentit tulee ottaa huomioon. Kasvatuksen eri komponentit eli suunnat¹²¹ (esimerkiksi älyllinen, eettinen, esteettinen) voivat olla keskinäisessä tasapainossa. Paul Natorpin vertausta Hollon sanoin lainaten ”*kasvatuksen eri suunnat* ovat kuin kolme eri ääntä, jotka yhtäkaa soiden *luovat akordin*.” (kursivointi M.T.) Silloin on kysymys todellisesta kasvatuksesta, kun se vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti, hänen älylliseen, eettiseen, esteettiseen ja uskonnolliseen (Eino Kailan sanoin syvähenkiseen) puoleensa. Lyhyesti ilmaisten Hollon mukaan *kasvatus* ”on lopultakin ennen kaikkea *sytyttämistä* ja *syttymistä*, ja yksi ainoa otollisessa silmänräpäyksessä singonnut kipinä voi luoda sammumattoman liekin” (KT, 114; KTT, 113 kursivointi M.T.).

¹²⁰ Platon sen sijaan suhtautui hyvin kielteisesti näytelmään esitysmuotona. Mutta hänen perustelunsa joko unohdetaan tai hänen perustelunsa ymmärretään väärin. Hän piti näytelmään puettua esitystä haitallisena ihmisen mielen kehitykselle, siksi että sellaisen seuraaminen edellyttää paneutumista monen eri henkilön asemaan ja vaikeuttaa sen takia vahvan ja yhtenäisen minuuden kehitystä. (Pietarinen 2005, 47.)

¹²¹ Hollo puhuu kasvatuksen suunnista ja jossain yhteydessä hieman epäselvästi kasvatuksellisista aatteista (MKII, 13–14).

8. MIELIKUVITUS SIVISTYSKASVATUKSEN ELEMENTTINÄ

Hollon mukaan kokonaisvaltaista sivistyskasvatusta voi olla sellainen kasvatusta, joka sisältää älyllisen, esteettisen, uskonnollisen, eettisen ja toiminnallisen sivistyksen. *Mielikuvituksen viljelemisen periaate jokaiseen edellä mainittuun kasvatukseen alueeseen sovellettuna on kasvatustyötä yhdistävä periaate, joka pitää koko kasvatuksen kasassa.*

8.1 Mielikuvituksen käsite¹²²

Hollo selvittää varsin yksityiskohtaisesti kirjassaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I–II* mielikuvituksen käsitteen historiaa. Hän toteaa vaatimattomasti, ettei hän ole kyennyt antamaan kirjoituksellaan selkeää käsitystä mielikuvituksen varsinaisesta olemuksesta. Hänen on ollut välttämätöntä tutustua yksityiskohtaisesti käsitteen historiaan, jotta hän on kyennyt luomaan käsitteestä oman näkemyksensä. Tätä näkemystään hän on voinut käyttää apuna myös kasvatusta käsittelevässä analyysissään.

Seuraavassa esitän Hollon analysoimasta mielikuvituksen historiasta yhteenvedon. *Tämän teen siksi, että se valaisee perustan, josta hän on kehittänyt oman mielikuvitusta ja sen kasvattamista koskevan näkemyksensä.* Jo Hollon teoksen nimestä voidaan huomata kaksi tieteenalaa, joihin tämä teos kuuluu. *Mielikuvitus* kuuluu *psykologian alaan* ja *kasvattaminen kasvatustieteen* tai *kasvatusopin alaan*. Hollon on pitänyt perehtyä myös mielikuvitusta koskevaan filosofian historiaan eikä pelkästään siihen, vaan myös filosofian muihin osa-alueisiin. Nimittäin filosofien mielikuvituskäsitystä ei voi oikein

¹²² Tämä esitys on substantiaalisesti ja muutoinkin mahdollisimman relevantisti pyritty tiivistämään Hollon teoksen *Mielikuvitus ja sen kasvatusta* I sivuihin 10–91. Käytän tässä 8. luvussa lähdeviitteitä yleensä vain, jos viittaa muihin kirjoituksiin kuin edellä mainittuun.

Esittelen tämän mielikuvituksen historian ja psykologian melko tarkasti siksi, että Hollon kasvatusnäkemys ja muita näkemyksiä voidaan peilata näihin asioihin ja huomata, miten ne ovat vaikuttaneet hänen tapaansa ymmärtää mielikuvitus ennen kaikkea kasvatusta, sen osa-alueita, koossapitävänä laastina. Mielikuvituksella ei ole merkitystä vain esteettisen kasvatukseen alueella, joskin siinä sitä voidaan varsin luontevasti käyttää apuna. Taidekasvatukseen tai sitä oikeammin esteettisen kasvatukseen tutkimusalueella Hollon käsitystä mielikuvituksesta on analysoitu enemmän kuin kasvatukseen koko aluetta käsittelevissä tutkimuksissa. (Ks. esim. Kallio 2005, Kaihovirta-Rosvik 2009 ja Niiniskorpi 2009.)

ymmärtää, ellei ole perehtynyt heidän filosofiseen ajatteluunsa. Hollolle se oli mahdollista, koska hän oli opiskellut pääaineenaan filosofiaa ja koska hän oli suomentanut lukuisten filosofien klassikkoteoksia.

8.2 Filosofien käsitys mielikuvituksesta

Seuraavassa luvussa käsittelemme filosofien, kristittyjen ja kasvatustieteilijöiden mielikuvituskäsityksiä, koska Hollo on yhdistellyt eri ajattelijoiden käsityksiä muodostaessaan oman käsityksensä. Hollon kasvatustieteessä kuvittelutoiminta on tärkeällä sijalla, joten sen kohtuullisen laaja käsitteleminen on tarpeellista.

Mielikuvitukseen on kautta aikojen suhtauduttu innostuneesti ja vähemmän innostuneesti. Platon ja Aristoteles pitivät sitä melko epämääräisenä. Platonin (1977, 347e) *Protagoras*-dialogin mukaan esimerkiksi runoilijoilta ei voi kysyä, mitä he ovat tarkoittaneet. Kun heihin sitten vedotaan keskustelussa, ”niin toiset tulkitsevat heitä yhdellä, toiset toisella tavalla, ja näin väitelään saamatta selvää tulosta.”

Renessanssiajan filosofit pitivät mielikuvitusta tärkeänä, mutta valistusajana siitä kirjoitettiin vähän. Kantin näkemystä mielikuvituksesta voidaan kuitenkin pitää merkittävänä. Hän sanoi mielikuvituksen olevan aina jo havainnossa mukana, siis havainnon välttämättömänä komponenttina. Romantiikan aikana mielikuvitusta tutkittiin paljon, vaikka mihinkään yhteiseen näkemykseen ei kuitenkaan päästy. Toisinaan filosofian historiassa on korostettu järkeä ja käsitteellisyttä, toisinaan taas mielikuvituksen kehittämistä on pidetty arvokkaana asiana. Monien ajattelijoiden käsitys mielikuvituksesta ja sen merkityksestä on ollut yhteydessä heidän filosofiseen järjestelmäänsä.

Kant ja hänen seuraajansa pitivät empiiristä mielikuvitusta yleensä reproduktiivisena ja assosiaatiota sen riittävänä selityspäätteena. Hegel ajatteli toisin. Hänen mukaansa myös reproduktiivinen kuvittelu on sellaista älyllistä toimintaa, ”kuvain kumpuamista minän sisäisestä olemuksesta”, jota assosiaatiolait eivät mitenkään kykene selittämään. Näin on siksi, että aatteet eivät assosioitu ja assosiaatiosuhteet eivät ole lakeja, koska ne ovat mielivaltaisia ja satunnaisia. Hegelin mukaan ”tuottava” mielikuvitus on muuta kuin taiteellinen (yleis)kyky, joka toimii viestin kaltaisesti. Taiteellisen fantasian sisältö on psyykinen, mutta se muovataan aistein havaittaviin muotoihin, koska vain siten se voidaan ymmärtää.

Niiniluodon (2009a, 11) mukaan antiikin aikana kuvanveisto ja arkkitehtuuri elivät rinnakkain läpimurtoaan suorittavan uuden kirjallisen kulttuurin kanssa. Keskiajalla kirkkomaalauksien avulla välitettiin uskonnon opetuksia, mutta niiden kilpailijoiksi tulivat kirjat kirjapainotaidon ja protestanttisen

lukutaito-ohjelman myötä. Renessanssi oli kuvataiteiden kukoistuksen aikaa. Valistuksen aikana kirjallinen kulttuuri – painetut kirjat ilman kuvia – alkoi saada yliotetta. Romantiikan näkökulmasta kuvat ja mielikuvitus olivat tärkeämpiä aiheita kuin sanat ja järki.

8.3 Kristillinen mielikuvituskäsitys

Hollon mukaan merkittävät kristityt teologi-filosofit Aurelius Augustinus ja Tuomas Akvinolainen pitivät mielikuvitusta alhaisena, jopa turmiollisena ilmiönä. Augustinus ei anna mielikuvitukselle *Tunnustuksissaan* (noin vuonna 397) paljonkaan arvoa. Hän pitää sitä turmiollisena, koska hänen omat nuoruuden synnilliset kokemuksensa osoittivat, miten kaukana Jumala on hänen mielikuvituksensa luomuksista. Hän ajatteli Platonin tavoin mielikuvien olevan pettäviä. Augustinuksen mukaan mielikuvitus on aisti- ja älyntoimintojen välimuoto, joka ilman ohjausta on tuhoisa voima. Hän selittää *Jumalan valtio* -teoksessaan (v. 413–426) Platonin runotaitoon kohdistamaa kritiikkiä: ”Vertaa nyt toisiinsa Platonin inhimillisyyttä, kun hän karkotti runoilijat kaupungista johtamasta kansalaisia harhaan, ja jumalien jumalattomuutta, kun nämä vaativat näyttämöesityksiä omaksi kunniakseen.” (Augustinus 2009, 128–129.)

Myös skolastikot jättivät mielikuvituksen vähälle huomiolle. Tunnetuin heistä oli Tuomas Akvinolainen (1225–1274), joka sai vaikutteita ajattelunsa Aristoteleelta. Mutta mielikuvitusta koskevaan näkemykseensä hän sai vaikutteita arabifilosoifeilta Abu Ali Ibn Sinaltalta (980–1037) eli Avicennalta ja Ibn Rushdilta eli Averroëkselta (1126–1198). Muslimifilosofit tulkitsivat Aristotelesta omalla tavallaan ja vaikuttivat merkittävästi kristilliseen skolastiikkaan. (ks. Nordin 1999, 149–151.) Tuomas piti mielikuvitusta ”alhaisena sieullisena toimintana, oikeastaan muistin havainnollisimpana ja halvimpana muotona, jota tahraa aineellisuuden kosketus.”

Renessanssifilosofit sen sijaan pitivät mielikuvitusta tärkeänä mielentointimintana. Renessanssi oli kuvataiteen kukoistuksen aikaa (ks. Niiniluoto 2009, 11). Parcellus piti mielikuvitusta yhtenä kaikkein tärkeimmistä sieluntoimintoista. Samankaltaisesti ajatteli myös Pietro Pompanazzi. Tommaso Campanella erotti mielikuvituksen pelkistä havainnollisista mielikuvista. Hänen mukaansa kuvittelu on kyky, joka täydentää sirpaleisia aistimuksia, kokoaa mielikuva-ainesta luovasti uusiin yhteyksiinsä.

8.4 Kasvatusajattelijoiden näkemykset mielikuvituksesta

Kasvatusajattelijat ovat käyttäneet mielikuvituksesta monia eri nimityksiä. Tämä vaikeuttaa kokonaiskäsityksen muodostamista siitä. Hollon mukaan on tärkeää liittää mielikuvitus kiinteästi kasvatukseen kuuluvaksi. Hollon mukaan *mielikuvitus* ei ole vain reproduktiota vaan tajunnan funktio, *tiedollista ja älyllistä toimintaa*.

Mielikuvitus reproduktiona

Herbart – Kantin tavoin – piti kuvittelua reproduktiona. Hollo sanoo, että Herbartin mukaan reproduktiivisessa mieleenkuvaamisessa on otettava huomioon kaksi asiaa: eloisuus ja uskollisuus. Herbart selittää, etteivät nämä seikat ole aina yhtäaikaan havaittavissa. Päinvastoin, monet ihmiset, joilla on hyvä mielikuvitus, joiden reproduktio on siis varsin eloisaa, ovat tavallisesti huonomuistisia. Herbart piti mielikuvitusta tärkeänä, hänen mukaansa sitä tarvitaan yhtä lailla tieteessä kuin runoudessa. Mielikuvitus ja muisti ovat eri asioita. Hänen mukaansa muistaminen on ikään kuin ”kuolleiden kuvien hankintaa” ja mielikuvituksen ”aktiivista mieltämistä”.

Hollon mielestä anglosaksisissa maissa ajattelu oli yleensä empirististä eli kokemusperäistä, eikä kuvittelun käsitteen tutkimusvaiheita ollut yhtä monia kuin Saksassa. Edellä mainittujen maiden merkittävimmät mielikuvituksen psykologian tutkijat olivat skottifilosofit Dugald Stewart (1753–1828) ja filosofi James Mill (1773–1836), joka oli filosofi John Stuart Millin isä. Stewart ajatteli kuvittelun pyrkivän vapaan kombinoimisen avulla luomaan sellaista, jossa on tekijälleen jotain uutta. Hän ei pitänyt kuvittelua kuitenkaan ”yksinkertaisena sielunvoimana” kuten esimerkiksi tarkkaavaisuutta ja käsitteellistä ajattelua, vaan toimintana, jossa eri kykyjen vaikutukset yhtyvät. Stewart osoitti myös tunne-elämän ja mielikuvituksen läheisen suhteen ja vuorovaikutuksen. Hän selitti *tunteellisen kylmyyden johtuvan mielikuvituksen puutteesta*, eli hän piti sympatiaa ja mielikuvitusta sukulaisilmiönä.

Hollo toteaa, että mielikuvituksen historiaa tarkastelemalla ymmärtää, miksi sen merkitystä kasvatustieteessä on pidetty vähäisenä. Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta mielikuvitus on ollut kielteinen käsite. Toisaalta kuvitteluelämän suurimmat rakastajat ovat tehneet sille yhtä paljon vahinkoa kuin sen vihaajat. Hollon mukaan molemmat ovat erehtyneet. Mielikuvituksen merkityksen arviointia kasvatustyössä on vaikeuttanut muun muassa se, että kuvittelusta on käytetty monia eri nimiä. Muistin merkitys kasvatustyössä on ollut mielikuvitusta korostuneemmin esillä. Se, että esimerkiksi Comenius ja

Locke huomioivat havainnon ja saattoivat juuri tämän käsitteen puolustamisessa nähdä tärkeimmän pedagogisen tehtävän, on vielä kaukana mielikuvituksen vastaavasta korostamisesta. Mielenkiintoisen esimerkin *sivistyksen ja kuvien* suoranaisesta *yhteenliittämisestä* antaa Comeniuksen vuonna 1638 julkaisema *Didactica Magna* eli *Suuri opetusoppi*. Hänen suurisuuntaisen kasvatusohjelmansa mukaan ”ihmistä on sivistettävä, jotta hänestä tulisi ihminen” (vrt. Kantin vastaava näkemys). Comenius vetoaa Aristoteleen oppiin, jonka mukaan ihmisen henki on kuin sileä taulu (vrt. John Locke: ”tyhjä taulu”), johon voidaan kirjoittaa. (Comenius 1928, 184, 247; Niiniluoto 2009b, 224–225.) Tämä ajatus on Aristoteleen (2006) teoksessa *Sielusta* (De anima, 430a.)

Tutkimuksessani korostan nimenomaan sitä, että *Hollon kasvamaan saattamisen pääajatuksena on se, että kasvatuksen tulee olla kokonaisvaltaista hyvää elämää tavoittelevaa sivistyskasvatusta, jossa kasvatuksen eri osaluheet otetaan tasavertaisina ja tasapainoisesti huomioon mielikuvituksen ollessa niitä koossapitävänä, synteettisenä voimana.*

Hollon mukaan valistusaika vei kehityksen järkeä ja hyötyä korostavaan suuntaan. Hume ja Kantin vaikutuksesta mielikuvituksesta tuli ennen muuta ”puhdas henkinen kyky”. Sen sijaan 1700-luvun loppupuolella humanistinen harrastus elpyi, samoin kuin siihen liittyvä ihmisihanne, joka oli ollut renessanssiajan humanisteille vain kirjaviisautta. Ennen muuta Friedrich Schillerin kirjeissä puhutaan ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Hän piti myös mielikuvituselämän viljelyä tärkeänä kasvatustehtävänä. Schillerin mukaan mielikuvituksen liiallinen kaventaminen, samoin kuin sen alueen pienentäminen, johtaa ”sydämen kylmyyteen”, joka vaikeuttaa eniten ihmisen psyykkistä kasvua.¹²³ Analyyttinen ajattelu, vaikka se on tärkeää, johtaa yksipuolisesti käytettynä tunteettomuuteen. Liikemiehellä on varsin usein ”ahdas sydän”. (Vrt. Värriin ja Hilpelän näkemykset tutkimukseni luvussa 9.1.)

Mielikuvitus luovana esteettisenä kykynä

Hollo sanoo, että vähitellen tutkijat alkoivat korostaa mielikuvituksen merkitystä kasvatuksessa Goethen esimerkin mukaisesti. Huomattavimmat kasvatusta koskevien näkemysten edustajat olivat 1700–1800 -luvuilla A. H. Niemeyer ja Jean Paul. Niemeyer ajatteli mielikuvituksen olevan itsenäisesti toimiva kyky uuden luomiseen. Sillä on läheinen yhteys tunne-elämään ja ratkaiseva vaikutus ihmisen tahtotoimintoihin. Hän selitti, miten fantasiaa tulee

¹²³ Schiller on sanonut ihmisen olevan ihminen ainoastaan silloin, kun hän leikkii. Höffdingin (1920, 543–544) mukaan hän tarkoitti, että mielikuvituksen ja leikin maailma on ihmisen itsensä luoma. Ihmiseltä vaaditaan vapaata sydäntä ja tarmokasta tahtoa, jotta hän voisi pelastua todellisuuden painostuksesta ja säilyttää aatteellisen maailman.

harjoittaa, jotta vältettäisiin se, että ihmisestä ei kasvaisi vain ymmärryksen ihmistä, mutta ei myös pelkästään fantasiaihmistä. Aisteja tulee kehittää. Vaikeita ymmärryksen asioita ei saa aloittaa liian aikaisin. Abstrakteilla käsitteillä ei saa kuolettaa havainnollista tietoa, ja mielikuvitusta tulee varjella myös joutavanpäiväisen ”sanarihkaman” tukahduttavalta vaikutukselta. Kasvatettava tulee saada ”itsetoimivaksi”, ei vain ulkonaisesti, vaan myös sisäisesti. Tämän takia opetuksen tulee olla eloisaa. Opetuksessa tulee käyttää runoja ja sopivia satuja. Lapsi ei tunne itseään milloinkaan onnellisemmaksi kuin kuvittellessaan tai suorastaan runoillessaan itseään vieraisiin tilanteihin ja henkilöihin. Hollon mukaan Niemeyerin näkemykset ovat merkittäviä ja varsinkin *itsetoiminnan vaatimus* mielikuvituksen kasvattamiseksi on tärkeä.

Itsetoiminta eli kehittyminen oman luontaisen kasvuvoimansa mukaisesti on Jean Paulin teorian tärkein piirre. Paulin mielestä kuvittelutoimintoja on kehitettävä kahdella tavalla: pitää suosia tavallisia leikkejä ja askartelua sekä älyllistä leikinlaskua. Hän näki leikissä ilmenevän ihmisen ensimmäisen runouden. Hän päätteli lapsuusajan fantasian olevan elävämpää kuin nuoruuden fantasian. Lasten lelut eivät saisi olla liian todenmukaisia, koska siten mielikuvitus kuihtuu ja tulee yksipuoliseksi. Kuvittelu vaatii eläkkeeseen maailman, joka ei ole liian valmis, vaan jota on mahdollisuus täydentää itsetoiminnalla. Paulin keskeinen kasvatusajatus on, ettei lapsi saa olla murheellinen.

Hollon mukaan Rousseau, Pestalozzin ja Herbartin vaikutus kasvatukseen on ollut paljon tärkeämpää kuin Niemeyerin ja Paulin. Rousseau piti mielikuvituksen vaikutusta yleensä tuhoisana murrosikäisen eettiselle toiminnalle, nimittäin harhautuva mielikuvitus muuttaa inhohimot paheiksi. Hän ajatteli kuvittelun aikaansaavan myös sen, että mielikuvitus vie meidät tämän hetken todellisuuden ulkopuolelle saaden meidät ajattelemaan ja toivomaan nykyhetkeä onnellisempaa olotilaa. Tämän seurauksena tulemme tyytymättömiksi todellisuuteen, alamme haihatella ja kyllästymme omaan elämäämme. Hollon mukaan Rousseau kuitenkin myöntää mielikuvituksen olevan sympaattisten tunteiden oleellisena ehtona. Hän erehtyy kieltäessään kokonaan lapsen mielikuvituksen olemassaolon. Rousseauan pääteoksessaan *Émile* esittelemä kasvatusjärjestelmä on perusnäkemykseltään ehdottomasti enemmän kuvittelua suosiva kuin sitä vieroksuva. Lasten leikkien ja lasten omalaatuisen maailman puolustaminen on Rousseaulle tärkeämpää kuin kenellekään toiselle ajattelijalle. (Ks. myös Nussbaum 1998, 91–92.)

Hollon mukaan Pestalozzia voidaan pitää mielikuvituskasvatuksen kannattajana, koska hän korosti ihmisen itsetoimintaa. Hänen uskonsa ihmisen spontaanisuuteen ja itsenäiseen kasvu- ja luomisvoimaan oli hänen kasvatusohjelmansa ydin. Hänen teoriassaan havainnolla on keskeinen merkitys. Mielikuvituksen vaatimus on tietenkin vain yksi vaatimus Pestalozzin monien

ajatusten johdonmukaisista kehittelyistä. Herbartin kasvatusoppia on toisinaan pidetty Pestalozzin järjestelmän vastakohtana. Jos Pestalozzin mukaan kasvattaja on ikään kuin puutarhuri, joka vaalii kasviensa kehittymistä pyrki-
 en edistämään kasvamista tekemällä olosuhteet suotuisiksi, niin Herbartin mielestä kasvattaja on kuin rakentaja, joka liittää kivet oman suunnitelmansa mukaisesti ja valmistaa koko rakennuksen perustuksen. Herbartin väitetään panevan itsetoiminnan sijaan passiivisen, jopa mekaanisen mukautuvaisuuden ja siten poistavan kasvatettavistaan myös mielikuvituksen toiminnot. Hollon mielestä Herbartia voidaan tulkita näin, mutta se ei anna oikeaa käsitystä hänen monipuolisesta kasvatusajattelustaan. Kehitellessään filosofista ja psykologista kantaansa Herbart piti niin sanotun spekulatiivisen filosofian, nimenomaan Fichten, oppeja enemmän runoutena kuin tieteenä. Mutta hän myös vaati teoksessaan *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*, että runouden ja historian inhimillisesti arvokkaita ilmiöitä on otettava mukaan kasvatusohjelmaan, jotta ne aikaansaisivat kasvatettavissa myötäelämisen syvällisen tunne-elämyksen. Myös esteettinen kulttuuri – sellaisena kuin hän sen esittää – vetoaa kasvatettavassa tiedostamattomiin toimintoihin eikä vähiten mielikuvitukseen.

Hollon mielestä Herbartin kasvatusoppi on metodista. Kirjoituksissaan Herbart kuitenkin varoitti opetuksen liiallisesta mekanisoinnista. Hän sanoi opin, joka korostaa vain muistamista, tekevän kasvatettavista pääasiassa passiivisia. Kuvittelu ja leikit sen sijaan vapauttavat kasvatettavien ajatuksia. Mutta Herbart totesi myös, että haihattelu, todellisuudesta piittaamaton kuvittelu, on arvolonta. Pestalozzin tavoin hän korosti havaintoa ja tarkkaavaisuutta, mutta hän sanoi kuitenkin kaipaavansa kasvatusihanteessaan ”*suurempaa tunteen hienoutta ja laajempaa näköpiiriä, paljon rikkaampaa mielikuvitusta paljon syvempään tutkijakatseeseen yhtyneenä.*” Monista suurista eroista huolimatta Pestalozzi ja Herbart esittivät, että kasvatettavan *kaikkia voimia on tasapuolisesti kehitettävä*. Hollo ajatteli myös tällä tavoin. Lisäksi voidaan mainita Friedrich Fröbel, jonka leikkitoimintoja ja kuvittelua koskevat näkemykset ovat myös tärkeitä mielikuvitustutkimuksessa. Hänen mukaansa mielikuvituksen tutkimuksessa ei ole kuitenkaan päästy mihinkään ratkaiseviin tuloksiin, vaikka mielikuvituksen merkitys on varsin tärkeä kasvatuskysymys.

8.5 Hollon näkemys mielikuvituksesta ja sen kasvatuksellisesta merkityksestä

Hollo ajatteli mielikuvituksen olevan keskeinen elementti kasvatuksessa. Hän piti Kantin mielikuvitusta koskevia ajatuksia tärkeinä, mutta ei kuitenkaan omaksunut hänen kantaansa, vaan loi erilaisista mielikuvitusnäkemyksistä oman synteesinsä. Se eroaa monien muiden filosofien ja kasvatustieteilijöiden näkemyksistä siinä, että hän antaa mielikuvitukselle varsin tärkeän aseman ihmisen tiedollisen elämän toimintana, ennen muuta kasvatuksen eri osa-alueiden integroijana, eheyttäjänä. Mielikuvitus ei ole mitään haaveilua tai hahmuilua, vaan se on tunne-elämään pohjautuvaa älyllistä toimintaa, jonka avulla kasvatuksen monet puolet voivat päästä parhaiten esiin (vrt. Bergson 2000, 34)¹²⁴.

Mielikuvituskäsitteen erilaiset nimet

Kuville ja kuvittelulle on annettu eri aikoina varsin monia merkityksiä erilaisien käsitteiden avulla. Hollo käyttää sanoja *mielikuvitus*, *kuvittelu* ja *fantasia* synonyymisesti. Hän sanoo, että aikoinaan mielikuvituksella tarkoitettiin mielikuvia eli tietoisuudessa olevia havainnollisia sisältöjä. Vähitellen tuli käyttöön sitä suppeampi käsite, jonka mukaan mielikuvitus on psyykkistä toimintaa muistin ja muiden toimintojen ohella. Kun sitten tutkijat alkoivat pohtia erilaisten psyykkisten toimintojen suhteita, alettiin käyttää mielikuvituksen käsitettä tieto-opillisesti ja eettis-metafyysisesti, jonka mukaan mielikuvitus tarkoitti toisinaan ”pahaa periaatetta”, jatkuvaa totuudesta harhauttajaa, toisinaan syvintä ja välittömintä toimintaa puhtaan henkisyyden piirissä. (MKKI, 9.) Mielikuvituksen käsitettä ei ole kasvatustieteen historiassa paljoakaan käytetty, mutta kuitenkin jonkin verran. Mielen kuvituksen ymmärtäminen mielikuvitukseksi on peräisin historiallisista teksteistä (Kallio 2005, 70).

Hollo tarkoittaa mielikuvituksella *kokemuksellista psyykkistä toimintaa*. Hänen mukaansa ”mielikuvitus” on vakiintunein käsite tälle mielen ilmiölle. Se ei ole ollut käytössä sataa vuotta kauempaa. Monien tutkijoiden mukaan mielikuvitus on suhteellisen uusi käsite mielessämme olevalle kuvallisuuden merkitykselle (Kallio 2005, 70). Hollo toteaa, että ennen *mielikuvitusta* käytettiin käsitteitä *kuvaus*, *into*, *kuvailla* ja *hahmuilla*. Kaiken kaikkiaan hän pitää tarkasteltavana olevan psykeen ilmiön käsitelmäärityksiä kirjavana.

¹²⁴ Bergsonin (2000, 34) mukaan mielikuvituksen logiikka on samankaltaista kuin unen logiikka. Mutta uni ei noudata yksittäisen ihmisen mielen oikkuja, vaan se on koko yhteiskunnalle yhteistä. Mielikuvien liittyminen toisiinsa ei tapahdu sattumalta. Se noudattaa tottumuksia, jotka merkitsevät mielikuvitukselle samaa kuin logiikka ajattelulle.

Mielikuvitusta on tarkasteltu myös monista eri näkökulmista. Tämänkin takia mielikuvituselämän ilmiöstä on vaikea luoda kokonaiskuvaa.

Kallio (2005, 71) viittaa Dan Nadaneriin ja Kieran Eganiin ja toteaa, että he ovat yrittäneet yhdistää eri ajattelijoiden ideoita mielikuvituksesta. He huomasivat, että ihmiset puhuvat eri asioista. Nadaner ja Egan ymmärsivät mielikuvituksen, mielen kuvien ominaisuuden ja merkityksen varsin eri tavoin. Eganin mukaan vallitsevat käsitykset mielikuvituksesta ovat vaihtelevia ja kokonaisuudessaankin epämääräisiä. Näin ollen mielikuvitusta on vaikea tutkia, koska on hankalaa määritellä, mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan. Mielikuvituksen käsitettä käytetään viittaamaan erilaisiin kykyihin. Se liittyy myös niihin asioihin ihmisen elämässä, joita emme oikein hyvin ymmärrä. Käsite on epämääräinen siksi, että se on kompleksinen ja siksi, että siihen liitetään elementtejä, joita ei ole kuitenkaan helppo liittää tai mieltää yhteen. Eganin mukaan mielikuvitus on havainnon, muistin, ideoiden, tunteiden ja metaforien risteyksessä. Kasvatuksen tutkimuksessa on kuitenkin jouduttu kysymään, mihin mielikuvitus on kadonnut. Sitä on jouduttu etsimään jopa kasvatuksen teemoista. Myös Hollo toteaa mielikuvituksesta *Mielikuvitus*-kirjansa ensimmäisen osan alkupuolella (MKKI, 61): ”Pitkin matkaa välkähteli asia esiin milloin miltäkin puolelta nähtynä, määritelmiä oli runsaasti, mutta oikeata kokonaiskuvaa ei syntynyt.” Lisäksi hän toteaa kirjansa loppupuolella, että psykologisten näkökulmien järjestelmällinen tutkimus on vasta alullaan ja vielä ”sitä paitsi sijoittuu kuvitteellista asennetta koskeva eteväkin esitys toisinaan sellaisen otsakkeen alle, että sitä on vaikea ensi silmäyksellä tuntea” (Emt., 195).

Monien tutkijoiden mukaan mielikuvitus ilmiönä on jäänyt tutkimattomaksi siksi, että sitä on vaikea hahmotella ja tutkia. On tutkittu helpommin havaittavissa olevaa lasten loogista ajattelua. Mielikuvituksen käsittely on vaikeaa myös siksi, ettei ole ilmiötä tavoitettavaa tutkimusmetodia. Käsitteellinen hajanaisuus ja varman perustan puuttuminen ovat johtaneet tunteenomaiseen suhtautumiseen ilmiöön. Epäillään, kuuluuko ilmiö lainkaan tieteellisen keskustelun ytimeen. Reagointi mielikuvituksen tutkimusta kohtaan on ylipäättään affektiivista. Määritelmien epämääräisyys ja vaihtelevaisuus selittää ainakin osittain sen, miksi kasvatusta koskevissa tutkimuksissa on vain vähän käsitelty mielikuvituksen käsitettä. Kallio (2005, 72) on tutkimuksessaan päättänyt käyttämään mielikuvituksen sijasta *kuvan* käsitettä, koska monet tutkijat ovat viitanneet kuviin, olematta kuitenkaan mielikuvituksen tutkijoita. Heitä on yhdistänyt kuvallinen, aistimellinen ajattelutapa.

Mielikuvituksen ja tunteiden läheinen suhde

Hollon mukaan psyykinen todellisuus muodostuu tietotoiminnoista, tunnetoiminnoista ja tahtotoiminnoista. *Tietoelämään kuuluvat* tiedolliset toiminnot, joita ovat *mielikuvitus, havainto, muisti ja ajattelu*. Mielikuvituksella on läheinen suhde myös tunteisiin. Hollo viittaa moniin tutkimuksiin, ennen muuta William Jamesin näkemukseen, jonka mukaan toisaalta tunteellinen mielenlaatu ja toisaalta esineiden ja olosuhteiden elävä mieleenkuvautuminen (*imagination*) ovat monipuolisen mielikuvituselämän välttämättömät edellytykset. Nimenomaan *mielikuvituksen* eli kuvittelun *synteettinen toiminta*, joka jo Kantin mielikuvituskäsityksen yhteydessä mainittiin, *pohjautuu aina tunne-elämään*. Tunne-elämällä on tärkeä merkitys mielikuvitukselle. Mielikuvituksen *uutuusmomentti* eli *tuottavuus* on tunteen aikaansaamaa. Nimittäin niin kauan kuin jokin eletyn tunnelman vivahdus säilyy samana, säilyy myös sen uutuusvaikutelma. Toinen tunne-elämästä johtuva mielikuvituksen ominaisuus on spontaanisuus, jota ei voida pitää älyllisenä toimintana. (MKKI, 92, 163, 172–173.)

Tuottava tunne voi ilmetä sekä *innoituksena*, tiedostamattomana toimintana että *”hartauden” voimana*, tietoisesti omaksuttuna kuvittelumuotona. Näin ollen *mielikuvitus* eli *kuvittelu* voidaan määritellä uusien kombinaatioiden tuottamisena. Se on *tunne-elämään pohjautuvaa älyllistä toimintaa*. Sen produktiivisuus, spontaanisuus ja sen tuotteiden ominainen arvo ovat ainoastaan *tunne-elämästä* johdettavissa. *Tunne* on siis *mielikuvituksen pohja, sen syy ja selitys*. Mutta mielikuvitus puolestaan antaa merkityksen ”mykälle” tunteelle, joka vuorostaan vaikuttaa mielikuvitukseen siten, että tunteen kehitys on läheisessä yhteydessä mielikuvituksen kehittymiseen. Voimakas tunteenomainen kiintyminen syntyy ja säilyy ainoastaan siten, että jokin tietty asia nähdään mahdollisimman monissa yhteyksissä ja mitä erilaisimmista näkökulmista. Monipuolinen ymmärtäminen edellyttää kehittyneitä vivahdeiden tajua. Kuvittelun kuihtuminen on tunne-elämän köyhtymisen luonnollinen ja riittävä syy. Pitkäaikainen diskursiivinen toiminta rajoittaa tunne-elämää. Diskursiivinen ajattelu jauhaa tosiasioita tavalla, joka saattaa köyhdyttää älyä ja eettisyyttä. Ihmisen psyyke toimii vain mekaanisen koneen tavoin tunteettomasti ja mielikuvituksettomasti. (MKKI, 173–175.)

Hollon mukaan tunteet voidaan jakaa suuntakehityksen eli sen mukaan, mihin tunteet kohdistuvat: autopaattisiin eli minäkohtaisiin, sympaattisiin eli myötätunteisiin¹²⁵ ja aatteellisiin eli ihanteellisiin tunteisiin. *Ihanteelliset tunteet* eli henkiset tai kulttuuritunteet ovat *mielikuvaelämään liittyvä tunteiden alue*. Sen alaryhminä voidaan erottaa älyperäiset eli intellektuaaliset, esteettiset,

¹²⁵ Nykyään puhutaan empaattisuudesta tai altruismista.

eettiset ja uskonnolliset tunteet. Ihanteellisissa tunteissa on kysymys siitä, että minän sijaan arvosubjektiksi tulee jokin toinen todellisuuden osa, aate tai ihanne. (MKKI, 176.)

Mielikuvituksen merkitys on tärkeä autopaattisten ja sympaattisten tunteiden kehittyemisessä, mutta *ihanteellisten tunteiden* kehityksessä *mielikuvituksen merkitys on tärkein*. Autopaattisia ja sympaattisia tunteita voidaan nimittää myös todellisuustunteiksi sen perusteella, mihin ne kohdistuvat. Ne ovat aina jonkin oliotodellisuuden osan mielihyvän tai mielihäviön ilmaisijoina. Ihanteellisten tunteiden erikoisuutena on se, että ne kohdistuvat arvojen maailmaan sinänsä. Koska arvon pohjana on välttämättä tunne, niin *ihanteellinen tunne tarkoittaa* sellaista *emotionaalista tilaa, jolla on arvo itsessään*. Tällainen todellisuuden määräysvallasta vapautuminen, jota ihanteellinen tunne eli tunteen ihanteellistuminen edellyttää, on mahdollista saavuttaa ainoastaan korkean henkisen kulttuurin avulla. (MKKI, 181–182, 187.)

Ihanteellinen tunne on mukana älyllisissä, eettisissä ja uskonnollisissa tunteissa. Kaikkein *voimakkaimmin* ja *selvimmin* se ilmenee *esteettisissä tunteissa*. Vastaavasti myös *esteettisissä tunteissa mielikuvituksen merkitys on merkittävin*. Kuvittelu ja tunne liittyvät siinä kiinteästi toisiinsa. (MKKI, 187.) Kant (2009, 341) on määritellyt esteettisen elämyksen osuvasti niin, että kauneusvaikutelma olemukseltaan tunteenomaisena miellyttää pyyteettömästi ja ilman käsitteitä.

Esteettinen elämys syntyy todellisuudesta irtautumalla, mutta toisaalta todellisuusvaikutelma on esteettisen tunnevaikutuksen välttämätön ehto. Todellisuusvaikutelma on raaka-aines, johon esteettinen elämys vapaasti muo- vautuu niin, että ilmaisua etsivä tunne löytää paikkansa, ”todemman” vastineen, mitä todellisuus sinänsä voisi antaa. *Esteettisen tunteen ja mielikuvituksen yhteys on ilmeinen*. Esteettisessä elämyksessä se on jokaisen välittömästi koettavissa. Siinä tunnetila on sinänsä arvokkaana ja mielikuvituksen uutuussynteesi luo sille teoreettista sisältöä. Vain kiinteässä vuorovaikutuksessa mielikuvitus ja tunne kykenevät aikaansaamaan esteettisen vaikutelman. (MKI, 176–192.)

Mielikuvitus voidaan täten määritellä tunteen ylläpitämäksi älylliseksi toiminnaksi, jonka luonteenomaiset piirteet, tuottavuus ja omaehtoisuus, ovat tunne-elämän suoranaista vaikutusta ja joka päättyy älylliseen synteesiin, uusien kombinaatioiden muodostumiseen. Tunne-elämä ja mielikuvitus ovat siis erottamattomasti toisiinsa kietoutuneita psyykkisiä toimintoja.

9. KASVATUKSEN ERI OSA-ALUEIDEN KASVATUS

Seuraavassa tarkastelen kasvatuksen eri osa-alueiden kasvatusta. Hollon mukaan tunne-elämä ja siihen läheisesti liittyvä mielikuvitus ovat kaikkia kasvatuksen alueita yhdistäviä tekijöitä. Kaikilla kasvatuksen muodoilla on oma tärkeä merkityksensä, mutta millekään niille ei voi antaa valta-asemaa muihin nähden. *Yhdessä ne voivat parhaiten edistää kasvatettavan monipuolista oppimista, kasvua ja hyvää elämää.*

9.1 Tunne-elämän merkitys kasvatuksessa

Hollon käsitys mielikuvituksesta on tärkeä siksi, että se auttaa ymmärtämään hänen varsin laaja-alaisia ja moniin suuntiin avautuvia kasvatusta koskevia kirjoituksiaan ja hänen ajatustaan kokonaisvaltaisesta sivistyskasvatuksesta. Uljens kirjoittaa, että Hollon varhainen kiinnostus mielikuvituksen ilmiötä kohtaan voidaan nähdä jatkumona koko hänen tieteellisen tuotantonsa ja kriittikkouransa. Jos kieli nähdään mielikuvituksen välttämättömänä, kulttuurisesti annettuna elementtinä ja mielen kuvitus on oman ajattelun kasvua ja kasvattamista, niin filosofiasta, kielestä ja kasvatustieteestä muodostuu organinen kokonaisuus, jossa ihmisen oma kokemuksellisuus on keskeisessä asemassa. (Uljens 2007, 2.) Uljensin näkemys on osuva, nimittäin Hollon ajattelussa on kyse nimenomaan kokonaisvaltaisesta näkemyksestä, jossa kaikki osat liittyvät mahdollisimman harmonisesti toisiinsa. *Hollo pyrkii luomaan myös kirjoittamistavallaan sellaisen näkymän kasvatuksen maailmaan, joka autenttisesti kuvaa kasvatustapahtumaa.* Hän valitsee sanansa tapaukseen tai tilanteeseen sopivalla, eloisalla, mutta kuitenkin totuudenmukaisella tavalla.

Hollon mukaan *monipuolisen kasvatuksen*, so. älyllisen, esteettisen, eettisen, uskonnollisen ja toiminnallisen kasvatuksen, *toteuttaminen* on mahdollista vasta *kasvatuksellisen voluntarismien vallitessa*. Tällä hän tarkoittaa, että opetuksen ohella ja myös sen avulla tämä kasvatettavan *yleinen totuttaminen* toteutuu, kun kasvatettavan luonteenkasvatuksen ytimeksi ymmärretään tahdon harjoittaminen, johon yhdistyneenä ajatustottumusten kehittäminen mahdollistuu. Totuttaminen saattaa kuitenkin toteutua vain pinnallisesti, koska

kasvatettavan tahtoa voidaan kehittää mekaanisesti. Tämän takia luonteenkasvatuksessa pitää ottaa myös emotionaaliset tekijät huomioon. Kasvatettavan tunne-elämää pitää myös kasvattaa. Nimittäin luonne ei merkitse ainoastaan kykyä tarkoituksenmukaisiin tahdollisiin reaktioihin totunnaisissa tilanteissa. Sen lisäksi se edellyttää herkkää uusien, ennen kokemattomien, vaikutelmien aistimista ja oikeaa suhtautumista niihin. Opettamisen onnistumiseen vaikuttavat myös tunnetekijät, tiedostamaton tarkkaavaisuus ja tunteenomaisen suhtautuminen oppiaineeseen. Mutta *tunne-elämällä* on myös *itsenäinen kasvatuksellinen arvo*. Sen kokonaisvaltainen kehittäminen on tärkeää muun muassa siksi, että se vastakohtana totunnaisuudelle on luovasti uudistuva ja uudistava voima, joka kiinteästi liittyy kasvatettavan – ja kasvattajan – miinaan. Näin ollen sillä on opettamisen ja totuttamisen ohella aivan erityinen tehtävä. Tätä tehtävää voidaan nimittää *kasvattamiseksi* sanan varsinaisessa merkityksessä, omaehtoisen elämänvoiman vaalimiseksi ja jalostamiseksi. Hollo huomauttaa, ettei tunnekasvatuksella suinkaan tarkoiteta kasvatettavan kasvattamista niin sanotuksi tunneihmiseksi, herkkätunteiseksi tai haavemieliiseksi ihmiseksi. Koulun kasvatustyössä pitää nimenomaan välttää sitä, ettei kasvatettavista tulisi oppineita barbaareja eli älykköjä, jotka ovat eettisesti, esteettisesti tai uskonnollisesti kehittymättömiä. (MKKII, 6–8.) Myös Hollon professorikollega Albert Lilius oli kiinnostunut kasvavien tunne-elämästä. Hän analysoi teoksessaan *Kasvavien tunne-elämä* (1927) autopaattisia, sympaattisia, moraalisia, intellektuaalisia, esteettisiä ja uskonnollisia tunteita. (ks. Lilius 1927, 224–529.)

Hollon edellä käsitelty näkemys on kasvatuksellisesti tärkeä näkökohta. Värri (2010, 52) analysoidessaan markkinaliberalistisen myöhäismodernin yhteiskunnan ihmiskuvaa viittaa tietyin tavoin samaan yksipuoliseen älyllisyyden arvostamiseen liittyvään ongelmaan. Hän kysyy, onko nykyajan kasvatuksen ihannekuva liikemies. Hän ei tee kysymystään pelkästään sarkastisesti, vaan kysymykseen sisältyy aito huoli nykyajan kasvatuksen ihmiskäsityksen epäselvyydestä, välineellisyydestä ja jopa olemattomuudesta. Jyrki Hilpelä¹²⁶ (2010, 211–212) analysoi aikamme individualismia. Hän sanoo, ettei itsetietoinen ja ujostelematon egoismi ole individualismia, koska se ei tunnusta yksilön arvoa sinänsä tai, kuten Kant sanoisi, ihmistä päämääränä sinänsä. Se pakottaa ihmisyksilön jatkuvasti todistamaan oman oikeutensa olemassaoloon. Erilaiset arvioinnit ja kilpailut asettavat tiukat rajat yksilön elämäntavalle. Kaikkien pitää olla kilpailuhaluja, varauksettoman itsekkäitä, lannistumattomia, uutteria, yrittäväisiä, kurinalaisia, mukautuvia, halukkaita

¹²⁶ Hilpelä on toiminut vuosina 2007–2011 *Kasvatus*-lehden päätoimittajana. Hän on pääkirjoituksissaan rohkeasti ja terävästi analysoiden puolustanut ihmisyyden arvoa. Näin ollen hän ollut Humboldtin ja Hollon edustaman sivistyskasvatustieteen puolestapuhuja tärkeällä foorumilla.

rikastumaan. Yksilöllisyyden näkökulmasta tällainen perspektiivi on Hilpelän mukaan putki, jonka sisään kaikki pakotetaan. Tällaisessa maailmassa ihmis-yksilö joutuu sivuraiteille, *ihminen syrjäytetään*. (Kursivointi M.T.) Myös Rinne ja Järvinen (2011, 84) kirjoittavat puhuessaan suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksesta ja nuorten syrjäytymisestä seuraavasti: ”Kolmannen koulutuspolitiikan aallon voidaan nähdä pahimmillaan korostavan sanomaa, jossa tahdotaan sulkea valtio koulutuksen pääpelaajan paikalta ja päästää markkinavoimat kentälle. Kolmas aalto tarkoittaa siirtymistä meritokratian ideologiasta (*meritocracy*) vanhempainvallan ideologiaan (*parentocracy*).”

9.2 Mielikuvitus kasvatusta yhdistävänä tekijänä

Hollo toteaa valtatieen tunteeseen käyvän mielikuvituksen kautta. Mielikuvituksen käyttäminen tunne-elämän kasvatuksessa toimii paremmin kuin pelkkä kasvattajan esimerkki tai suggestiivinen vaikuttaminen, koska se ei vaadi samanlaisia synnynnäisiä edellytyksiä. *Mielikuvitusta voidaan oppia*. Lisäksi mielikuvituksen ja tunteen yhteisvaikutus on kasvatuksessa tehokkaampi ja kestävämpi kuin vain tunteen välitön vaikutus. (MKKII, 9.)

Hollon mukaan tietoelemään kuuluvana – kuten havainto, muisti ja ajattelu – mielikuvituksen kasvatuksellinen merkitys on ilmeinen (MKKI, 92; MKKII, 10). Hän puhuu oman aikansa koulun kasvatukseen liittyvästä oppiainesten pirstaleisuuden ongelmasta (Emt., 10–11). Hän ehdottaa oppiaineiden määrän vähentämistä, jotta voitaisiin keskittyä oleelliseen. Näin koulussa olisi vähän oppiaineita ja paljon kasvattavaa toimintaa sekä samalla myös entistä parempaa opetusta. Hollo peräänkuuluttaa tavallaan niin sanottua *ilmiökeskeistä opetusta* asettaen mielikuvituksen opetusaineistoa syntetisoivaksi tekijäksi.

Hollo sanoo, että mielikuvituksen opettaminen tai sen kasvattaminen voi parhaiten onnistua sisällyttämällä se kasvatuksen osa-alueisiin. Mitään erillistä mielikuvitusta oppiaineena ei ole syytä perustaa, vaan sen kasvattaminen pitää toteuttaa kaikilla opetuksen ja kasvatuksen alueilla. **Mielikuvituksen kasvatuksesta on tehtävä kasvatuksellinen valta-aate**, joka ei kuitenkaan saa hallita muita kasvatuksen osa-alueita niin, että ne eivät säilyttäisi omaa suhteellisen autonomista identiteettiään. Älyllinen, esteettinen ja uskonnollinen kasvatusta voivat edistää lähinnä mielikuvituksen myönteisiä kehittämisen tehtäviä, eettinen ja toiminnallinen kasvatusta sen sijaan mahdollistavat myös mielikuvituksen rajoittavien toimenpiteiden suunnittelun. (MKKII, 12–14.)

Hollon mielestä taideteoksen tulkinta on haettava teoksesta ”sellaisena kuin se lukijalle tarjoutuu”. Uljensin (2007, 2) mukaan tähän näkemykseen sisältyy käsitys kasvamisesta orgaanisena prosessina, jonka mukaan kasvatusta näh-

dään eettisen, (uskonnollisen, M.T.) esteettisen, älyllisen ja toiminnallisen kasvun kokonaisuuden tukemisena. Tässä kohdin Hollo viittaa Zachris (Sakari) Topeliuksen ja opettajansa Waldemar Ruinin kirjoituksiin.

9.3 Älyllinen kasvatus¹²⁷

Ihmisen älyn kasvattaminen ei ole mahdollista vain hänen älyään kasvattamalla. Tällä tarkoitetaan sitä, että älylliseen toimintaan liittyvät myös muut ihmisen psyykkisen toiminnan alueet. Tunteiden merkitys on oleellista. Eri-laiset toiminnalliset tekijät vaikuttavat myös siihen, miten kasvatettavat parhaiten kehittyvät älyllisesti. Tämän takia leikin ja sen kaltaisen toiminnan harjoittaminen on tärkeää. Kasvatettavan tahdon kasvatus on myös tärkeää, jotta elämyksellisyys ei tulisi hallitsemattomaksi. Havainto-opetuksen ja kuvitteellisuuden yhdistäminen ajatteluun on keskeinen älyllisen kasvatuksen elementti.

Kasvattava opetus

Sivistykseen kuuluu ensi sijassa *järjen käyttö*. Tämän takia on välttämätöntä saada siihen liittyvää kasvatusta ja opetusta koulussa. Hollo pohti opetuksen ja kasvatuksen välistä suhdetta jo väitöskirjassaan.¹²⁸ Hänen mielestään perinteisessä psykologisessa ajattelussa tahto- ja tunne-elämään kohdistuvan kasvatuksen alueesta keinotekoisesti erotettiin tietöelämän kehittäminen erilliseksi opetuksen alueeksi. Hollo viittaa Herbartin kasvattavan opetuksen käsitteeseen¹²⁹ ja toteaa, että kasvatuksen ja opetuksen erottaminen toisistaan ei ole relevanttia. Saksalaiset uushumanistit jo ennen Herbartia väittivät, että älyllisten toimintojen muodollisella koulutuksella ei vain pyritä lisäämään opiskelijan tietoa, vaan myös tiedonhankkimistoimintoja, ihmisen tunteen ja tahdon sekä toiminnan kehittymistä. (MKII, 64.)

Hollo sanoo Herbartin vaatineen sellaista *kasvattavaa opetusta*, jossa älyllinen koulutus aikaansaisi monipuolista harrastusta. Se on kasvatuksen tär-

¹²⁷ Hollo käsittelee väitöskirjassaan älyllistä kasvatusta ja muita tässä mainittuja sivistyskasvatuksen osa-alueita, ennen muuta *mielikuvituskasvatuksen kontekstissa*.

¹²⁸ Hollon kasvatusta koskevan ajattelun pohjana on paljolti hänen väitöskirjansa, vaikka siihen on melko vähän viitattu, kun on tarkasteltu hänen kasvatustulkintansa. Minna Kallion väitöskirja on tästä poikkeus. Siinä on mielikuvituskasvatusta analysoitaessa käytetty yhtenä lähteenä Hollon väitöskirjaa.

¹²⁹ Kasvattava opetus merkitsee kasvatusta opetuksen avulla, *Erziehung durch Unterricht* (Herbart 1900, 38–40). Siljander (2001, 286) kirjoittaa, että Herbart katsoo kasvattavan opetuksen olevan enemmän kuin kasvatusta, mikäli kasvatus ymmärretään toimenpiteeksi tai välineeksi tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaassa. Toisaalta kasvattava opetus eroaa opetuksesta, mikäli opetuksella tarkoitetaan toimenpiteitä, joiden avulla tietty tietoinen pyritään ikään kuin siirtämään oppilaan omaksuttavaksi.

keimmän päämäärän – moraalisen kehittymisen – edellytys. Kasvattavaa opetusta sisältyy myös moniin muihin oppiaineisiin, kuten historiaan, uskontoon ja filosofiaan. Hollo huomauttaa, että kasvattavinkin oppiaine sinänsä kasvattaa vain osaltaan, koska opettajan käyttämä opetusmetodi ja erityisesti *opettajan persoonallisuus* ovat kaikkein tehokkaimpia kasvatuksellisia tekijöitä. Kasvatus ei myöskään aina edistä hyvää kehitystä, vaan voi esimerkiksi opettajan epäedullisten luonteenpiirteiden takia kasvattaa opiskelijoita huonoon suuntaan. (MKII, 64.)

Toisinaan sanotaan, ettei huonokaan opettaja voi aikaansaada sitä, etteivät hyvät oppilaat menestyisi. Tässä yhteydessä menestyksellä tarkoitetaan kuitenkin yleensä vain pelkkiä hyviä koulusuorituksia, esimerkiksi oppiaineiden arvosanoja ja ylioppilaskirjoitusten tuloksia, siis kognitiivisia saavutuksia. Mutta varmaa on, että oppilaat menestyisivät paremmin, jos heidän opettajansa olisivat monipuolisesti taitavia ja eettisesti hyviä opettajia. Hollo ei kiellä Herbartin kasvattavaa opetusta koskevan näkemyksen ansioita, mutta toteaa, ettei pelkästään sen muodollinen noudattaminen takaa mitään vaikutusta kasvatettavan tunne- ja tahtoelämään. Sen virhe ei niinkään ole sen älyllisyydessä sinänsä, vaan siinä, ettei se kosketa kasvatuksen pohjaa, kasvatettavan tunne-elämää, jota Hollo pitää kaikkein tärkeimpänä intellektuaalisena kasvatusvälineenä. (MKII, 65).

Herbartilaisuuden yksi ongelma on, että se korostaa, ettei sivistys- tai oppimisprosessi ole kasvatettavan omasta tahdosta ohjautuva prosessi (ks. Siljander 2000, 31).¹³⁰ Tällöin herbartilaisuudelta jää käyttämättä apuna mielikuvitus älyllisenä toimintana, joka mitä olennaisimmin liittyy kasvattavaan opetukseen. Hollon mukaan älyllinen toiminta johtaa itsestään kuvittelun huomioonottamiseen. Toisaalta kuvittelun kasvattaminen on älyllisen kasvatuksen tärkeimpiä tekijöitä, jolla on muista riippumaton itsenäinen arvo ja merkitys.¹³¹ On tärkeää huomata, ettei koulu voi tehdä lasten mielikuvituksen ja eettisyyden kasvatuksen suhteen kovinkaan paljon. Näin on siksi, että näiden toimintojen kehittyminen tapahtuu laajemmin vasta murrosiän jälkeen. Tämän takia koulun ensisijaiseksi tehtäväksi jää, että se ”muokkaa maaperää, kyntää, kylvää ja vaalii laihoansa kumminkaan pyytämättä nähdä sen tuleentumista.” (MKII, 65–66.)

¹³⁰ Siljander (2000, 31) toteaa, että tässä herbartilainen sivistyskäsite on konservatiivisella tavalla radikaali. Buck (1985) toteaa, että toisin kuin Herbart, Kant puhuu luonnollisista kyvyistä (*Anlage, Vermögen*), joiden kultivoiminen, jalostaminen, on kasvatuksen tehtävä ja velvollisuus. Kantin mukaan luonnollisia kykyjä ovat muun muassa ajattelu (*Gedächtnis*) ja kuvittelukyky (*Einbildungskraft*) (Siljander 2000, 30).

¹³¹ Myös taidekasvatuksen professori Antero Salminen (1978, 218) on sitä mieltä, että mielikuvituksella on merkitystä ainoastaan silloin, kun sitä ei aseteta ajattelun vastakohtaksi. Hänen mukaansa sekä mielikuvitus että ajattelu ovat lapsen ja aikuisen älyllistä toimintaa. Kasvatettava käyttää molempia tunteakseen ja hallitakseen monia todellisuuden ilmiöitä.

Hollon mukaan kuvittelutoiminnan kasvattamisen tarkastelemisessa on tärkeää puhua tarkkaavaisuudesta. Hän määrittelee sen keskittymiseksi, jonka vaikutuksesta yksilön huomio ikään kuin imeytyy johonkin tietyn havaintopiiriin osaan saadakseen sen mahdollisimman selkeäksi. Hollo erottaa kaksi tarkkaavaisuuden päätyyppiä: intensiivisen ja jakautuvan tarkkaavaisuuden. Ensimmäisessä on hyvää se, että se keskittyy yhteen asiaan syvällisesti, ja toisessa tarkkaavaisuuden laaja-alaisuus. Mutta käytännössä on usein kysymys näiden yhdistelmästä. Näin ollen ei ole relevanttia korostaa liiaksi tyyppien välistä eroavaisuutta. Tarkkaavaisuus voi olla aktiivista eli tietoista ja passiivista eli tiedostamatonta. Tietoinen ja keskittyvä tarkkailu johtaa analyyysiin, ja tiedostamaton tarkkailu on tahdosta riippumatonta. Nämä molemmat voivat toteutua yhdessä toiminnassa. Keskittyvyys ja jakautuvuus, tietoisuus ja tiedostamattomuus (tunneperäisyys) sekä analyyttisyys ja synteettisyys voivat olla toisiaan edellyttävinä osina tarkkaavaisuuden kehittyneessä muodossa. (MKII, 69–70.)

Hollon mukaan lapsen tarkkaavaisuus on monin tavoin paljon kehittymätömämpää kuin aikuisen. Tämä pitää ottaa älyllisessä kasvatuksessa huomioon, jotta välttyttäisiin vakavilta ongelmilta. Lapsen tarkkaavaisuudesta puuttuu varsinainen keskittyminen. Se ikään kuin hajoaa erillisiksi säikeiksi, irtautuu ja unohtaa vanhan vaikutelman uuden tullessa. Lapsuuden tarkkaavaisuus johtuu useimmiten vaistomaisesti vaikutelman voimakkuudesta. Se on vain tilapäistä tietoista suuntautumista ja sporadista tunnekiintymystä. Koulukasvatuksen tärkeä tehtävä on saattaa kehittymätön, hatara ja ponneton tarkkaaminen keskittymis- ja jakautumiskykyiseksi, tahdon ja tunteen virikkeiden varassa toimiva tarkkaavaisuus kehittyneeksi. Lisäksi olisi pyrittävä saamaan tarkkaavaisuus mahdollisimman monipuoliseksi. (MKII, 71–73.)

Koulussa tapahtuvan tietoisien ja keskittyvän tarkkaamisen kasvatusta on pidettävä tärkeänä toimintana. Kasvattajan tulee myös pyrkiä kehittämään lapsen häilyvä, diskursiivinen hajaantuneisuus jakautuvaksi ja kokoavaksi, synteettiseksi. Hollon mielestä vain jakautuvan ja synteettisen tarkkaavaisuuden avulla mahdollistuu kuvittelu, jota hän ei pidä tärkeänä vain jakautuvalle tarkkaavaisuudelle vaan koko älylliselle kasvatukselle. Tarkkaavaisuudelle kasvattamista pitää Hollon mukaan tapahtua monissa oppiaineissa. (MKII, 74–75.)

Jos halutaan edistää tiedostamatonta tarkkaavaisuutta, niin esimerkiksi historiassa opettajan tulee pyrkiä käsittelemään aiheita draamallisesti. Näin voidaan tehdä kehittämällä käsiteltävästä aiheesta asioita, jotka vetoavat oppilaiden tunteisiin ja siten herättävät heissä omaehtoista tarkkaavaisuutta. Hollon mukaan tästä toimintatavasta voidaan tehdä yleinen opetuksen periaate. Se soveltuu toisten oppiaineiden opetukseen paremmin kuin toisten. Matematiikan ja vieraiden kielten opetukseen draamapedagogiikka ei sovi yhtä hyvin kuin historian, uskonnon tai äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Matematiikan ja kielten opiskelu edellyttää aiemmin opittujen monien asioiden yhtäaikaista mielessä pitämistä. Näin ollen ne vaativat jakautuvaa tarkkaavaisuutta. (MKII, 75–76.)

Hollon näkemykseen liittyy Herbartin ajatus, jonka mukaan opetus on aidosti kasvattavaa, jos se kehittää arvostelukykyä, jonka avulla oppilas kykenee integroimaan tiedollisen alueen ja osallistumisen alueen eettisesti hyväksyttävästi. Herbart erottaa opetuksessa kolme eri muotoa, joilla jokaisella on opetustapahtumassa erilainen tehtävä: 1) esittävä (*darstellende*), 2) analyttinen (*analytische*) ja 3) synteettinen (*syntetische*). (Siljander 2001, 287.) Siljander (2001, 287) toteaa Hellekampsin (1991) tulkitsevan tämän siten, että kasvattavan opetuksen lähtökohta on kasvavan yksilön oma kokemus ja osallistumishorisontti. Se edellyttää, että opetuksessa on hyväksyttävä jokaisen oppilaan yksilöllisyys. Tämä on kuitenkin vasta lähtökohta, joka on myös opetuksen muodollisten asteiden perustana ja johon Herbart viittaa myös *apperseptio*-käsitteellään.¹³² Tällä Herbart tarkoittaa sitä, että oppilaan aikaisemman tietovarannon ja tulkintaskeemojen pitää olla opetuksen suunnittelun lähtökohtana, josta käsin uusi oppiaines jäsennetään ja johon se kytketään.

Mielikuvitus ja havainto-opetus

Hollo korostaa opettajan opetustavan ja ennen muuta hänen *persoonallisuutensa merkitystä*. Opetuksen draamallisuus ja tekninen osaaminen eivät riitä. Taiturimainen opettaja saattaa pitää oppilasta vain opetuksen kohteena eikä niinkään inhimillisenä, tuntevana, tahtovana ja *kuvittelevana* olentona. Tämän takia opetuksessa tulee pyrkiä siihen, että opettajan käsittelemä tieto esitetään sellaisessa muodossa, että se saa sekä opettajan että oppilaan tajunnan tunnepitoiseen ja synteettisyyden vireeseen. Mielikuvituksen käyttäminen voi aikaansaada tällaisen kokemuksen, koska se on yhteinen perusta, johon opettajan ja oppilaan psyykkinen toiminta oppimistapahtumassa välttämättä pohjautuu. *Opettajan tulee siis vaalia ja käyttää mielikuvitustaan.*

Hollo pitää myös havaintoa tärkeänä älyllisessä toiminnassa. Siinä voidaan erottaa keskittyvä, analyysiin perustuva ja jakautuva, synteettisyyttä tavoitteleva havaitsemisen muoto. Toisaalta voidaan sanoa, että havaitsemisenkin on joko tietoista tai tiedostamatonta, tunneperäistä. Kouluopetuksen kannalta tarkastellen on tärkeää ymmärtää, että *lapsen havaintokyky* on varsin puutteellinen. Se on – Hollon sanoja käyttäen – *illusorista* ja *diskursiivista*.

¹³² Herbart tarkoittaa *apperseptiolla* sitä, että uudet mielikuvat vedetään mukaan jo olemassa olevien mielikuvien joukkoon ja yhdistetään niihin. Nykyään puhutaan useimmiten uuden tietoaikaisen integroimisesta jo olemassa oleviin tietoaikaisiin (Aebli 1991, 132).

Hollo korostaa, toisin kuin Aristoteles ja Locke, ettei lapsen havainto ole tyhjä taulu, *tabula rasa*¹³³, vaikka se ei olekaan niin kehittynyt kuin aikuisella. Illusionismistaan huolimatta lapsen mielikuvituksen puutteen korjaa hänen tunne-elämänsä intensiteetti ja se, että lapsi tuntee ja tunnustaa omaa mielikuvitustaan kehittyneemmän muodon. (MKII, 78, 82–83.)¹³⁴

Hollo näkee havainto-opetuksessa myös monia vaaroja. Siinä saattaa korostua liiaksi visuaalisuus, ja siksi oppilaat, joiden havaintokyky ei ole hyvin kehittynyt, voivat pitää sitä epähavainnollisena. Hollo pitää puheen tai sanojen taitavaa käyttöä opetuksessa tärkeämpänä kuin kuvataulujen käyttöä. (MKII, 84–85.) Kuvataulut ovat vain kuolleita kuvia, jos niitä ei elävöitetä puheen, sanojen avulla. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohta Pestalozzin ajatteluun, kun hän ajattelee yksilön psyykkisen kasvatuksen lähtökohtana olevan havaitsemisen. Ihminen tekee aisteillaan havainnoja, jotka muuttuvat mielikuviksi. Voidaan sanoa, että Pestalozzin mukaan tiedollisen kehityksen lähtökohtana on ”havaintovoima”, keskikohtana ”kielivoima” ja päätekohtana ”ajatusvoima”. (Pestalozzi 1933b, 49–59, ks. myös Hämäläinen 2001a, 191.)

Hollon mielestä Lighthart selittää viisaasti sen, kun oppilaat opettajan johdolla menivät omasta puulattiaisesta koululuokastaan ulos avaraan luontoon puiden luo, he pian ymmärsivät, että ihmisasunto on osa ihmistä ympäröivää luontoa. Luokkaan palattuaan opettaja muistutti oppilaiden mieliin sen, mitä he olivat luontoretkellään puista oppineet. Puut kaadetaan, sahataan, ja sen jälkeen niistä tehdään esimerkiksi koululuokan lattia, ikkunakehyksiä, ovia ja pulpetteja. Hollon mukaan Lighthart lisää pedagogisen oivallisesti: ”Koulussa me siis oikeastaan istumme puissa.” (MKKII., 86–87.)

Lighthartin kertomus havainnollistaa, miten ulkoinen havainto muuttuu oppilaan sisäiseksi havainnoksi. Kokemuksensa kautta oppilas ymmärtää, mikä on puiden funktio, ei ainoastaan puhtaasti luonnonobjektina, vaan myös ihmisen jokapäiväisen elämän tarpeellisen artefaktina. Luonnossa piilevä taiteellinen ja mystinen ulottuvuus siirtyy osallistuvan kokemuksellisen oppimisen avulla oppilaan tiedollisen toiminnan osaksi. Tällaisessa opetuksessa on mukana yhtäaikaan sekä esteettisen että älyllisen kasvatuksen elementit. Se, että opiskelijat itse ovat opetuksessa aktiivisia toimijoita, on myös erittäin tärkeä oppimista ja opiskelua motivoiva elementti. Hollo ei mitenkään kiellä opetta-

¹³³ Aristoteleen mukaan kaiken tiedon alkuperä löytyy aistien maailmasta. Ymmärryksessä ei ole mitään, mitä ei olisi ollut aisteissa. Vastasyntyneen ihmisen ymmärrys on tyhjä taulu eli *tabula rasa*, johon kokemukset piirtävät kuvioitaan. Brittiläinen empiristi John Locke (1632–1704) pohti, mistä ideat tulevat, elleivät ne ole synnynnäisiä. Hänen mukaansa ne tulevat kokemuksesta, koska kaikki tietomme perustuu kokemukseen (Nordin 1999, 156, 269.)

¹³⁴ Hollon ajattelussa on tässä kohdin yhteistä Rousseauin näkemyksen kanssa, kun tämä tahtoo vapauttaa lapsen elämään lapsen elämää. Lasta ei pidä väheksyä, lasta tulee pitää ihmisenä yleensä. Aikuisten ”opetusraivoinen ja turhantarkka” into johtaa opettamaan sellaista, minkä lapset oppisivat itsestään, mutta ei opeta sitä, mitä aikuiset voisivat opettaa (Rousseau 1933, 21; ks. myös Bardy 2001, 143).

jan yksityiskohtaisen asioiden analyysin mielekkyyttä, vaan hän korostaa, että *havaintoharjoituksissa* sekä *analyyttisen* että *synteettisen metodin pitää päästä tasapuolisesti vaikuttamaan*. (MKII, 87).

Lapsen illusionismin takia opettajan tulee käyttää mielikuvitustaan siten, että hän tuo opetuksessaan esiin sellaisia erilaisia aineksia, joihin oppilas voi – tai joihin hänen on pakko – eläytyä. Tärkeintä ei ole, millaista havaintovälinettä opettaja opetuksessaan käyttää, vaan millaisena havaintotoiminto ilmenee opettajassa ja oppilaassa. *Tärkeintä* ei siis ole se, että jotakin on nähty, kuultu tai maistettu, vaan *miten havaintokokemus on psyykkisesti eletty* ja onko sitä ylipäättään lainkaan eletty vai ovatko havaintovaikutelmat vain ohimennen koskettaneet aistinelimiä. (MKII, 88.) Emme saa unohtaa myöskään sitä, mitä Aebli (1991, 28) korostaa, että *opetustaito on kasvattamisen taitoa*, koska kasvatusta ei voi olla ilman substanssia, opetussisältöä, pelkäämään sielusta sieluun. Kasvatus on aina myös henkilökohtaista dialogia, jossa pyritään ennalta asetettuihin tavoitteisiin.

Hollo korostaa myös opetuksen spontaanisuuden merkitystä. Jos opettaja toimii tunnontarkasti ennakkosuunnitelmansa mukaisesti, hän ei kykene ottamaan huomioon oppilaan reaktioita käsiteltävään oppiaineeseen. Kasvatuksesta tulee jäykkää. Siitä puuttuu odottamaton ja sykkähdyttävä elementti. Havainto-opetuksen oleellinen tekijä on se, miten opettaja esittää asiansa, *miten hän käyttää persoonallisuuttaan*. Havainnon pitää ilmetä subjektin omana tuotteena, joka ei ole vain toistettu, vaan yksilö kykenee tuottamaan sen spontaanisti omana luomuksenaan. Tämä mahdollistuu Hollon mukaan silloin, kun produktiivinen tunne liitetään havaintoon. Vasta silloin havainto syvenee ja saa merkitystä. Havainto ilmenee *elettävänä kokonaisuutena*. (MKII, 89.)

Reproduoiduilla mielikuvilla ei herätetä tunnetta vaan ainoastaan ”muistimerkki”, jonka avulla ihminen tiedollisesti tajuaa tai muistaa, että mielikuvat ovat aikaisemmin olleet liittyneinä tunne-elämyksiin. Uudistetut mielikuvat voivat synnyttää uuden tunnetilan. Uusi tunnesävy voi olla aikaisemman vastakohta. Tätä todistaa Hollon mukaan myös esimerkiksi se, että runoilija saattaa huomata, että kaikkein katkerinta onkin onnen hetkien muisteleminen onnettomana, ja että murheellisten elämysten muisto ajan varrella kirkastuu. Olisi väärin sanoa runoilijan muistojen muuttaneen tunnetta. Hänen mielessään on valoisia menneisyyden kuvia, mutta hän ei tunne entistä iloaan vaan painavan tuskansa. Tämä uusi tunnesävy on uuden elämyksen synnyttämä, ”kuuluu uuteen taustatunnelmaan”. Tunne ei ole vain yksittäisissä tapauksissa, vaan se on aina palauttamaton. (MKI, 150–151; ks. myös Lilius 1927, 46–47). Lilius (1927, 48) sanoo Hollon perustelevan näkemystään etevästi keksittyyn huomautukseensa runoilijasta, joka tuntee tuskan voimistuneen valoisista muistoista. Hän ajattelee Hollon tarkoittaneen runoilijalla luultavasti

Dantea ja hänen sanojaan: ”Hän mulle: ”Tuskaa tuimenpaa ei liene kuin kurjuudessa aikaa onnen muistaa.”

Miten opettaja saa lapsen havaintokokemuksen syntymään toivotulla, sytyttävällä tavalla? Hollon mukaan taulut ja myös muut vastaavat havainnolliset esineet ovat sinänsä tehottomia, ellei niitä *selitetä*. Kasvattajan pitää käyttää havainto-opetuksessa sanoja. Sana¹³⁵ on itsessään epähavainnollinen, jos sitä ei liitetä elävästi havaintokokemukseen. Ongelmana on myös se, että lapsilta puuttuu tai heillä on varsin vaillinainen kuvittelutoiminta. Tämä ei ole kuitenkaan ratkaisematon ongelma, vaikka havaintokokemuksia ei voida selittää lapsille sanojenkaan avulla. Nimittäin lapsi ei ole kehittymätön aikuinen¹³⁶, vaan *omalla tavallaan täydellinen olento*, joka itse vähitellen itse käsittää oman maailmansa. Se, että lapsi ei ymmärrä opettajan kaikkia sanoja tai koe havaintokokemuksia aikuisen tavoin, ei ole välttämättä oppimisen este. Kuvitteellisen havainnollisuuden käyttö opetuksessa onnistuu parhaiten silloin, kun *opettaja* kykenee itse käyttämään omaa mielikuvitustaan spontaanisti, *kykenee löytämään taiteilijan itsestään*. (MKII, 89–92.)¹³⁷ Oppilaan oma oivallus täydentää sen, mitä opettajan opetuksesta jää hänelle ymmärtämättä. Tälle *oppilaan omaehtoiselle oivallukselle* tulee antaa *tilaa* sekä psyykkisesti että ajallisesti.

Wilenius (2002, 25) toteaa, että myös Zacharias Topelius torjui jyrkästi sellaisen ajatuksen, joka ei mene mielikuvavaiheen kautta. Abstraktiin tietämiseen liiksi pakottava koulu tuottaa psyykkisesti ja fyysisesti heikkoja ja mielikuvituksettomia, heikkotahtoisia ja epäkäytännöllisiä oppilaita. Topelius ja Hollo eivät tietenkään väheksyneet tietämistä, mutta sen pitää heidän mukaansa olla elävää ja ymmärrettyä. Topeliuksen kirjoittamat oppikirjat, *Luonnon kirja* (1856) ja *Maamme kirja* (1875), ovat Wileniuksen mukaan loistavia mielikuvaopetuksen esimerkkejä. Haavio (1948, 58) kritisoi yksipuolisen teoreettisen opettajatyypin opetusta, koska tällaisen opettajan ”opetus on kuivaa, abstraktista, spekulovaa, viileän objektiivista ja vailla tunteen lämpöä. Hän kylmästi ruotii rikki tunteilla omaksuttavat asiat. *Esteettisyys* ei pääse toteuttamaan hänen opetustaan.” (Kursivointi M.T.)

¹³⁵ ”Alussa oli Sana. Sana oli Jumalan luona, ja Sana oli Jumala.” (Joh. 1:1.)

¹³⁶ Rousseau mukaan vapaus on ihmiselle arvokkainta. Vapaus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihminen saa tehdä, mitä tahtoo, vaan pikemminkin sitä, että ihminen ei tee sitä, mitä ei tahdo tehdä. Vapauden hankkiminen ei voi jäädä yksilön omaksi tehtäväksi. Lapsi on vapaa eikä kenenkään pakottama, jos hän omaksuu aikuisen tahdon ikään kuin luonnollisesti ja tietämättään. (Bardy 2001, 144.) Näin myös osittain tapahtuu havainto-oppimisessa, nimittäin lapsi oppii tietyin tavoin tietämättään intuitiivisesti, omalle itselleen luontaisella, vaikka myös osittain vaillinaisella, tavallaan. Tästä puutteesta ei ole haittaa, koska vanhempana hän kykenee täydentämään oppimaansa. Näin myös Hollo näyttää ajattelevan.

¹³⁷ Haavio (1948, 147) puhuu klassisessa kirjassaan *Opettajapersoonallisuus* opettajatyypeistä ja mainitsee yhtenä esteettisen tyypin. Esteettisellä tyypillä on vilkas mielikuvitus, herkkä tunne-elämä ja eloisa temperamentti. Hän rakastaa taidetta ja on opettajana taiteilija.

Charles Darwin valitteli vanhoilla päivillään, että hän oli menettänyt aikaisemman halunsa ja kykynsä nauttia kirjallisuudesta, maalaustaiteesta ja musiikista. Hän sanoi, että hänen tajunnastaan oli tullut eräänlainen kone, joka jauhaa yleisiä lakeja suuresta tosiasioiden kokoelmasta. Hän ei osannut sanoa, miksi se oli aiheuttanut ainoastaan juuri tämän korkeampia toimintoja säätelevän osan surkastumisen hänen aivoissaan. Darwinin tapaus osoittaa, että yksipuolinen keskittyminen analyyttiseen hahmottamiseen on haitallista taiteellisen prosessin kannalta. Vastaavasti keskittyminen vain kuvalliseen hahmottamiseen on yhtä haitallista. Myöskään tieteellisen ajattelun kannalta yksipuolisuus ei ole edullista. (Salminen 1981, 188–189.)

Hollon tavoin samoin aikoihin – vuonna 1919 – myös Rudolf Steiner korosti metodis-didaktisissa esitelmissään sitä, että opettajan on muunnettava abstraktit asiat *tunteella elettäviksi mielikuviksi*, koska sellaisina ne ovat lapselle tajuttavia. Aitoon maailmankokemiseen kuuluu olennaisesti *elämys*. Tämän takia oppisisällöt on tehtävä myös elämyksellisesti koettaviksi. Oppiminen lähtee elämyksestä, ilmiöiden luovasta ihmettelystä, ja etenee ilmiöiden myötäelämiseen ja ymmärtämiseen. (Wilenius 2002, 25.)¹³⁸

Hollo toteaa muistin ja mielikuvituksen olevan tietyn tavoin toisilleen vastakkaisia, nimittäin muistamisessa on vallitsevana enemmän reproduktio kuin produktio ja enemmän assosiaatio kuin kombinaatio (MKKI, 117–119, 122). Muistamisen liiallinen korostaminen heikentää mielikuvitusta. Toisaalta hyvä muisti on hyvän mielikuvituksen ehto, koska ilman ”runsasta ja uskollisesti säilyvää” sisältöä ei kombinoivalla toiminnalla olisi monia hienovivahteisia kiinnekohtia. Tämän takia siis *muistin samoin kuin havainnon opetus ovat mielikuvituskasvatuksen tärkeimpiä edellytyksiä*. (MKII, 92; MKI, 124.)

Hollon (MKII, 94) mielestä pahinta on ulkoa muistaminen, joka perustuu epäoleellisiin assosiaatioihin. Ulkoa muistamisen käyttö kuihduttaa erityisesti historian opetusta. Historian opetuksessa värikkäillä tapahtumien kuvauksilla on keskeinen merkitys, ei ainoastaan oppilaan opiskelun motivointina, vaan myös oppimistulosten kannalta tarkasteltuna. Eri oppiaineiden opetuksessa tulee pyrkiä siihen, että oppilaan muistiin painaminen tapahtuu ymmärtäen, liittämällä asiat loogisesti toisiinsa. Opetuksessa pitää olla myös monia niin kutsuttuja *apperseptiokohtia*,¹³⁹ jotta muistiin painaminen ja muistista palauttaminen onnistuisivat mahdollisimman optimaalisesti.

¹³⁸ Wilenius (2002, 24) kirjoittaa tähän liittyen kiinnostavasti: ”Eräässä esitelmässä – niin minulle on kerrottu – Steiner otti nenäliinan taskustaan, teki siihen solmun ja selitti: ’tällainen on paras nukke, koska se jättää eniten tilaa lapsen *mielikuvitukselle!*’” (Kursivointi M.T.)

¹³⁹ *Apperseptioilla* tarkoitetaan Leibnizin tapaisesti *perseptioita* eli ulkomaailmaa kuvastelevia sisäisiä tiloja, ulkomaailmaa koskevia tajunnaisia tiloja (Nordin, 278).

Itsetoiminnallista mielikuvituksellista luovuutta

Hollo yhtyy Pestalozzin näkemykseen, että nuoren oppimisen tulee olla ”elävää luomistyötä”. Natorpin mukaan Pestalozzi asetti kasvatuksen lähtökohdaksi ja päämääräksi ”tietoisuuden itseluovan, omalakisien voimien, joka kehittää itseään muotoutuen tieteen, siveellisyyden ja taidon maailmojen omien objektiivisten lakien mukaisesti.” Kasvatus mahdollistaa sen, mikä on ihmisessä luonnostaan mahdollisuutena ja antaa mahdollisuuden täyteen ihmisyyteen, inhimillisen luonnon mukaiseen eettisyyteen, ajatteluun ja työhön. Kasvatuksen luonnonmukaisuus on ihmisluontoon kuuluvien henkisten ominien lainalaisuuksien mukaista kasvattamista. Näitä lainalaisuuksia ovat eteneminen yksinkertaisesta monimutkaiseen ja ulkoisesta sisäiseen sekä omatoimisuus ja toiminta, joka perustuu ihmisen sisäisiin voimiin. Pestalozzi piti luonnon järjestyksen vastaisena sitä, että lapset laitetaan opiskelemaan heille luonnostaan vieraita asioita, jotka eivät liity läheisesti heidän elämänpiiriinsä. (Hämäläinen 2001a, 192–193.) Näin myös Hollo (MKII, 95) ajattelee tapahtuvan silloin, kun opettajan opettama tieto on jäänyt liiaksi pelkän älyllisen ymmärryksen varaan. Tietoa ei ole omaksuttu *sydämellä* eikä se ”apperseptioverkkoon punoutuessaan ole samalla kutoutunut harrastusten loimiin.”

Hollo pitää opettajan liiallista pedanttisuutta oppimisen yhtenä esteenä, koska se tekee oppimistapahtuman oppilaalle vieraaksi ja vastenmieliseksi. Jos opettajan esittämästä oppiaineksesta säilyy mielessä vain hajanaisia tietoja, syynä on oppimistapahtuman puutteellisuus. Mieleen painaminen on tapahtunut diskursiivisesti, ei-intuitiivisesti. Opettaja on selitellyt sitä ja eritellyt tätä. Hän on siirtynyt aiheesta toiseen esittämättä synteisiä, joka olisi tehnyt asian ”eläväksi ja mieltä sykähdyttäväksi kokonaisuudeksi”. (MKII, 95. Kursivointi M.T.)

Hollon tavoin Haavio (1948, 57–58) toteaa, että kaikki intellektuaalisesti lahjakkaat opettajat eivät ole hyviä opettajia. He voivat olla yksipuolisia tietoihmisiä, joilta saattaa puuttua muita tärkeitä pedagogisia kykyjä ja ominaisuuksia. Teoreettisesta opettajatyypistä¹⁴⁰ huokuu ympärilleen kylmyyttä, koska häneltä puuttuu sympatia oppilaita kohtaan. Hän jää heille etäiseksi ja persoonattomaksi. Hän on omiin oloihinsa vetäytyvä individualisti, jota yhdistää ihmisiin vain tieteelliset harrastukset. Hänen suhteensa nuoriin saattaa olla kylmä senkin takia, että hän alansa erinomaisena osaajana halveksii tietämättömiä oppilaita ja kyllästyy heihin. Näin ollen oppilaan ei ole myöskään mahdollista palauttaa opetettua asiaa mieleen muististaan, koska sitä ei ole sinne painettu.

Hollo sanoo viisaasti, ettei satukirjoja tule yrittää tehdä lapselle teennäisesti ymmärrettäviksi. Lapsi ymmärtää paljon omalla tavallaan. Hän täyden-

¹⁴⁰ Eduard Sprangerin käyttämä nimitys henkilöstä, jolla on vain yksi vallitseva intohimo: tietäminen. Haavion mukaan pedagogisesti katsoen tällaisen henkilön psyykkiseen rakenteeseen liittyy yllä mainittuja piirteitä, jotka ovat varsin haitallisia opettajan työssä. (Haavio 1948, 58.)

tää sen, mitä hän ei voi ymmärtää kuten aikuinen. Hollo suhtautuu kielteisesti behavioristisen oppimiskäsityksen mukaiseen näkemykseen, jonka mukaan ihminen on pääasiassa vain passiivinen ärsykkeiden vastaanottaja. Hän ei kiellä kokonaan ulkoluvun merkitystä, koska lapsi oppii monia asioita ulkoa, esimerkiksi loruja, runoja ja tarinoita. Lasta ei tietenkään pidä estää oppimasta asioita ulkoa, koska se ei ole sinänsä hänelle haitallista. (MKII, 97.)

Hollo puhuu ajattelu- ja muistitoimintoja käsitellessään intellektualismista. Hänen mielestään älyn harjoittamisen yksipuolinen korostaminen opetuksessa pitää hylätä. Sellaista voidaan pitää puutteellisena älyn kasvattamisena. Hän ei myöskään pidä tarkoituksenmukaisena sitä, että oppilaan kuvittelua kehitetään ajattelun kasvatuksen korvaukseksi. (MKII, 98–99.) Nimittäin *mielikuvitus ja ajattelu* ovat älyllisen kokonaisprosessin kaksi välttämätöntä *toisiaan täydentävää elementtiä*. Hollon sanoin ”ajattelu tutkii, järjestää ja arvostelee; *kuvittelu kokoo ja täydentää*.” (MKI, 144; kursivointi M.T.)

Lasta pitää totuttaa tietoisessa tarkkailussaan syventymään havaintojen ja mielikuvien eri puoliin ja ”kiskomaan” niistä irti (*abstrahere*) niiden ominaisuuksia ja saamaan analyysin ja vertailun avulla yleispätevää käsitteellistä tietoa. Lasta on totutettava huomaamaan havaintojen ja mielikuvien välisiä suhteita ja näin muodostamaan itselleen ajattelussaan *relaatiokäsitteitä*. Lapselle tulee opettaa erityisesti *kausaalisuus* eli syysuhde, vaikka se vaatii lapselta ponnisteluja ja kärsivällisyyttä. On muistettava ajattelun kasvattamisen liittyvän kiinteästi myös luonteen ja tahdon kasvattamiseen. (MKII, 100.)

Hollo kirjoittaa Topeliusta lainaten, kuten Skinnari (2004, 33) sanoo, vahvasti kunnioittaen ihmisen henkistä vapautta ja ihmisen monipuolista *kasvamaan saattamista*, seuraavasti:

”Koulu on ottanut, en tahdo sanoa ainoaksi, mutta tärkeimmäksi tehtäväkseen ymmärryksen ihmisten kasvattamisen. Tuohan onkin suuri tehtävä, kunhan se onnistuisi. Mutta missä on tahdon kasvattaminen? Missä tunteen? Missä mielikuvituksen?...Viimeiseksi, tai ensimmäiseksi [sic], jos niin halutaan, tulee kysymys: missä on luonnollinen terveys elämän arimpana kehityskautena?” (MKII, 276. Tummennus M.T.)

Kun lasta kasvatetaan tieteelliseen ajatteluun, tulee siinä tietenkin ottaa huomioon hänen kehitystasonsa. Kasvattajan on totutettava kasvatti ”diskursiiviseen, hitaasti ja turvallisesti etenevään, johdonmukaiseen ja *uhrautuvaan* (sic! M.T.) ajatteluun” (MKII, 101). Hollo kuitenkin huomauttaa, että John Dewey ja sellaisetkin pedagogit, jotka pitävät kasvatuksen päämääränä kasvattamista tieteelliseen ajatteluun, myöntävät että tutkijan tulee omata myös eloisa *mielikuvitus*, taipumus kokeilemiseen. Nämä ominaisuudet ovat lapsen alkupepäisen, tarvelemättömän älyn sukua. (Emt., 285.)

Pragmatisti John Dewey korosti, etteivät lapset tarvitse taidekasvatusta, joka opettaa heitä mietiskelemään taideteoksien ääressä ja osoittamaan arvostusta todellisesta elämästä irrotettuja taideluomuksia kohtaan. Lapsia ei saa hänen mukaansa myöskään opettaa ajattelemaan mielikuvituksen liittyvän aina johonkin epätodelliseen tai kuviteltuun. Päinvastoin, heidän pitää oppia näkemään *mielikuvitus osana kaikkea vuorovaikutusta* ja taideteokset vain yhtenä mielikuvituksen toteuttamisen alueena. (Nussbaum 2011, 123.) Deweyn mukaan on väärin luulla leikin ja vakavana pidetyn toiminnan eroavan toisistaan siinä, että toisessa käytetään ja toisessa vältetään mielikuvitusta. Vain mielikuvituksen toteuttamisen välineissä on eroa. Mielikuvitusta tarvitaan kaikessa, mikä ”ylittää suoran fyysisen reagoinnin asteen”. (Dewey 2004, 226–227.) **Menestyksekkäässä koulussa kasvatettavat lapset oppivat mielikuvituksen tarpeellisuuden.** Mielikuvituksen hyödyntämisen alueeseen kuuluu siis lähes kaikki tärkeä inhimillinen toiminta, kuten ystävän kanssa keskusteleminen, *pääomasiiirtojen selvittäminen* tai luonnontieteelliset kokeet. (Nussbaum 2011, 123.)

Kasvattajan on syytä ottaa huomioon älyllisessä kasvatuksessaan lasten ja nuorten taipumus arvostaa tietoa, jonka tuottamisessa tai muovaamisessa on jokin yksilö ollut ratkaisevana tekijänä. Tätä innostavampi opiskelua motivoiva tekijä on se, että kasvatettavat ovat itse olleet tuottamassa tietoa.

Hollon mukaan mielikuvituksella on kasvatuksessa älyllisen toiminnan eri elementteihin liittymisen lisäksi oma itsenäinen arvonsa. Mielikuvituskasvatuksessa hän korostaa aivan ensimmäiseksi sitä, että siinä pitää ottaa huomioon eri ikäkausien erityispiirteet. Hollo kutsuu varhaislapsuudessa hallitsevaa psyykkistä toimintaa *illusionismiksi*. Hän tarkoittaa sitä, että lapsen mielikuvitus on varsin vaillinaista verrattuna aikuisen kuvittelukykyyn. Lapsuus on satujen ja leikkien valtakautta. Sadun ja toden sekä leikin ja työn maailmojen välillä ei ole jyrkkää rajaa. Lapsuuden illusionismi, vaikka se on tarkkaavaisuudeltaan häilyvää ja havainnoiltaan fragmentaarista, toimii myös kokemusten laajentajana ja selittäjänä siihen liittyvän tunnevoiman takia. Hollo pitää illusionismia yhtenä kaikkein tärkeimpänä lapsuuden psykologisena ominaisuutena. (MKII, 32–33, 105.) Hän korostaa sitä, että satujen, tarinoiden ja leikin käytöllä opetuksessa on hyötyä – niihin liittyvän tunnesidoksen takia – mielikuvituksen kehittymiselle, vaikka ne eivät vaikuta suoranaisesti siihen, koska *illusionismi ei ole mielikuvitusta*. Nimittäin *mielikuvitus* on Hollon mukaan *vain aikuisen* – eikä koskaan lapsen – *psyykkistä toimintaa*. (Emt., 104, 106.)¹⁴¹

¹⁴¹ Hollon näkemykset muistuttavat tunnetun kehityspsykologin Jean Piaget’n käsityksiä. Piaget’n mukaan lapset onnistuvat vasta konkreettisten operaatioiden ajattelun kehityksen vaiheessa, 7–8 vuoden iän jälkeen, herättämään eloon mielikuvia tutuista liikkeistä tai muodonmuutoksista. Lapsi kykenee tässä ikävaiheessa mielikuvituksessaan myös ennakkoimaan liikkeitä ja muodonmuutoksia. (Salminen 1979, 234; ks. myös tarkemmin Piaget’n ajattelusta Lehtinen & Kuusinen 2001, 108–125, erityisesti sivut 115–118.)

Hollo ajattelee sadun ja mielikuvitusten maailmojen olevan varsin samankaltaisia siinä, että niissä kuvitteellisilla ilmiöillä on tärkeä merkitys. Tämän takia hän pitää opetuksessa suositeltavimpina satuja, joissa ei ole mitään tiettyä tarkoitusta. Ne ovat, Nietzschen sanoja lainaten, hyvän ja pahan tuolla puolen. Mielikuvituksen harjoittamisessa tulee ottaa huomioon ennen muuta kasvattamisen vaatimukset. (MKII, 106.). Mielikuvitusopetuksen liittyminen sivistyskasvatukseen on ensiarvoisen tärkeää.

Lapset mieltävät sadut aivan eri tavoin kuin aikuiset. He etsivät niistä uutta, värikästä ja ihmeellistä elämäänsä (MKII, 107). Aikuisten ei tule valita satuja omasta näkökulmastaan vaan lapsen maailmasta tarkastellen. Muutoinkin omaehtoisen oppimisen ja lapsen omaan elämänpiiriin kuuluvan kasvatuksen soveltaminen on tärkeää kaikessa kasvatustoiminnassa. Skinnari (2004, 93) ajattelee samankaltaisesti sanoessaan, että kasvattajien olisi syytä ottaa vakavasti huomioon Raamatun kehoitus siitä, että aikuisten pitäisi tulla lasten kaltaisiksi. Lapsen kaltaiseksi tulemisella voidaan tarkoittaa tulemista omaksi itsekseen, teeskentelemättömäksi ja aidoksi ihmiseksi.

Leikin ja toiminnallisuuden voima

Leikki on kasvatuksen apu, josta on hyötyä yksilön myöhemmälle mielikuvitustoiminnalle. Leikeissä lapset voivat luontevasti laajentaa omaa käytännöllistä, älyllistä ja emotionaalista maailmaansa. He tottuvat leikin avulla hallitsemaan itseänsä fyysisesti ja käsittelemään omia mielikuviansa. He perehtyvät elolliseen ja elottomaan luontoon sekä kokevat eläytyessään erilaisia tunteita. Aikuisten ei tule muuttaa leikkiä omien näkemystensä mukaiseksi. *Illusionismi* ei liity ainoastaan lapsen satujen ja leikin maailmaan, vaan se on *lapsuuden yleisenä piirteenä*. (MKII, 107–108.) Hollon mukaan Maria Montessorin teoksessa *Lapsen salaisuus* oleva käsitys lasten imaginaarisen kentän, lasten illuusioiden ja leikkien hyödyttömyyksistä on liioittelua. Tästä huolimatta hän pitää suomentamaansa Montessorin kirjaa rikkaana ja viehättävänä (PK, 90). Hollo korostaa, että lapsen vaillinainen kuvittelukyky ei ole esteenä sille, ettei hän voisi ymmärtää, mikä saduissa on tärkeää, jos kasvattaja luo ymmärtämiselle suotuisat olosuhteet. Satu kasvattaa ja antaa luontevalla tavalla virikkeitä lapsen älyllisyyden, esteettisyyden, eettisyyden ja mielikuvituksen kehittymiselle.¹⁴²

Lapsen leikin maailma ei ole eriytynyt kokonaan toden maailmasta. Vasta kouluikäisenä hän alkaa ymmärtää niiden välisen eron. Mutta toisaalta Schiller korostaa, että ”juuri leikki ja *vain* leikki tekee ihmisen täydesti ihmiseksi.”

¹⁴² Fysiikan Nobel-palkinnon saaneen Albert Einsteinin (1879–1955) väitetään sanoneen: ”Jos haluatte kasvattaa lapsistanne tiedemiehiä, niin lukekaa heille satuja.”

Mielikuvituksensa avulla leikkivä ihminen, *homo ludens*, onnistuu ”hänen kokeillessaan *vapaata* muotoa hyppäys (po. ”hyppäämällä” M.T.) esteettiseen leikkiin.” (Bahr 1970, 84–85.) Montessorin kirjassa todetaan ihmisen välineellistämistä välttämällä ja hänen omaa arvoitustaan ja pyhyyttään arvostaen seuraavasti:

”Jos lapsella kerran on oman yksilöllisen arvoituksensa avain, jos hänessä on sielullinen suunnitelma ja kehityksen suuntaviivoja, niiden täytyy olla olemassa mahdollisuuksina, joiden todellistumispyrkimykset ovat äärimmäisen arkoja ja herkkiä. Käydessään tahallaan ja luulotellun voimansa tunnossa asiaan käsiksi aikuinen voi kumota nuo suunnitelmat tai ohjata harhaan niihin sisältyvät piilevät todellistumispyrkimykset. Niin, aikuinen voi alun pitäen vastustaa jumalaista suunnitelmaa, ja niin ihminen, sukupolvesta toiseen, kasvaa alusta alkaen väärään ohjattuna. Tämä on ihmiskunnan suurin, olennaisin käytännöllinen ongelma.” (Montessori 1967, 24.).

Pienten lasten valehteluun ei saa suhtautua liian ankarasti, koska se saattaa häiritä lasta siinä, miltä perustalta myöhempi kuvitteluelämä syntyy. Lapselta tulee vaatia rehellisyyttä, mutta lapsen illusionismi saa joskus aikaan asioita, jotka oikeastaan ovat valheita, vaikkei lapsi niitä sellaisiksi miellä. Hollon mukaan mielikuvituksen perusta tulee parhaiten mahdollistetuksi silloin, kun lapsen elämänliikunto saa mahdollisimman vapaasti kehittyä. Sadut, tarinat ja leikit ovat tärkeitä tekijöitä yhdessä illusionismin kanssa myöhemmän mielikuvituselämän luomisessa. (MKKII, 59–61, 106.) Tähän liittyy mielikuvituskasvatuksen *kasvatustehtävä*, jonka ”on valmistettava, muokattava maaperää kehittämällä niitä pohjatoimintoja, joiden varassa kuvittelun kehitys tapahtuu ja niitä läheisiä sukulaistoimintoja, joihin kuvittelu luonnostaan oksastuu” (MKKII, 62).

Hollon mukaan seitsemän tai kahdeksan vuoden ikäisenä alkaa lapsuudessa uusi kehitysvaihe eli varsinainen poika- ja tyttöikä. Hän kuvaa sitä toimintavaiheeksi. Noin kymmenen vuoden ikäisenä lapsen toiminnallisuus on selvästi edistyneempää varhaisempaan lapsuuteen verrattuna. Tämän ikäinen lapsi ei enää vain pyri reproduktiivisesti heijastelemaan tai illusorisesti muuntelemaan todellisuutta. Kaiken kaikkiaan elämänliikunto muuttuu entistä realistisemmäksi. (MKKII, 109–110.) Lapsi elää 7–14 -vuotiaana mielikuvituksellisella tietoisuuden tasolla. Hänen oma tunne-elämänsä pyrkii voimistumaan. Tästä tietoisuuden tai tajunnan ominaisuutta edistää parhaiten taiteellinen kasvatustapa, *koko opetuksen taiteellistaminen*. (Skinnari 1988, 111.)

Toiminnallisuus on otettava huomioon myös mielikuvituskasvatuksessa. Tämän takia lasten lukemissa kirjoissa pitää olla toiminnallisuutta. Sadut väistyvät, ja tilalle tulevat erilaiset seikkailukirjat. Toiminnallisuuden periaatteen

toteuttaminen voi tapahtua siten, että teoreettinen oppiaines esitetään mahdollisimman draamallisesti ja eloisasti. Näin mielikuvitus voi optimaalisesti kehittyä. Oppilaiden pitää voida liikkua ja toimia luokassa, eikä vain – kuten Maria Montessori on Hollon mukaan osuvasti todennut – istua pulpeteissaan kuin perhoset neuloihin pistettyinä. Omaehtoinen psyykkinen toiminnallisuus on kuvittelun välttämätön ehto. Tämän takia se tulee ottaa kasvatuksessa optimaalisen hyvin huomioon. (MKKII, 110–112.)

Hollon mielestä lapsen seikkailuihin perustuva toiminnallinen leikki ei ole lapsen työtä (vrt. Fröbel)¹⁴³, vaan leikkiä, tiedostamatonta valmentautumista myöhemmän iän kehittyneenpään toimintaan. Lapsen tiedostamaton illusionismi vähentyy, mutta hänen tietoinen illusionisminsa, esimerkiksi niin sanottu tietoinen itsensä pettäminen, lisääntyy. Tällaista illusionismia voidaan pitää erittäin tärkeänä kuvitteluun liittyvänä esteettisen elämän tekijänä. Hollo pitää kansalliseepostamme *Kalevalaa* hyvänä esteettisen illusionismin kehittäjänä. Hän kuitenkin korostaa, että esteettisessä kasvatuksessa opetusaines ei kuitenkaan ole ratkaiseva tekijä, vaan opettajan toimintatapa. (MKKII, 112–113.)

Hollo pitää nuoruuden tyypillisinä piirteinä tunnetta ja kuvittelua. Nimenomaan emotionaalisuuden voimistuminen luo arvoja, joita ei ilmene aikaisemmissa ikävaiheissa. Hyvyyden, totuuden ja kauneuden arvot puhuttelevat erityisesti nuoria. Kauneuden ja muiden arvojen ylikorostamisen ei kuitenkaan tarvitse rajoittua vain lemmenvietin alueelle. Mutta, jos niin käy, ne ”tarjoavat kasvatukselle sangen kiitollista työalaa.” (MKKII, 113–114.)

Nuorelle harrastukset ovat tärkeitä. Lasten tiedolliset harrastukset rajoittuvat pääasiassa empiiriseen todellisuuteen siten, että todellisuutta käytetään jonkin oman päämäärän saavuttamiseksi. Lapsille ovat tyypillisiä *mitä-* ja *miksi-*kysymykset. Lapsen maailma on tiedolliselta kehitykseltään antropomorfishesti väritynyttä, käytännöllistä ja oliomaailmaan sidottua. Hollon mukaan vasta nuori alkaa kysyä *miten-*kysymyksiä, koska nuori alkaa ajattelussaan suuntautua ilmiöiden perustalla oleviin suhteisiin. Tällä on yhteyttä kuvitteluun siten, että suhteiden ajattelu edellyttää tarkkaa ilmiöiden ominaisuuksien ja vivahteiden tajuamista. (MKKII, 114–115.)

Hollo sanoo nuorten olevan luonnostaan taipuvaisia idealismiin.¹⁴⁴ Heillä on myös varsin ihannoiva suhtautuminen älylliseen etevyyteen. Hollo väittää, että nuoret pitävät erityisesti puutteellista älyä varsin masentavana asiana. Hän puhuu myös nuoruuden ja nerollisuuden välisestä suhteesta. Nämä

¹⁴³ Friedrich Fröbel korostaa lapsen toiminnan järjestämistä ja erityisesti leikin ja työtoimintojen merkitystä. Tehdessään jotakin ihminen voi ilmentää ja kehkeyttää sisintä olemustaan. Fröbel pitää myös erittäin tärkeänä lapsen tutustumista ja osallistumista aikuisen työhön. (Helenius 2001, 240.)

¹⁴⁴ Idealismilla ei tarkoiteta tässä filosofista metafysisestä näkemystä.

kaksi asiaa eivät tietenkään liity aina yhteen, vaikka monet nuoret saattavat itsessään tuntea – Ruinin sanoja lainaten – ”nerollisuuden tuulahdusta”. Nuoruudessa ilmenee kuitenkin sellaista ”myrskyä ja kiihkoa” (*Sturm und Drang*), jota lamaavinkaan koulunopetus ei kykene tukahduttamaan. (MKKII, 115–117, ks. myös Hollo (Parnasso) 1952, 3–7.)

Hollo väittää nuoruuden ja mielikuvituksen liittyvän toisiinsa niin kiinteästi, että jos haluaa kasvattaa mielikuvitusta, pitää ottaa nuoruus huomioon ja päinvastoin. Hän viittaa Sokrateen kasvatustaiteeseen, joka otti huomioon eri ikävaiheet ja niiden tuomat erityishaasteet. Hän kritisoi koulun antamaa ulkonaista sirpaletietoutta, joka ei liity oppilaan omaan elämään. Hänen mukaansa koulu määrää liiaksi jopa oppilaan harrastuksista. Koulu on liian autoritaarinen ja kaavoittava. Se uhkaa yksilöllisyyttä ja nerokkuutta. Se ei kasvata elämää, vaan koulua varten, *non vitae, sed scholae*. (MKKII, 117–119.)

Hollon mukaan vähin vaatimus kasvattajalle on, ettei hän ehkäise ja tukahduta nuorten mielikuvitusta omilla ennakkoluuloisilla toimillaan. Tämä tarkoittaa sitä, ettei opettajan tule painottaa oppilaiden nöyrää tiedon vastaanottavuutta, vaan antaa nuorelle tilaa ilmaista omaa kokemuksellista tietoaan. Opettajan tulee myös suhtautua ymmärtäväisesti oppilaidensa suunnitelmiin ja ihanteisiin. Heidän ehdotelmiaan ei saa tuomita liian ankarasti, vaan kannustaa ilmaisemaan itseään mahdollisimman selkeästi perustellen. Hollo (MKII, 122) kirjoittaa:

”Mielikuvituksen hyötyisän kasvamisen kannalta on mitä toivottavinta, että nuorison älyllinen kasvatus tapahtuu karkaisevassa ilmapiirissä, jossa kaikki tyhjä luulottelu, ontto paatos ja paisuttelu, kaikki perusteeton omahyväisyys ... selvästi ja muitta mutkitta paljastetaan.”

Hollo tarkoittaa, ettei opettaja saa kuitenkaan karkaisevalla kasvatuksella tuhota nuorten (mielikuvitus)kasvun kehittymismahdollisuuksia.

Hollon tavoin Wilenius (1987, 35) toteaa, että *kasvattaja itse* inhimillisine ominaisuuksineen ja kykyineen on tärkein opetusväline. Oleellinen osa kasvattajan menetelmätietoa on hänen itsetiedostuksensa. Kasvattajan itsekasvatus saattaa rikastuttaa ”opetusvälineistöä” enemmän kuin teknisen välineistön hankinta. Kasvatustavan keksiminen ja käyttäminen on *luova teko*, joka edellyttää opettaja-kasvattajalta toiminnallista mielikuvitusta.

Hollon mukaan kasvattajan tulee suosia ja kehittää nuorten kuvitteluelämää sallimalla heidän toteuttaa älyllistä vapauttaan ja yksilöllisyyttään. Kasvattajan pitää ymmärtää nuoren omaehtoisen toiminnan merkitys ja luopua tarkoituksettomasta ankaruudesta ja kurittamisesta. Hollo korostaa sitä, ettei opettajan pidä ulkoapäin kaataa tietoa oppilaalle, vaan hänen pitää luoda virikkeitä oppilaan omaehtoiseen psyykkiseen kehittymiseen. Valmiin tiedon jakaminen ei riitä edes tietuelämän kehittämiseen. Sellainen *opetus, joka ve-*

toaa mielikuvitukseen ja tunteeseen eikä vain muistiin ja ymmärrykseen, vaikuttaa nuoreen kasvattavasti. (MKII, 122–123.)

Hollon näkemys liittyy Sokrateen näkemykseen siitä, että ”hyve on tietoa”. Toisin sanoen, jos tiedämme, mikä on hyvää, toimimme moraalisesti oikein. Platon ajatteli samankaltaisesti ja pyrki osoittamaan, että ihmisen todellinen voima ja vahvuus perustuvat järkeen, tietämisen kykyyn. (Pietarinen 2005, 48.) Jos kasvatuksessa tietoelämän oppimiseen liitetään Hollon esittämällä tavalla myös mielikuvitukseen ja tunteeseen vaikuttavia elementtejä, niin silloin Sokrateen hyve-oppi¹⁴⁵ tulee ymmärrettäväksi. Tämän käsityksen mukaan ihmisessä on jo valmiina tietämisen alkiot ja kasvattajan tehtävänä on ”ihmismielen synnytystuskien lieventäminen”.

Mikäli tieto syntyy ihmisen oman toiminnan tuloksena, se ei olekaan enää vain teoreettinen tosiasia, vaan vaikuttaa ihmisen olemukseen ja toimintaan. Hollon mukaan myös *sokraattinen metodi* on käyttökelpoinen. On parempi olla tietämätön tiedon etsijä kuin näytellä paljon tietävää viisasta. Sokrateen käyttämä ironia on oikeastaan huumoria, joka ei ole ivallista eikä nöyryyttävää. Sen menestyksellinen käyttö kuitenkin edellyttää kasvattajalta *kasvatus-taiteellista* valmiutta. Huumori muuttuu ”vääräksi” ironiaksi, jos siihen sisältyvä lämmin ja inhimillinen myötätunto laimenee ja maailman ilmiöitä tarkastellaan vain älyllisesti (MKII, 123–124; KT, 109; ks myös luku 10.2).

Hollon mukaan kasvattajan on tärkeää käyttää mielikuvitustaan myös siihen, että hän kykenee asettumaan kasvatettavan asemaan niin, että hän enemmän kasvattaa tai *saattaa kasvamaan* kuin kaavoittaa tätä. Kasvattajan omalla innostuksella ja monipuolisella mielikuvituksella on tässä tehtävässä tärkeä merkitys. Näin Hollo esittää, että myös opetusmenetelmän käytössä ja suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon mielikuvituksen käyttömahdollisuudet monipuolisesti. Kasvatusmenetelmän olisi tärkeää olla sellainen, ettei se aikaansaisi vain passiivista asioiden toistamista. Tätä voi yrittää välttää korostamalla tieteellisen tiedon edistyvyyttä ja kertomalla, että sen edistäjinä ovat toimineet ja toimivat yksittäiset nerokkaat ihmiset. Näin nuoret voivat innostua myös itse pohtimaan tieteellisiä kysymyksiä enemmän kuin silloin, kun niitä pidetään valmiina totuuksina. (MKII, 125.) Myös tieteilijöiden aikaansaannoksiin ja henkilöhistoriaan viittaamisella saattaa olla kasvatettaviin inspiroiva ja kasvattava vaikutus. Ajatellaan esimerkiksi Albert Einsteinin elämänarvojen pohdintaa ja Henri Poincarén tekemien matemaattisten oivallusten inspiiraatiovoimaa.¹⁴⁶ Tällaiset esimerkit kaiken kaikkiaan vaikuttavat tehokkaasti kasvatettavien *mielikuvituksen kehittymiseen*.

¹⁴⁵ Sokrateen mukaan hyve on tietoa. Jos ihminen tietää, mikä on hyvää, hän luonnostaan toimii oikein. Tähän on syynä se, että jokainen ihminen haluaa tulla onnelliseksi. Sitä varten hän tarvitsee tietoa siitä, millainen elämäntapa tekee ihmisen onnelliseksi. (Puolimatka 1999a, 50.)

¹⁴⁶ Einstein pohti pasifistisesti maailmanrauhankysymystä. Poincaré koki lomamatkallaan äkillisen oivalluksen ilmiöistä, joita kutsutaan Poincarén konjunktoureiksi.

Mielikuvituksen kasvatuksessa tulee ottaa huomioon opetuksen esteettinen muovaaminen. Esteettisyys ei ole kasvatuksen tai opetuksen koriste, vaan se on olennainen osa kasvatusprosessia. Hollo sanoo, ettei taitelijallekaan vertaus, *synekdokee* (siirtokuva)¹⁴⁷, ole irrallinen osa taidetta, vaan sen ydin. Esteettisyyden voima älyllisessä kasvatuksessa on se, että se helpottaa tietoisuuden oppimista. Esteettisessä kasvatuksessa ilmenevät tunteet synnyttävät kiinnostuksen asiaan ja helpottavat käsiteltävän asian mieleen painamista. Näin ollen esteettisyyden käyttö opetuksessa edistää älyllistä kasvua ja siihen liittyvää mielikuvituskasvua. *Opetuksessa* ei ole syytä yrittää kaavamaisesti ja pakonomaisesti käsitellä kaikkea oppiainesta, vaan opettajan *pitää keskittyä olennaiseen*. Pääasioihin tulee syventyä. Muut asiat voidaan esittää *synekdokee-mallin* mukaisesti. Periaatteena on siis, ettei opeteta paljon ja pinnallisesti vaan vähän ja syvällisesti. Hollo sanoo, että diskursiivinen opetusmenetelmä tympäisee nuoria ja että synekdokeisesti keskittävää menetelmää jättää tilaa oppilaan vapaalle mielikuvitustoiminnalle ja itsenäiselle luovalle ajattelulle. (MKII, 128.)

Kokoavasti voidaan sanoa, että Hollon mielestä *pyrkimys viisauteen* on parasta älyllisessä kasvatuksessa tavoiteltavista asioista. Viisauteen pyrkiminen jatkuu koko elämän ajan. Hollo lainaa Vivesiä ja toteaa, että kolme asiaa pitää aina tarkata: kuinka ajattelee, kuinka puhuu ja kuinka toimii oikein. (IK, 136.)

9.4 Esteettinen kasvatus¹⁴⁸

Hollon mukaan estetiikka on taidetta laajempi käsite. Esteettinen kasvatus on tärkeää eheyttävän luonteensa takia. Sillä on myös yhtymäkohta tunteeseen ja mielikuvitukseen. Kaikkea kasvatusta luonnehtii esteettinen eetos. Tämä tarkoittaa sitä, että mielikuvitus pääsee parhaiten toteutumaan esteettisessä kontekstissa. Ilman esteettisyyttä muutkaan kasvatuksen osa-alueet eivät voi optimaalisesti toteutua, koska esteettisyys mahdollistaa mielikuvituksen avulla eri osa-alueiden tehokkaan vuorovaikutuksen.

¹⁴⁷ Näkeminen on kuuleminen eroavat toisistaan. Näköhavainto on olennaisesti niin kutsuttu *synekdokee-havainto*: ”Näen edessäni talon”. Tosiasiassa näen julkisivun. Sama koskee kaikkia kolmiulotteisia olioita. Merellä ilmestyy näkyviin purje: näen laivan saapuvan. (Kinnunen 2000, 168.)

¹⁴⁸ Esteettisyyden merkitys tulee esille työssäni myös 10. luvussa, jossa käsittelen kasvatuksen yhtenäistämistä estetiikan avulla.

9.4.1 Esteettisyyden ominaislaatu

Hollon (MKII, 135) mielestä koulukasvatuksen kehittämisessä on pidetty älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta luontevana toimintana. Esteettistä kasvatusta ei ole pidetty tärkeänä. Hollo korostaa sitä, että kasvatuksen teoria ei voi noudatella vaihtuvia suhdanteita. Hän ajattelee, että esteettinen kasvatusta on viitekehys, jonka sisään kootaan eri taiteen alueet. Se on käsitteenä laajempi kuin taidekasvatus. Holloa voidaan pitää suomalaisen esteettisen kasvatuksen uranuurtajana. (ks. Kaihovirta-Rosvik 2009, 30.)

Kant sanoi esteettisen suuntautumisen olevan pyyteetön. Esteettisyyden tunnusmerkkinä on siis kaikkien teoreettisen ja käytännöllisten pyrkimysten sekä kaikkien toiveiden puuttuminen, joiden päämääränä on saada tietoa tai muuta sen lisäksi, mitä esteettinen elämys itsessään tarjoaa. Lilius sanoo, että puhtaasti esteettiset elämykset ovat kuitenkin harvinaisia. (Lilius 1927, 455.)

Hollon ajatus muistuttaa saksalaisen varhaisromantiikan ajan kirjailijan ja filosofin Friedrich Schillerin näkemystä, jonka mukaan esteettisen sivistyksen ideaalikuva on eheä, onnellinen ja harmoninen ihminen. Tämä toteutuu esteettisen sivistyksellisyyden ja kasvatuksen avulla (Mielityinen 2001, 245–246). Näin on ajateltu myös myöhemmin 1960-lukulaisissa taidekasvatuksen tutkimuksissa. Hollon näkemys muistuttaa ajatusta estetiikasta taidefilosofiana, joka koskee samalla tavoin kaikkia taiteen aloja. (Rusanen 2007, 87.)

Jo Comenius pyrki aistien kehittämiseen kasvatuksessa. Yksilön ensimmäinen kokemuksen alue on aistein havaittava kokemusmaailma. Aistittu on aikuisen kokemana usein samalla käsitettyä. Aistisuus voi olla myös kokemuksessa vallitsevana. Ihminen voi nauttia luonnonmaisemasta sinänsä. Hän voi nauttia myös taide-esineistä, tanssista ja musiikista. Kokija on aina ihminen kokonaisuudessaan. Ihminen voi myös kehittää ”puhdasta” katsomista, kuulemista ja liikkumista nimenomaan katselemalla, kuuntelemalla ja liikkumalla. Tästä aukeaa portti taiteeseen tai esteettiseen elämykseen. Tärkeää on huomata, että aistitussa on myös tiedollinen lähtökohta. Aistikokemuksen kehittäminen edellyttää ympäristöä, jossa se on kokemuksena mahdollinen, so. sivistysympäristöä, jossa on mahdollista kokea kauneutta ja saada tiedollisia virikkeitä. (Kauppi 2000, 296.)

Tiedon kasvattaminen on tietyin tavoin helpointa kasvattamista, varsinkin jos sillä tarkoitetaan irrallisten tietojen jakamista. Ajattelun kehittäminen on sitä vaikeampaa, mutta jos tiedetään, mitä tavoitellaan, ajatustavat voivat selkeytyä ja avautua. Tunne-elämän kasvattaminen sen sijaan vaatii paljon kärsivällisyyttä. Se onnistuu vain sitkeän harjoittelun avulla – myös ihmisuhteissa – kun opimme ilmaisemaan omia tunteitamme. Eri taiteenlajit vaikuttavat eri aistien välityksellä ihmisen tunne-elämän ja eettisyyden kehittämiseen, esimerkiksi maalaus värien tajuamiseen ja musiikki sävelten oppimi-

seen.¹⁴⁹ (Wilenius 1982, 26–27; Lehtonen 2007, 21.) Järveläinen (2009, 20) toteaa kiinnostavasti, että musiikillinen muoto voi kausaalisesti aikaansaada ihmisessä miellyttävän tai epämiellyttävän tuntemuksen. Musiikki aiheuttaa tunteita toisin kuin stoalainen tunneteoria näyttää väittävän.

Monet kasvatustajattelijat ovat arvostaneet esteettistä kasvatusta. Nimitäin valistuksen rationaalisuuden liiallista korostamista myös vastustettiin. Rationaalisuuden vastustajat asettivat kyseenalaiseksi universaalien järjen olemassaolon. Heidän mielestään kysymyksessä on mittapuu, joka itsessään on illuusio. Näitä vastustajia olivat muun muassa Kantin ystävät Johann Georg Hamann (1730–1788) ja Johan Conrad Jakobi (1718–1774). Syntyi kaksi ”puoluetta”, järjen puolustajat ja sen epäilijät. On syytä kuitenkin korostaa, että näiden lisäksi vaikutti liike, josta käytettiin nimeä ”*Sturm und Drang*”¹⁵⁰. Se oli subjektiivisuutta ja kriittisyyttä korostava esteettinen uudistusliike. Sen keskeisten edustajien, Goethen, Schillerin ja Herderin, ajatuksilla oli yhtymäkohtia kumpaankin näkemykseen (Hilpelä 2009, 1). Kantin mukaan esteettinen herkkyys on kohteen tajuamista ilman hyväksikäytön intressiä (Wilenius 2002, 41).

Schillerin antropologiassa on perustavana lähtökohtana dualistinen näkemys ihmisestä, jossa ilmenee kaksi eksistentiaalista tasoa. Nämä dimensiot ovat Kantilta tuttuja, luonto ja persoona. Luonnon voidaan tulkita viittaavan aistimellisuuteen ja kehollisuuteen, joka perustuu luonnon lainomaisuuksiin. Tämä puoli tekee ihmisestä luonnonolion. Luonnon eläimellisyyden lisäksi ihminen on Schillerin mukaan vapaa ja sivistykseen kykenevä persoona. Schillerin mielestä vapaa ihminen on järkiolento, jolla on mahdollisuus *sivistyä*. (Mielityinen 2001, 248–249.)

Schiller ajattelee, että on erilaisia järjen ja luonnon välisiä tasapainotiloja, joissa ihminen voi periaatteessa olla tai joista ihminen voi muodostua. Joko luonto hallitsee ja alistaa järjen tai järki hallitsee ja alistaa luonnon. Kun ihmistä hallitsevat eläimelliset vietit, hän on vielä eläin, mutta kun järki hallitsee, niin vasta silloin hän on itse asettamiensa periaatteiden alaisena ihminen. Hän ei ole kuitenkaan vielä esteettisesti vapaa ilmentymä. Vasta silloin,

¹⁴⁹ Kimmo Lehtonen (2007, 22–23) – suomalaisen musiikkiterapian teorianmuodostuksen uranuurtaja – toteaa, että musiikki rakentaa yksilön identiteettiä, jonka perustalta vastaamme kysymyksiin ”Kuka minä olen?” ja ”Mihin kuulun?” Lehtonen toteaa, että musiikkikokemukset merkitsevät monille ihmiselle kriisitilanteissa ja muutoinkin syvän oivalluksen hetkiä, joissa koko ihmisen elämänsuunta saattaa muuttua. Musiikin sosiaaliset juuret ovat yhteisön toiminnassa, uskonnossa, rituaaleissa ja juhlissa. Niissä musiikin tehtävä on luoda yhteenkuuluvuutta ja yhteisiä tunnekokemuksia. Musikaalisuus on yleisinhimillinen perusominaisuus kuten ajattelu ja kieli. Musiikki edistää myös *mielikuivitusta* ja luovaa elämänsäntä, jotka ovat tärkeitä mielenterveyden säilyttäjiä.

¹⁵⁰ Sturm und Drang oli romantiikkaa edeltävä protestiliike. Se vastusti absolutistista valtiota ja sille kuuluaista aatelia, porvarillista elämäntapaa sekä totunnaisia taidenäkömisiä. Liikkeen edustajat pitivät esikuvallisena neroutta, joka kykenee antamaan hahmon luonnon luomisvoimalle ja luo omat toimintaperiaatteensa. Goethen romaani *Nuoren Wertherin kärsimykset* (1774) oli heille tärkeä. (Kotkavirta 2009, 239.)

kun ihminen pystyy sovittamaan yhteen itsessään olevat eri puolensa harmoniaksi, hän on saavuttanut ihmisyyden. Tämän takia voidaan sanoa, että ihmisyyteen kuuluvat luonnon ja persoonan tasapainoinen toteutuminen ja ilman esteettistä kasvatusta ihmisestä ei tule kokonaisvaltaisesti ihminen. (Emt., 249.) Christian Friedrich Hebbel väitti taiteen saavuttavan suurimman tehonsa juuri *keskenikäisyydessä*: aina jää välttämättä jäljelle salaisuus. (Bahr 1970, 79.)

Eino Krohn (1955, 52) toteaa, että kun taidekasvatusliike syntyi 1800-luvun lopulla, se alkoi voimakkaasti korostaa esteettisen kasvatuksen välttämättömyyttä. Alettiin pohtia myös lasten esteettisen kasvatuksen toteuttamista. Hän mainitsee, että aihetta koskevat kokeelliset tulokset ovat yleensä olleet varsin kielteiset. Albert Lilius ei myöskään ajattele lapsilla olevan varsinaista esteettistä (suhtautumis)kykyä, vaikka lapsilla on kuitenkin ituja siihen. (Lilius 1927, 61; Krohn 1955, 52.)

Krohn aivan oikein toteaa, että Hollo tuntui omaksuvan sellaisen käsityksen, että lasten esteettinen elämä on omalaatuinen muodostelmansa, jota ei voi arvioida aikuisten vastaavien kokemusten mukaan (Krohn 1955, 52–53; MKII, 159). Krohn (1955, 55) sanoo Hollon korostavan lasten illuusiomaista, *todellisuudentuntoista näkemystä* ja mielikuvituksen luonnetta. Krohnin mukaan Hollo nimenomaan korostaa lasten mielikuvien virkeyttä ja tenhoa. Hollon mukaan lapset voivat osoittaa luonnonkohteisiin, esimerkiksi kukkasiin, kovakuoriaisiin tai perhosiin, kiintymystä, joka ei ole ainakaan yksinomaan heidän toiminnallisuudestaan tai älyllisestä uteliaisuudestaan aiheutuvaa. Mutta mitään varsinaista mielikuvituksen toimintaa nämä esteettiset löydöt eivät kuitenkaan edellytä. Niillä on kuitenkin merkitystä kuvittelun edellytysten kehkeytyemisessä. Jos lapsi näkee löydöissään jotakin muuta kuin mitä ne ovat, on ilmiön selitystä etsittävä lasten aistimuksellisesta illuusiokyvystä eikä varsinaisesta kuvittelukyvystä. (MKKII, 160–161.)

9.4.2 Esteettisyys kasvattajana

Hollo pyrki Ruinin tapaan yhdistämään tieteellisen ja taiteellisen lähestymistavan kasvatukseen. Ruin puhuu kirjoituksessaan *Målet för estetisk kultur in skolorna* (1906) esteettisestä periaatteesta ja kutsuu sitä ”oppisalien auringonpaisteeksi”. (Ruin 1929, 153–161; MKKII, 188.)

Tieteellinen ja taiteellinen ajattelu ovat erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa, vaikka niissä on myös yhteistä. Skinnarin (2004, 46) mukaan tieteellinen tarkastelu on taiteelliseen asennoitumiseen verrattuna etäisyyttä ottavaa ja kyseenalaistavaa. Siinä on yksipuolisuuden ongelmat, mutta se kykenee kyseenalaistamaan myös omia vakiintuneita oletuksiaan. Ekofilosofi Henryk Skolimowski (1984, 55–57) väittää, että tieteeseen perustuva kehys näyttää

tekevän elämän pyhyden tunnustamisen mahdolltomaksi. Hänen mukaansa tämä kehys on kuitenkin itsessään yksi mytologian muoto. Kun puhumme pyhyydestä tai taiteellisuudesta, liikumme aivan eri maastossa.

Platon myös korosti koko kasvuympäristön merkitystä. Maalausten, veistosten, käyttöesineiden, kankaiden, rakennusten ja kasvien tulee palvella ihmisen luonteen suotuisaa kehitystä. Jotta saataisiin synnytettyä mahdollisimman suotuisa ympäristö, pitää etsiä ”sellaisia ammattimiehiä, joilla on synnynnäinen kyky jäljittää luonnollista kauneutta ja sopusuhtaisuutta”. (Platon 1999, [401c], 106; ks. myös Pietarinen 2005, 46.) Myös Vives piti oppilaiden opetusympäristöä tärkeänä asiana, ja aivan erityisesti eettisen kasvatuksen suhteen. Hän sanoi, että oppilaiden on tultava kouluunsa niin kuin he astuisivat temppeliin. (Bruhn 1963, 130.)

Brenda Almondin (2010b, 174) mukaan Platon ja Aristoteles pitivät taidetta jäljentämisenä, yrityksenä kopioida todellisuutta. Platon (1999, [479a–480a], 207–209) ajatteli, että aistiemme paljastamat objektit ovat kopioita ideaalimuodosta. Puusepän valmistama pöytä on kopio pöydän käsitteestä, ja taiteilija maalaa puusepän kopion. Koska taide on ”kahden askeleen päässä” perimmäisestä todellisuudesta, Platon ei antanut sille arvoa. Hän halusi häätää runoilijat ihannevaltiostaan. Hän salli ainoastaan musiikin, jossa on moraalinen viesti tai tarkoitus. Platon suositteli innostavaa ja sotaisaa musiikkia, koska Ateena oli yksi Kreikan sotaikäyvistä valtioista. (Almond 2010b, 174; ks. Seppälä 2010, 43.)

Hollo puhuu koulun kokonaissävyystä, sen yleisvaikutelmasta. Toiset koulut ovat viihtyisiä, toiset tylsiä harmaudessaan. Hollo ajattelee sen johtuvan osittain ulkoisista asioista, kuten koulurakennuksesta, oppilasaineksen laadusta ja muista sellaisista tekijöistä. Mutta koulun sävy johtuu pääasiassa sen *ilmapiiristä*. Kouluilla on traditionsa, jotka hämmästyttävästi valtaavat oppilaan mielen ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Hänen ei tarvitse kysyä, kuinka tässä talossa ollaan, hän *tuntee* tai *aistii* sen. Samoin myös uusi opettaja aistii sen, kun hän tulee uuteen kouluun. Itsesuojeluvaisto aikaansaa sen, että hän tulee nopeasti ikään kuin ympäristönsä väriseksi. *Kokonaissävy*, joka ilmenee kaikkialla koulussa, on syntynyt pitkän ajan kuluessa hitaasti lukeuttomista ihmisten käyttäytymistottumuksista. Tottumukset ovat toisiinsa sopeutuen alkaneet sulaa harmoniaksi, eloisan värikkääksi tai kuolettavan museomaiseksi. Tähän kokonaissävyyn voi vaikuttaa kaikkein eniten *koulun johtaja*. Hän on samassa asemassa kuin laivan kapteeni tai kaupan johtaja. (Hollo 1915a, 115–116.)

Myös Koskenniemi vuoden 1950 oppikoulukomitean omaksumia näkemyksiä seuraten puhuu teoksessaan *Opettamisen taito* älyllisen, siveellisen ja uskonnollisen, sosiaalisen ja fyysisen kasvatuksen rinnalla esteettisen kasvatuksen tarpeellisuudesta. Hänen mukaansa kyky tajuta kauneutta saa elämän

rikkaaksi. Tätä kykyä voidaan kehittää kaikissa oppilaissa. Monilla oppilailla on myös edellytyksiä luoda kaunista. Koulun esteettinen kasvatus on osaltaan tiettyjen oppiaineiden erityisenä tehtävänä, mutta osaltaan sitä edistävät koulun yleinen olemus ja koulutyön sävy sekä yhteiset juhlat. (Koskenniemi 1953, 164–165.)

Hollon mielestä kasvattaja ei voi toimia farmaseutin tavoin osoittamalla apteekin hyllyltä, mikä on oikea menetelmä mihinkin konkreettiseen ja ainutlaatuiseen tilanteeseen. Jotta kasvattaja voisi onnistua työssään, on hänen oltava luova, yksilöllisesti ja yhteisöllisesti muiden kasvattajien kanssa. Kasvattajan kasvatus tieto menetelmätietona muuttuu lähestyessään aitoa kasvatustilannetta ja -toimintaa *kasvatustaiteeksi, kasvatusvirikkeiden muodostamisen taiteeksi*. Wilenius (1987, 35–36) toteaa, että Steiner painotti sitä, että kasvatus on luonteeltaan enemmän taiteellista kuin tieteellistä toimintaa. Albert Lilius – monien aikalaistensa tavoin – oli sitä mieltä, ettei lapsella ole varsinaista esteettistä suhtautumiskykyä vaan vain sen ituja. E. Meumann ja Fr. Müller väittivät jopa, ettei lapsi huomaa lainkaan esteettisiä asioita. (Krohn 1955, 52.) Hollo sen sijaan toteaa:

”...lapsuusiän esteettinen elämä, jonka edellytykset ovat toiset kuin täysikasvaneen, kenties ei olekaan yksinomaan epätäydellinen ja ennakkokoulutuksella myöhempiin muotoihinsa pakotettava alkumuoto, vaan omalaatuinen muodostuma, jota on omien laatupiirteittensä mukaisesti jalostettava.” (MKII, 159; Tummennus M.T. Alkuperäistekstissä sana kursivoitu.)

Hollo mainitsee, että taidekasvatusta alettiin suunnitella perusteellisesti Englannissa 1800-luvun alkupuolella. Taidekasvatus syntyi teollistumista ja sen aiheuttamia taloudellisia, sivistyksellisiä ja kasvatuksellisia epäkohtia vastustavaksi liikkeeksi. Ihmisen työ muuttui teollistumisen myötä koneellisen mekaaniseksi, mikä vähensi huomattavasti yksilön luovan panoksen merkitystä toiminnassa. Myös työläisten olojen parantaminen, ja sosialistinen liike ylipäättään, syntyi suunnilleen samoista syistä ja samoihin aikoihin Englannissa. Näin ollen ei ole yllättävää, että taidekasvatusliikkeessä ilmenee usein sosiaalisia tai jopa sosialistisia elementtejä. William Morris ja Walter Crane ovat kytkeneet toisiinsa taiteellisen kulttuurin ja yhteiskunnallisen uudistuksen kysymykset. (MKII, 136–137.) Tämän taidekasvatusliikkeen tavoitteena oli elitistisen taidekäsityksen syrjäyttäminen käyttötaiteen ja dekoratiivisen taiteen läpimurron myötä. Morris oli arkitaiteen ja taidekasvatustaatteen keskeisiä puolestapuhujia, ja hänet tunnettiin myös Suomessa. (Huuhtanen 1984, 136.)

John Ruskinin (1819–1900) 1800-luvun loppupuolella esittämät ajatukset ovat Morrisin ja Cranen taidekasvatusohjelmasta riippumattomia. Ruskinin

mukaan taidekasvatuksen merkitystä ei voinut pitää ennen muuta sosiaali- seen toimintaan kuuluvana. Hän oli saanut vaikutteita ajatteluunsa oman aika- kansa tapahtumien lisäksi välillisesti saksalaisesta filosofisesta idealismista. Taide ei ole pelkkää taidetta vaan esteettisten, eettisten, uskonnollisten ja muiden arvojen tasapainoinen kokonaisuus. (MKII, 137.) Ruskin ja hänen tun- netuin oppilaansa Morris ajattelivat varhaisten utopistien, kommunistien ja realistien tavoin, että taiteen arvo riippuu sen moraalisesta ja poliittisesta painoarvosta. (Reiners ym. 2009, 421.) Taide on Ruskinin (1918, 69–71) mie- lestä tärkeintä, mutta sen suunnatonta arvoa ei ymmärretä. Historia on hän- nestä kiinnostavaa, jos sitä voi lukea taiteen muistomerkeistä, ja jopa luon- nontieteellinen tutkimus saa varsinaisen arvonsa vain, jos se on taiteellisenä kokemuksena eletävissä. Tämän universaalien taidenäkemyksen mukaan tai- dekasvatuksella tulee olla kaikkein keskeisin merkitys kasvatustyössä. *Hollo pitää Ruskinin näkemysten tärkeimpänä merkityksenä sitä, että ne inspiroi- vat taideajattelua, vaikka niiden soveltaminen käytäntöön ei onnistuisikaan.* Ruskinin taidenäkemyksessä on kiinnostavaa myös se, että toisin kuin monet uskonnolliset ajattelijat, *Ruskin piti mielikuvitusta aisteja hillitsevänä tekijä- nä*, jonka varassa taiteen oikea eettinen vaikutus lepää. (MKKII, 137; Huuhta- nen 1986, 98). Ruskinin ajattelussa on siis tietty yhtymäkohta Hollon mieli- kuvitusta koskevaan näkemykseen.

Saksalaiset filosofit Arthur Schopenhauer ja Friedrich Nietzsche esittivät myös estetiikkaa eli taidefilosofiaa koskevia näkemyksiä. Ensin mainittu piti esteettistä maailmaa siltana, jota kulkien saattoi toivoa ainakin hetkeksi va- pautuvansa tyrannimaisen tahtomisen pauloista. Jälkimmäinen korosti mo- nissa kirjoissaan taiteen ja taiteellisen kulttuurin arvoja ja esitti oman filo- sofiansakin taiteellisessa muodossa, havainnollisena, tunteita ilmaisevana ja mielikuvitusta sisältävänä. Nietzschen tyylin tapaisesti myös Langbehn herätti vuonna 1889 aikansa taidemaailman huomion kirjallaan *Rembrandt als Erzieher*. Langbehnin kirja ei ollut järjestelmällinen teos vaan paradok- sinen ja uhitteleva, ja juuri siitä syystä se herätti kiinnostuksen estetiikkaan. Kirjassa hyökätään voimakkaasti tieteellisyyden ihannointia, ”sivistynyttä raakalaisuutta”, kylmäveristä objektiivisuutta ja persoonattomuutta sekä kasvatuksen mekanisoivaa ja luovuutta tukahduttavaa ominaisuutta vas- taan. Kirja herätti kiistaa, mutta sen yksilöllisyyttä kunnioittava ja tavoitta- va kasvatusihanne, jonka edustajaksi oli valittu Rembrandt, juurtui joka ta- pauksessa laajasti taideajatteluun, ja sen myötä taidekasvatuskysymys tuli erittäin keskeiseksi keskustelun aiheeksi. (Langbehn 1922, 149–192; ks myös MKKII, 138–139.)

Konrad Lange puolestaan käsittelee esteettistä kysymystä lähinnä *talou- dellisesta näkökulmasta*. Hän tarkastelee tapoja, joiden avulla taiteellinen tuo- tanto voitaisiin saada aineellisesti mahdollisimman hyödyttäväksi. Tällaista

markkinanäkökulmaa kasvatukseen eivät monet muut suinkaan hyväksyneet. Oman aikansa kuuluisin saksalainen taidepedagogi Alfred Lichtwark antoi Langen ajatuksille vain suhteellisen merkityksen. Lichtwarkin tavoitteena oli sen sijaan taiteellisen diletantismien eli taiteen harrastuksen edistäminen ja sen perustalta syntyvän syvällisen taiteen ymmärtäminen, siitä nauttimisen kehittäminen ja taiteen leviäminen mahdollisimman monien ulottuville. Tällainen toiminta oli hänen mukaansa hyvä tapa levittää sivistystä pelkän aineellisen eli sisällöllisen sivistyksen sijaan, jota hän piti epäedullisena asiana koko kansakunnalle. Hän piti taiteellista diletantismia, joka lisää ihmisen esteettistä nauttimiskykyä, mitä tärkeimpänä onnen lähteenä ja jo sen takia tavoiteltavana elämän ”höysteenä”. Lichtwart järjesti jo vuodesta 1888 alkaen sekä oppilaille että opettajille harjoituksia taideteosten katselemisessa. (MKKII, 139–140.)

Hollon mukaan taidekasvatuksen merkitys heikkeni kuitenkin vähitellen. Hän näkee siihen useita syitä. Jollekin ajalle on ollut ominaista korostaa ”samaista juurista” syntyvää moraali- ja kansalaiskasvatusta. Näin ajatteli esimerkiksi G. Kerschensteiner sanoen esteettisen kasvatuksen olevan välttämätöntä mutta ei riittävä edellytys, jotta ihminen saataisiin sellaiseksi, mihin kaikki kasvatusta tähtää: eettisesti vapaaksi. Taidekasvatuksen käsitteen epämääräiset ja kiistaa aiheuttaneet määritelmät ovat myös olleet syynä sen merkityksen vähenemiseen. Taidekasvatuksen innokkaimmat edustajat ovat olleet taiteilijoita, ja heille psykologiset perustelut ovat olleet toissijaisia. Tämän takia ei ole lainkaan erikoista se, että jotkut Ruskinin tapaan sisällyttävät kaiken kasvatus- ja opetustyön taidekasvatuksen alueeseen, mutta toiset ainoastaan tyytyvät odottamaan taideliikkeestä esimerkiksi piirustuksen opetusmenetelmälle koituvaa vähäistä hyötyä. Useimmat tutkijat jäävät näkemyksineen näiden äärimmäisyyksien väliselle alueelle. (MKKII, 140–142.)

Waldemar Ruinin kasvatustieteelliset kirjoitukset ovat olleet tärkeitä lähteitä Hollon esteettistä kasvatusta koskevalle ajattelulle. Hollo (PK, 53–54) sanoo, että Ruinin ”vitamiinit” ovat olleet hänen mielikuvitustutkimuksen kokonaisuuden kannalta tarkastellen kuitenkin vähäiset ja voimattomat.¹⁵¹ Hollo lainaa työssään arvostavaan sävyyn Ruinin *Målet för estetisk kultur i skolorna* (1906) -teoksesta pitkähkön katkelman.¹⁵² Hollon esteettistä kasva-

¹⁵¹ Hollo sanoo keskustelleensa väitöstyön ohjaajansa professori W. Ruinin kanssa *vain ker-* ran työstään, aikoessaan ryhtyä siihen, eikä koskaan työn kuluessa. Hän sanoo Ruinin julkaisseen joitakin tai jonkin kirjoitelman samasta aiheesta, mutta sanoo sen hyötyjen olleen oman työnsä kokonaisuuden kannalta vähäiset. Hän kirjoittaa päiväkirjaansa näin pitkässä aiheesta koskevassa kirjoitusmerkinnässään 28.4 1928, kun Albert Lilius on vihjannut, että Ruin olisi antanut Hollolle apua ja tämä olisi elänyt Ruinin ”vitamiineista”. Hän pitää Liliuksen väitettä pätemättömänä ja loukkaavana mutta anteeksi annettuna. (PK, 53–54.)

¹⁵² MKK, 291. Ruinin aiheesta koskeva artikkeli ”Elämän arvosta ja kaunistuksesta” ilmestyi *Valvojassa* (XX [1905, 10], 223) vuonna 1905.

tusta koskevista käsityksistä on nähtävissä kantilaiset näkemykset ja schilleriläiset¹⁵³ idealistiset uushumanistiset peruskäsitykset. Niitä läheisempänä lähteenä on kuitenkin estetiikan professori Yrjö Hirnin (1870–1952) edustama *emotionalistinen näkemys*.¹⁵⁴ (Ks. Huuhtanen 1984, 144.)

Huuhtanen (1984, 144; ks. myös MKKII, 186, 189) toteaa osuvasti, että Hollo ajattelee esteettisen kasvatuksen tarkoituksen olevan tunteen herkitäminen ja mielikuvituksen rikastaminen siihen määrään, että ”todellisuuden kalsean pinnan alta astuu esiin tunteen syventämä ja kuvittelun kirkastama esteettinen todellisuus.” Hänen idealisminsa on kasvanut esteettisen ajattelun uushumanistisesta traditiosta. Tämä paljastuu hänen tietyissä käytännön kasvatustyötä koskevista klassisia kieliä painottavista kirjoituksistaan.

9.4.3 Taidekasvatuksen erilaisia muotoja

Hollon mielestä taide ja esteettisyys ovat elämänmuotoja, joista kumpikaan ei lankea täydellisesti toisensa sisäpuolelle. Hän toteaa, että ei-esteettisiä monumentteja sisältyy suunnaton määrä kehittyneen taiteen tuotteisiin. William Shakespeare kirjoitti draamansa elääkseen ja epäilemättä kunnianhimoisia viettejään noudattaen. Hän kirjoitti kuitenkin esteettisen, taiteellisen luontonsa pakottamana, puhumattakaan kaikista utilitaristisista, veneerisistä, maagisista ja muista syistä, joita taiteessa ilmenee ja joista se ei koskaan täysin vapaudu. Esteettisyys ei sisälly taiteen alueeseen, koska esteettisesti käsitellään muutakin kuin taidetta: Jumalan suurta luontoa ja myös arkipäivän asioita. (PK, 13–14.) Tämä Hollon perusnäkemys esteettisyyden ja taiteen suhteesta on hyvä pitää mielessä, kun seuraavaksi käsittelemme taidekasvatuksen erilaisia muotoja, joilla kaikilla oli oma tietty vaikutuksensa Hollon esteettistä kasvatusta koskeviin näkemyksiin.

¹⁵³ Uushumanismin edustajan Friedrich von Schillerin teos *Briefe über ästhetische Erziehung des Menschen* (1793–95) tuli tunnetuksi nopeasti myös Suomessa ja sai kannattajakseen Fredrik Gygnaeuksen, estetiikan alan ensimmäisen professorin Helsingin yliopistossa eli Suomen keisarikunnan Aleksanterin yliopistossa vuonna 1854.

¹⁵⁴ Hirnin taidefilosofisista ja esteettistä näkemyksistä ks. Haapala 2002, 32–56 ; Kuisma, 2005, 108–109.

Kasvatusta taiteen avulla ja taidetta varten

Taidenäkemysten, jonka mukaan kasvatusta on harjoitettava *taiteen avulla*, tarkoitus on eri tavoin tuoda taidetta kouluun. Kouluun ei hankita vain taideteoksia tai taidejäljennöksiä, vaan itse koulurakennus tehdään taiteelliseksi, samoin myös opetusvälineet ja kirjat. Ajatuksena on, että taide sinänsä vaikuttaa lapsen myönteiseen minäkäsitykseen, mutta myös erityisten harjoitusten avulla voidaan pyrkiä lisäämään taiteen hiljaista vaikutusta. Taidekasvatuksellisen päämäärän saavuttamiseksi voidaan mainita myös niin sanotut *taiteelliset oppiaineet*: piirustus, maalaus, muovailu ja musiikki. Tälle näkemykselle on ominaista se, että ajatellaan kasvatuksellisen päämäärän voivan olla taidekasvatuksen ulkopuolella. Hollon mukaan herbartilaiset kasvatustieteilijät pitivät taidekasvatuksen periaatteiden mukaista piirustusopetusta lähinnä vain havaintoharjoituksena. Sen sijaan taiteelliset oppiaineet ymmärrettiin yleensä eettis-uskonnollisen kasvatuspäämäärän saavuttamisen keinoiksi. (MKKII, 142–143.)

Hollo toteaa, ettei tärkein esteettinen vaikutuslaatu, kauneus sinänsä, viittaa mihinkään itsensä ulkopuoliseen, koska sillä on oma lakinsa ja ”oma salaperäinen rauhansa”.¹⁵⁵ Hän selittää:

”Siitä huolimatta ja erikoisella tavalla myös siitä syystä sen vaikutus tuntuu elämän koko kehässä. Kauneus tekee palkattomasti ja vapaasti työtä hyvyyden ja puhtaudenkin eduksi. Ja sen puuttuessa siveellisyys jää helposti kömpelöksi ja uskonto kalseaksi.” (IK, 92, 102.)

Toisen – Langen kannattaman – näkemysten mukaan taidekasvatukseen tulee palvella taidetta, kasvattaa *taidetta varten* eli kehittää taiteellista nauttimiskykyä. Lange sanoi, että on kehitettävä taiteellista tunnetta, mutta sen ohessa on tehtävä käsi silmän ja mielikuviuksen palvelijaksi. Myös Lichtwark kannatti lähinnä tätä näkemystä erityisesti siksi, että hän huomasi kritiikin halun pelottavassa määrin tuhoavan taiteen synnyttämää välitöntä iloa. Taiteen nauttimiskyvyn kasvattamisessa on kuitenkin myös vaaransa ja siksi siihen ei tule liikaa panostaa. (MKKII, 143.)

¹⁵⁵ Hollon näkemys muistuttaa jossain määrin Kantin ajatusta: ”*Kaunist* on se, mikä miellyttää yleisesti ilman käsitettä.” Jos makuarvostelmat muistuttaisivat pelkän aistimaun arvostelmia siinä, etteivät niitä ohjaisi mitkään periaatteet, kukaan ei ajattelisi niiden olevan välttämättömiä. Niiden siis täytyy nojautua subjektiiviseen periaatteeseen, joka määrittää yleispätevästi yksinomaan tunteen – ei käsitteiden – avulla, mikä miellyttää ja mikä ei. Ainoastaan yhteisaistin voisi ajatella toimivan tällaisena periaatteena. Yhteisaisti eroaa olemuksellisesti yhteisestä ymmärryksestä, jota myös kutsutaan joskus yhteisaistiksi (*sensus communis, common sense*). Yhteinen ymmärrys ei kuitenkaan arvostele tunteen, vaan aina käsitteiden avulla, vaikka sen käsitteet toimivat vain hämärästi tajuttuina periaatteina. (Kant 2009, 341, 346.)

Kasvatusta taiteeseen ja kasvatusta taiteena

Kolmannen näkemyksen mukaan taidekasvatuksen tulee *kasvattaa taiteeseen*, taiteen harjoittamiseen ja taiteelliseen tuottavuuteen. Tähän liittyvät saksalaisen taidekasvatusliikkeen käytännön merkkimiehen ja Hampurin taidemuseon johtajan Alfred Lichtwarkin taidediletantismi eli taiteenharrastaminen ja toisen saksalaisen taidekasvatusliikkeen edustajan Konrad Langen taloudellinen näkemys. Langen mukaan on kansantaloudellinen etu, että kasvatetaan ymmärtävää taideyleisöä. Tällaiset ihmiset ostavat taidetta enemmän ja asiantuntevammin kuin tietämättömät ihmiset. Hänen mukaansa taide on asia, jossa vähimmäistä raaka-aineen kulutuksesta päädytään suurimpiin mahdollisiin *aineellisiin arvoihin* (!). (MKII, 143–144; Huuhtanen 1984, 139.) Tämän näkemyksen mukaan korostetaan taideaineita, ei kuitenkaan sen ulkopuolisten tarkoituksien väliseen, vaan taiteen itsensä hyväksi. Näin ollen taide on *ilmaiskulttuuria* korostavana käsityksenä edellisten näkemysten vastainen. (MKII, 143–144.)

Neljännän taidekasvatusmuodon mukaan *kasvatus on sinänsä ja kokonaisuudessaan taidetta*. Taide on siis tehtävä yleiseksi *kasvatukselliseksi periaatteeksi*. Kasvattajan ei pidä olla vain pelkkä tiedonjakaja, vaan kasvatettavia määrätietoisesti muovaava taiteilija. Tälle perustalle ei voida luoda mitään kasvatusmetodeja, vaan jokainen kasvattaja taiteilijana käyttää omaa menetelmäänsä tilanteen mukaisesti. Jokaisesta oppitunnista on tehtävä taideteos, elävä ja voimia vapauttava, ainutlaatuinen luovan toiminnan hetki. Hollon mukaan tällainen näkemys johtaa helposti äärimmäiseen taiteelliseen yksilöpedagogiikkaan, kasvatukselliseen estetismiin ja eksentrisyyteen, jota ei voida ottaa yleiseen kasvatukselliseen käytäntöön, vaikka sen perusajatusta voidaan pitää tärkeänä. Niin merkityksellistä kuin erilaisten taidekasvatusta koskevien ideoiden esittäminen on, sitä tärkeämpää on kuitenkin yhtenäisen kasvatuksen koko aluetta koskeva psykologisen perustan luominen.

Hollon mukaan näkemys kasvatuksesta taiteena voi olla harhauttavaa, koska siinä korostuu liikaa taide. Taiteen vaikutusta voidaan pitää lähes niin kaikkivoipana, että kasvatusta unohdetaan. Tämän takia on syytä puhua esteettisestä kasvatuksesta eikä taidekasvatuksesta, jotta vältetään taiteen ylikorostamiselta. Esteettinen kasvatusta on *esteettisen elämän vaalimista kasvatettavissa*. Näin ajatellen taidekasvatuksen muodot eivät ole toistensa vastakohtia tai kilpailijoita vaan esteettisen kasvatuksen osatekijöitä. Tarkoitus ei ole suosia mitään tiettyä taidesuuntaa, vaan päämääränä on esteettisen elämän oman perustan luominen. Kun esteettinen kulttuuri liitetään *laajasti elämää koskevaksi käsitteeksi*, se ei ole yhtä lailla kumoavien väitteiden kohde kuin taide tai taidekasvatus. Hollo toteaa estetiikan yhdistyvän ristiriidattomasti älyllisen, uskonnollisen, eettisen ja muiden kasvatusalueiden sivistysohjelmaan yhtenä tärkeänä osana. Hän toteaa, että usein etsimme kauneusvaikutelmia

vain taiteesta, missä ne ovat voimakkaasti mukana, mutta kauneutta on runsaasti tarjolla kaikkialla terveille ja herkille aisteille. Tylsille aisteille kauneutta ei ole missään. (IK, 97–98.)

Hollo kysyy, mitä esteettisyys – esteettinen elämä – on ytimeltään ja olemukseltaan. Hän luokittelee erilaisia tapoja kokea esteettisiä kokemuksia. Hän kertoo esimerkin, jossa runoilija lukee omaa tekstiään kolmelle kuuntelijalle. Kuuntelijat voivat olla tekstiin suhtautumisessaan älyä, tahtoa ja toiminnallisuutta tai tunnetta ja välitöntä tunne-elämystä korostavia. Hollo on emotionaalisen esteettisen teorian (vrt. myös Hollon uskontonäkemyks) kannattaja ja selittää sen perustuvan välittömään ja tunneperäiseen suhtautumistapaan. Esteettisessä suhtautumisessa on tunne-elämä ja kuvittelu elimellisessä yhteydessä. Tunnekokemus aikaansaa liikkeeseen kuvittelun ilmaisevan sisällön. Näin ollen esteettisen elämän älyllinen osa on lähinnä kuvittelutoimintaa. (MKII, 146–150.)

Toisaalla Hollo sanoo kauneuden koskettavan tunnetta, mutta samalla myös mielikuvitusta. Kuvittelu perustuu monipuoliseen tunne-elämään ja kokoaavaan tarkkaavaisuuteen. Jos haluamme kokea jonkin kaunokirjallisen teoksen kauneuden, täytyy meidän jokaista yksittäistä kohtaa lukiessamme voida samalla tarkata muita saman kirjan kohtia. Meidän ei tarvitse muistaa kaikkia lukemiamme kohtia, vaan voimme *kuvitella* ne. Jos tätä pidetään mahdottomana, voidaan toimia niin, että kirja luetaan kahdesti. Toisella kerralla tarkkaavaisuus voi olla ”kaikkialla läsnä olevaa”, jolloin lukeminen on varsin erilaista kuin ensimmäisellä kerralla. Hollo toteaa, että jos kirjaa ei kannata lukea kahta kertaa, sitä ei kannata lukea yhtäkään kertaa. (IK, 99–100.)

Esteettinen elämä ei kuitenkaan täysin selity siten, että määrittelemme sen tunteenomaiseen ytimeen liittyvän älyllisen kuvitteluaineuksen. Esteettinen elämä on tyydyttävästi selitettävissä vain käsittämällä se erikoislaatuiseksi psyykkiseksi kokonaisuudeksi. Kuvitteellisuus toimii parhaiten elämän ja todellisuuden kirkastajana ja syventäjänä. Esteettistä suhtautumista ja esteettistä elämystä voidaan pitää samanlaisina todellisuuden syventäjinä, koska niissä ymmärryksen ”asteittainen ja vaivalloinen etsiskely vaihtuu *mielikuvituksen loihetuksi synteeksi*”. (MKII, 151–152. Kursivointi M.T.)

Lyhyesti ilmaisten Hollon mukaan *esteettinen kasvatusta on tunne-elämän jalostamista ja mielikuvituksen kehittämistä, so. kuvitteellisuuden eri momenttien eli osa-alueiden (voimien) tasapuolista viljelemistä*.

9.5 Uskonnollinen kasvatusta

Uskonnollisessa kasvatuksessa on otettava erityisesti huomioon kasvatettavan ikävaihe, jotta siinä voidaan onnistua. Hollo toteaa lapsen mielikuvituksen puutteen estävän häntä pääsemästä uskonnollisuuden syvimmille lähteille, ymmärtämään sitä, mistä uskonnossa on pohjimmiltaan kysymys. Lapsi illusionismistaan huolimatta kykenee kuitenkin jossain määrin aistimaan *uskonnon ytimen, pyhyden läsnäolon*, vaikka tämä kokonaisvaltaisena kokemuksena on mahdollista vain aikuiselle. Hollo kannattaa *emotionalistista uskonnonteoriaa*, joka korostaa ihmisen erityistä riippuvuuden tunnetta äärettömästä, Jumalasta tai jumaluudesta. *Uskonnollinen kasvatusta* toimii myös *ihmisen henkisten voimien vapauttajana* ja on sellaisenaan varsin myönteinen kasvatuksellinen voima.

Käsittelen Hollon näkemystä uskonnollisesta kasvatuksesta melko laajasti, koska hänen mukaansa uskonto perustuu tunteeseen ja tunteen ja mielikuvituksen välillä on läheinen yhteys. Mielikuvituksella on tärkeä merkitys Hollon kasvatustajatteluissa. Uskonto on teemana myös varsin ajankohtainen, koska postsekulaari kulttuuri ei tule toimeen ilman maallistuneen ja uskonnollisen elämänpiirin dialogia.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Suomessakin on viime vuosina käyty keskustelua (uus)ateismista ja (uus)teismista, ja siinä yhteydessä on puhuttu paljon Richard Dawkinsista, Daniel Dennetistä ja Alister McGrathista. Heidän kirjojaan on myös suomennettu. Tätä keskustelua vähemmälle huomiolle on jäänyt maailmankuulun saksalaisen filosofin Jürgen Habermasin (1929–) ja teologi Joseph Ratzingerin (1927–) (paavi Benedictus XVI) pieni, mutta tärkeä teos *Dialektik der Säkularisierung: über Vernunft und Religion* (2005), joka perustuu kirjoittajien vuonna 2004 käymään julkiseen keskusteluun Baierin katolisessa akatemiassa.

Habermas korostaa, että postmetafyysisen ja postsekulaarin ajan (eli oman aikamme) ajatteluun kuuluvat kummatkin modukset: usko ja tieto. Uskonto ei ole vain muistamisen arvoinen relikti, filosofian alaista kuvitteellista ajattelua. Erilaisista maailmankatsomuksistaan huolimatta Habermas ja Ratzinger ovat saamaa mieltä siitä, että maallinen ja uskonnollinen – hengellinen – elämänmuoto voivat oppia toisiltaan ja täydentää toisiaan. (Habermas & Ratzinger 2006, 42–43, 45, 75–76; ks. myös Tunturi 2009, 21–27.) Toisaalla Habermas (2008, 119) kirjoittaa, että sekulaari tietoisuus siitä, että elämme postsekulaarisessa yhteiskunnassa, ilmenee filosofiassa postmetafyysisenä ajatteluna. Hän tunnustaa, että uskonto on säilyttänyt vahingoittumattomina arvot ja ajatukset, jotka ovat muualta kadonneet. Kristinuskon tärkeään perintöön kuuluu myös käsitys perustavaa laatua olevasta ihmisten tasa-arvosta. (Turner 2011, 105.)

Myös monet muut tunnetut filosofit, esimerkiksi Richard Rorty, Gianni Vattimo ja Charles Taylor, ovat varsin kiinnostuneita uskonnon ja järjen suhteesta ja sen merkityksestä sekulaarissa tai postsekulaarissa maailmassa.

Uskonnollisen kasvatuksen moninaisuus

Hollo esittää kaksi näkemystä, jotka on virheellisesti liitetty uskonnolliseen kasvatukseen. Ensimmäisen käsityksen mukaan uskonnollisuus on pelkkää atavisimia ja anakronismia: alkeellisten kehityskausien vanhentunut ilmiö, jolla tieteelis-materialististen selitysten aikana ei enää ole merkitystä. Näin ajatellen uskonnollista kasvatusta voidaan pitää turhana. Toisen käsityksen mukaan uskonnonopetuksen yksinomaisena oikeutena ja velvollisuutena on kasvatettavien uskonnollinen herättäminen ja kehittäminen tietyn tunnustuksellisen substanssin avulla. Tällaista uskonnollista kasvatusta voidaan antaa vain ja ainoastaan uskontotunneilla. Muilla tunneilla ja tilanteissa uskontokasvatusta pidetään jopa vahingollisena toimintana. Kumpikin näkemys kieltää uskonnollisen kasvatuksen ulottumisen kasvatuksellisesti uskonnonopetusta laajemmalle alueelle. (MKII, 191–192.)

Hollo pitää molempia näkemyksiä virheellisinä. Hänen mukaansa ateistien näkemyksissä on jotain samaa tunteenpaloa, jopa tulisuutta, kuin uskonnollisten ihmisten näkemyksissä. Uskonnottomuudesta hän sanoo todella jyrkästi:

”Sen sijaan, että uskonnottomuus näkyisi ehdottomana terveysieluisuutena, johtuu täältä käsin pitämään uskonnollisen elämän puutetta esteettisen, älyllisen tai eettillisen elämän horrostilaan täysin verrattavana ilmiönä, siis pikemminkin sielun sairautena, sen erään kulman viljelemättömyyttä osoittavana tosiasiana.” (Emt. 193, tummennus M.T.)¹⁵⁷

Tässä lainauksessa ilmenee suvaitsematon suhtautuminen uskonnottomuuteen. Tällainen on Hollolle varsin epätyypillistä. Hänen näkemyksensä on riskitiriidassa hänen korostamansa humanisen ja kunnioittavan katsontakannan kanssa. Yksi syy hänen jyrkkyyteensä saattaa olla se, että hän piti uskonnollista elämää niin tärkeänä, että hänen mielestään ihminen, jolta puuttuu uskonnollinen elämä, on pintapuolinen olento. Toisaalta hän sanoo, että uskoavaisissa on epäilemättä määrällisesti enemmän äärimmäiset kehitysmuodot omaavia pintapuolisia ihmisiä. Rehellistä ja korkeaa uskonnollista elämää, so. *uskonnollista tunnetta* ja *mielikuvitusta*, syntyy silloin, kun jokainen oppimamme uskonnollinen rakennelma luhistuu olemattomiin. Hollon mukaan itse asiassa *uskonnot ovat uskonnollisen elämän pahimpia vihollisia*.¹⁵⁸ Hän toteaa:

”[n]e ovat koteloita, joista suuri uskonnollinen tunne on liihoitellut perhona pois. Ne osoittavat rehellisen ja korkean uskonnollisen tunteen harvinaisuutta, sillä ne ovat täysin tosia vain perustajalleen.” (PK, 14–15.)

¹⁵⁷ Hollo sanoo päiväkirjamerkinnässään 5.4.1956: ”Ateisti on pirun-, ei Jumalankieltäjä” (PK, 137). Hollo vastaa kysymykseen, mitä on kuoleman tuolla puolen: ”Jotain on varmasti, emme kuole kokonaan. Se, mitä on, jää olemaan.” (vrt. Goethe: ”Was wirklich ist, stirbt nicht.”) (PK, 168.)

¹⁵⁸ Luterilaisuutta on pidetty toisinaan pikemminkin uskona kuin uskontona, esimerkiksi saksalaisen Tunnustuskirkon luterilainen teologi Dietrich Bonhoeffer (1906–1945) puhuu *uskonnottomasta kristinuskosta*.

Sitten Hollo jatkaa:

”Tässä on kotelo, sen sisältö Jumalan luona ja Jumalasta, pue sinäkin päällesi tämä muoto, niin tulet autuaaksi.’ Mutta kun piikkisika pukee kotelon yllensä, niin se (kotelo) särkyy, eikä sialle kasva siipiä. Sen uskonto on nähtävästi etsittävä tukevammista muodoista.” (PK, 15, päiväkirjamerkintä 4.8.1919.)

Kun tarkastelemme mahdollisimman ennakkoluulottomasti ihmisen elämää, meidän tulee harjoittaa älyllisen, esteettisen ja eettisen kasvatuksen lisäksi uskonnollista kasvatusta (MKII, 193). Hollo väittää, että kiivaaseen ateistiin soveltuu usein arvostelu, jonka joku William Jamesin ystävä sanoi yhdestä uskonnottomuutensa puolesta kiivailevasta tieteenharjoittajasta: ”Hän uskoo ei-jumalaansa ja palvelee häntä” (James 1914, 34).

Hollon näkemys uskonnottomuudesta on yllättävän kielteinen: hän vertaa sitä sielun sairauteen. Hän ajattelee ehkä niin, että uskonnollisuus on ihmisesä niin olennaista, että jopa ateisti ateismeineen uskoo tietyin tavoin Jumalaan, kun hän uskoo Jumalan negaatioon, ei-jumalaansa. Tätä hän *de facto* pitää omana Jumalanaan. Tällaista jyrkkyyttä ilmenee Hollon teksteissä harvoin eikä se ole tasapainossa hänen kokonaisnäkemyksensä kanssa, jossa korostuu humaani ja salliva suhtautumistapa erilaisiin aatteisiin, jotka eivät sinällään ole ihmistä tai ihmisyyttä tuhoavia. Maltillista uskonnottomuutta ja ateismia ei voida pitää ihmisyyttä tuhoavina. Toisaalta voidaan tarkastella Hollon näkemystä siten, mikä tekee näkemys ymmärrettäväksi, että minkä tahansa (sivistys)kasvatuksen osa-alueen puuttuminen on merkki siitä, että ihminen ei ole psyykkisesti kokonainen, eheä persoona. Hollo ei kuitenkaan, ainakaan eksplisiittisesti, käytä yhtä voimakasta ilmaisua, jos ihminen ei ymmärrä jonkin muun kasvatuksen osa-alueen (kuin uskonnon) merkitystä.

Hollon mukaan uskonnonopetus ei voi olla vain tietopuolista, siis vain älylliseen toimintaan kuuluva asia. Se ei saa myöskään olla uskonnollista käännytystä. Hän ajattelee uskonnollisen kasvatuksen rakentuvan valmiin uskonnon pohjalle. Hän tarkoittaa – vedoten historialliseen tietoon ja psykologiseen kokemukseen – sitä, että uskonto ei luo uskonnollisuutta, vaan uskonnollisuus kehittää itsestään uskonnon. Inhimillisessä elämässä on uskonnollisuutta, josta ”uskonto kasvaa kuin helmi simpukasta.” (MKKII, 195.)

Hollo näyttää yhtyvän Holbergin näkemykseen siitä, että lapsista on tehtävä ihmisiä ennen kuin heistä yritetään tehdä kristittyjä. Aitoa uskonnollisuutta ei siis voida kasvattaa pelkän uskonopin tai jonkun tietyn tunnustuksen avulla, vaan huolehtimalla, että oppilas saa uskonnollisia virikkeitä, jotka ovat osana hänen inhimillistä kokonaiskehitystään. (MKKII, 195.) Hollo kirjoittaa:

”[I]ieneekö maailmassa mitään, mikä olisi takapajuisempaa kuin uskonnollinen kasvatuksemme? Me opetamme lapsille uskontoa! Ikään

kuin uskonto olisi opetettavissa. Ja lapsille, joiden on mahdoton siitä mitään tajuta!” (PK, 12.) (tummennus M.T. Alkuperäinen tekstikohta on kursivoitu.)

Hollon mielestä uskonnollinen lapsi on *monstrum*. Hollo selvittää tätä sanomalla, että nuoruudessa *jumala* on pelkkä sana, käsite, jolla ei ole sisältöä. Ateismi on luontaista nuorelle ihmiselle. Jumalainen nuorukainen on joko teeskentelevä tai tyhmä. Ikä tuo mukanaan jumalantunnon. Vanha ateisti on sen sijaan luonnonvastainen ilmiö. (PK, 188.) Uskonto on ennen muuta ”korkeampien yhteyksien” etsimistä ja niihin turvautumista. Se kiinnostaa ja sopii parhaiten ihmiselle, ”jonka juuret alkavat kirvota ja kuivua” eli vanhoille. (Emt., 13.) Mutta hän ei kiellä sitä, ettei uskonnollinen kasvatus voisi olla tärkeää myös muina ikäkausina.

Uskonnollinen elämänalue mainitaan usein eettisyyden kanssa. Hollon mielestä moraalialue ei pidä johtaa uskonnosta tai sisällyttää uskonnollisuutta eettisyyteen. Psykologisesti tarkastellen ne eroavat toisistaan riittävän selkeästi. (MKKII, 198, 201)¹⁵⁹ Eettisyys perustuu tahdon tottumuksille ja ymmärryksen periaatteille, mutta *uskonnollisuus* on ennen muuta *tunne-elämään perustuva tosiasia*. Eettisyydellä on läheinen suhde konkreettiseen – Hollon sanoin todelliseen – maailmaan. Etiikkaa sovelletaan usein ihmisten välisissä kanssakäymisissä. Sen sijaan *uskonto* on aina *yli-inhimillisen yhteyden tunnetta*. Tässä suhteessa se muistuttaa esteettistä elämää, koska molemmissa konkreettinen todellisuus on vain lähtökohta. Uskonnon ja esteettisen elämän tärkeä ero on se, että esteettisyys käyttää konkreettisen todellisuuden tarjoamaa raaka-ainetta ja pyrkii muovaamaan sitä oman katsantokantansa, ”totuutensa”, mukaiseksi, mutta uskonnollisessa elämyksessä sama todellisuus muuttuu symboliseksi. (MKKI, 190.)

Hollo toteaa, että jos uskonnollinen kasvatus tahdotaan sisällyttää eettiseen kasvatukseen, tehdään yhtä paha virhe kuin päinvastaisessa tapauksessa. Hän kirjoittaa:

”Jos on vaarallista kytkeä siveellisyys määrättyihin uskomuksiin, joiden luhistuessa siveellisyyskin menettää ohjausvaltansa, on toiselta puolen yhtä väärin totuttaa itseään ja muita siihen luuloon, että eettisyys on

¹⁵⁹ Uskonto on eriytynyt luonnontieteistä jo 1800-luvulla humanististen tieteiden kehittymisen myötä. Uskonnon autonomisoituminen etiikasta ja estetiikasta jatkui 1900-luvun aikana. Reformoitu teologi Karl Barth, joka korosti uskonnon erityisluonnetta muuhun kulttuurin nähden, ei päässyt irti transsendentaaliseen ajattelutapaan sisältyvästä pyrkimyksestä lokeroida inhimillisen elämän erilaisia alueita. Voidaan myös todeta, että uskonnon irtaantuminen myöhemmin luonnollisesta moraalista on johtanut suoranaisesti uskonnon eristymiseen muusta kulttuurista. Näin ollen uskonnolla ei ole enää mitään yhteyttä inhimilliseen ajatteluun, kuvaan, kieleen, moraaliin ja toimintaan. Uskonnosta on tällöin tullut yksityisasia tai ihmistä vain inhimillisen rajalla koskettava kysymys. (Martikainen 1999, 200–201.)

sinänsä uskonnollisuutta. Sillä tämä tottumus estää ihmistä milloinkaan pääsemästä uskonnollisen elämän syville lähteille.” (IK, 142.)

Uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen erottamisen syy on ennen muuta uskonnollisen kokemuksen erikoinen suhde maailmaan. Eettisyydessä, kuten myös käytännöllisessä ja yhteisöllisessä esteettisessä elämässä sekä tieteen että taiteen maailmoissa, kokemus merkitsee todellisuutta, sen lukemattomia suhteita ja yhä täydellisempää sopeutumista niihin.¹⁶⁰ Se, mitä voimme nimittää yhteisöllisyyden, taiteen, tieteen tai filosofian uskonnoksi, on aavistusta, joka viriää siinä kohden, missä mainittujen elämäalueiden rajaviivat kulkevat. Se ei ole uskonnollisuutta sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan tietoista tai tiedostamatonta uskonnollisuuden kaipuuta, joka tällä tavoin ei koskaan löydä täydellistä täyttymystään. Hollo korostaa sitä, että elämänmuotojen rajojen ulkopuolelle mentäessä kaikki elämänmuodot muuttuvat epävarmoiksi ja ovat lopulta vain heijastuksia siitä, mitä ne syvimmiltään ovat. Omissa rajoissaan kaikki elämänmuodot ovat kuitenkin korvaamattomat eikä kenelläkään ole oikeutta halveksia niitä. (IK, 142–143.)

Uskonnollisen kokemuksen olennaisena piirteenä on välitön varmuus siitä, että elämys tavoittaa jotain ihmeellistä, todellisuuden tuolla puolen olevaa, *transsendenttia*.¹⁶¹ Näin on silloinkin, kun jokin ulkoisen tai sisäisen todellisuuden ilmiö on uskonnollisen kokemuksen aiheuttajana (ei kuitenkaan syyinä), jolloin ”virievä uskonnollisuus kimpoaa siitä äärettömän kauas, kaikkien todellisuusrajojen taakse.” *Uskonnollinen kokemus* – toisin kuin tieteellisen ja filosofisen tiedon saavuttaminen – on *mahdollinen kenelle tahansa* ja millaisissa oloissa tahansa, koska ei ole olemassaolon aluetta, josta ei löytyisi aina *Jumalan pyhyyttä*. (IK, 143–144.)

Uskonnollinen elämä ei rajoitu vain niin sanotun uskonnollisen alkuelämyksen kehään. Se ei sisällä vain herätystä, kääntymystä¹⁶² ja uutta synty-

¹⁶⁰ vrt. Harald Höddfingin näkemys, jonka mukaan uskonnollinen tunne ei aseta eettisiä tehtäviä, joita se ei asettaisi ilman sitä. Se ilmaisee syvällisintä ja korkeinta itsensä ymmärtämistä, minkä ihminen voi saavuttaa asemaansa nähden maailmassa ja siihen kohtaloon nähden, jonka alaiseksi joutuu se, minkä hyväksi hän elää. Se puhdistaa mieltä samoin kuin esteettinen tunne, mutta puhdistus on tällöin perinpohjaisempi, koska tunnetta määrää ihmisen oma asema todellisessa maailmanelämässä. Koska kosminen elämäntunto liittyy läheisesti eettiseen tunteeseen, on se vapaa liikatunteellisuudesta ja *kvientismistä*. (Höddfing 1920, 553–554.) Kvientismillä tarkoitetaan mystikkojen näkemystä, siitä, että omat toiveet ja tahto pitää kuolettaa. Tämä näyttää olevan ristiriidassa esimerkiksi voluntaristisen näkemyksen kanssa, joka korostaa nimenomaan tahtotoiminnan merkitystä.

¹⁶¹ Ks. Jari Palomäen kirjoitus (2002, 352–358), jossa hän käsittelee Jumalan äärettömyyttä ja transsendenttisuutta.

¹⁶² Uskonnollinen konversio eli kääntyminen voi olla monenlaista. Elmer T. Clark (1929, 45–50) luokitteli kääntymiset herätys-, ratkaisu- ja kehitystyyppeihin. Herätyskonversio on äkillinen ja siihen liittyy niin sanottu kriisikokemus. Ratkaisukonversio on asteittaista kehitystä, jonka aikana yksilö tekee tietoisesti valinnan jonkin tunneperäisen herätteen vaikutuksesta. Kehityskonversiossa tapahtuu hidasta kypsymistä, johon ei liity elämyskokemuksia. Luokitellessaan kääntymisiä painotustavan perusteella Robert H. Thouless (1971, 104–109) mainitsee intellektuaalisen, moraalisen ja sosiaalisen.

mistä (uudestisyntymistä),¹⁶³ jonka tapahduttua ihminen voi jatkuvassa uskonnollisessa kilvoituksessa sisällyttää todellisuuden elämää uskonnollisuuteensa. Sen sijaan uskonnollisuus on ihmisen elämän tärkein eheyttävä, joka opettaa häntä tarkastelemaan kaikkea ikuisuuden ja jaloimmillaan jopa rakkauden näkökulmasta. Iäisyys- ja rakkausvaatimuksen toteuttaminen vaatii ihmiseltä uskonnollisen itsekasvatuksen ajassa päättymättömän tehtävän. Tähän vaativaan tehtävään ryhtyminen edellyttää mestari Eckhartin sanoja lainaten sen, että ihminen on ensin ollut ”kasvot Jumalaan päin ja selkä maailmaan päin”. Ihmisen tulee pyrkiä – ennen muiden kasvattamista – kasvattamaan itsestään todellinen Jumalan palvelija siitä huolimatta, että hän tietää tämän tehtävän jäävän keskeneräiseksi. (IK, 144–145.)

Hollo toteaa myös Baruch Spinozan ajatuksiin viitaten, että vapaa ihminen ajattelee eläessään lähinnä elämää eikä kuolemaa. Hän tietää elämänsä asiat oikeissa suhteissa ja muovaa väsymättömässä taistelussa elämänsä eheäksi. Hän tietää myös sen, ettei tämä itsekasvatustyö tule milloinkaan päätökseen, ja siksi hän kuuntelee kaikkia hyviä neuvoja ja kehotuksia. Ennen muuta hän kuuntelee oman henkensä (vrt. Sokrateen *daimonion*) ääntä. (IK, 148.)

Emotionalistinen uskonnonteoria

Hollon mielestä emotionalistinen uskonnonteoria on relevantti, vaikka hän ei kiellä Kantin tahtoelämään ja Hegelin äylliseen elämään perustuvien teorioiden merkitystä. Emotionalistinen teoria muistuttaa Schleiermacherin käsitystä uskonnosta.¹⁶⁴ Se on saanut vaikutteita myös William Jamesin¹⁶⁵ ja Georg Simmelin uskontopsykologisista tutkimuksista. (MKKII, 199.)

¹⁶³ Huomaa ero uudestisyntymisen ja uudelleen syntymisen, jälleensyntymisen välillä. Luterilaisen kristinuskon mukaan (lapsi)kasteen sakramenttia pidetään porttina seurakuntaan ja Jumalan lapseksi tulemisena. Sen sijaan monissa kristillisissä liikkeissä ja lahkoissa ei ole käytössä lapsikastetta vaan niin sanottu uskovien kaste. Tällaisten liikkeiden käsityksen mukaan ihmisen pitää ensin tulla uskoon ja vasta sitten hän voi mennä kasteelle. Jälleensyntymisen käsite liittyy hindulaisuuteen eli hinduismiin.

¹⁶⁴ Schleiermacherin mukaan uskonto ei ole filosofiaa, abstraktia metafysisistä ajattelua, luonnontiedettä, dogmaattisten formuloiden hyväksymistä, ”tiedon määrä ei vastaa hurskautta määrää”, eikä myöskään estetiikkaa tai edes moraalialia, vaikka uskonto liittyy aina niihin kaikkiin. Uskonto on erityinen *riippuvuuden tunne*. Todellinen uskonto on tietoisuutta Äärettömästä ja kiinnostusta siihen, ja ”hurskaiden mietiskely on välitöntä tietoisuutta äärellisten asioiden universaalista olemassaolosta Äärettömässä ja hänen kauttaan sekä ajallisten asioiden universaalista olemassaolosta Ikuisessa ja hänen kauttaan.” Hurskaiden tietoisuus on riippuvuuden tunnetta, joka kristinuskossa on oikeastaan ääretöntä riippuvuuden tunnetta. (Clements 2000, 742, 744. Kursivointi M.T.)

¹⁶⁵ Hollo viittaa yhdysvaltalaisen pragmatisti-filosofin William Jamesin klassiseen uskontopsykologiseen teokseen *The Varieties of Religious Experience. Uskonnollinen kokemus moninaisuudessaan*. (Luentosarja, 1914, suom. Hannes Leiviskä). Teos käsittelee erilaisia uskonnollisen kokemuksen muotoja ja muun muassa erottaa toisistaan terveen ja sairaan uskonnollisuuden.

Hollo väittää, ettei uskonnon perustaminen tunne-elämään, esteettistyyppisen tunnelmoinnin varaan tai etiikkaan, tee siitä sen takia hataraa tai negatiivisesti salaperäistä. Tunne-elämä on kieltämättä tavallaan salatumpaa kuin älylliset toiminnot. Tunne-elämä ikään kuin kasvaa implisiittisesti, vaikka siihen liittyy myös ulkonaisesti havaittavia orgaanisia toimintoja. Nämä tekijät eivät tee uskonnon emotionaalista selittämistä mahdottomaksi vaan itse asiassa tukevat sitä. Jos uskonnollinen elämä, so. yli-inhimillisten yhteyksien kokeminen, on erityinen kokemuksellinen tosiasia, sen täytyy olla jollakin tavoin tiedostamatonta. (MKII, 199–200.)

Hollo toteaa vain tunteella olevan arvo itsessään. Jos väitetään, että esteettisen, eettisen tai uskonnollisen elämän ilmauksilla on ehdoton, muista elämänpiireistä riippumaton merkitys, erehdytään. Taideteos, laupeudentyö ja uskonnollinen käsitys ovat välttämättä monin tavoin sidoksissa erilaisiin tekijöihin. Riippumaton merkitys, joka takaa niille oman erityisen oikeutensa, perustuu yksinomaan niiden perustana oleviin tunteisiin. *Tunne on myös mielikuvituksen välttämätön pohja, sen syy ja selitys.* (MKKI, 173–174.)

Hollon mukaan uskonnolla on yhtymäkohtia etiikkaan ja estetiikkaan, mutta se ei kuitenkaan palaudu kumpaakaan.¹⁶⁶ Uskontoa ei voi johtaa etiikasta, edes niin ajatellen, että se olisi jonkinlainen etiikan höyste tai täydennys. Uskonto ja moraalitai uskonnollisuus ja moraalisuus ovat itsenäisiä – Hollon sanoin – autoteelisiä elämänpiirejä. Jos tunnetta tahtoon ja tottumuksiin nähden pidetään ensisijaisena, niin silloin uskontoa tulee pitää etiikkaan nähden ensisijaisena. (MKKII, 201; ks. myös MKKI, 184–192.) Näin siksi, että Hollo ajattelee – Kantiin vedoten – eettisen elämän olevan pikemmin tahdon kuin tunteen perustalta kehittyvää.¹⁶⁷ Kant ajatteli, ettei maailmassa ja sen ulkopuolellakaan ole mitään muuta ehdottomasti hyvää kuin *hyvä tahto*, vain *ein guter Wille* on kiistattomasti hyvää. Siis se, että toiminnan syynä on pelkäämään moraalitai, halu tehdä oikein vain ja ainoastaan siksi, että se on oikein. (MKKI, 185, ks. myös Almond 2010a, 142.) *Hyvä tahto* ei ole hyvää vain sen seurausten tai tulosten takia, vaan hyvän tahtomisen takia, *hyvää sinänsä* (Kant 2006, 8).

¹⁶⁶ Sören Kierkegaard piti esteettistä kokemusta uskonnollisen kokemuksen vaihtoehtona. Esittäessään, että kristinusko on ikuista runoutta hän kuitenkin tulkitsi uskonnollista kokemusta sillä tavoin esteettisenä kokemuksena, että estetiikka on siinä siirtynyt uudelle, syvemmälle ja absoluuttisemmalle tasolle kuin kokemuksessa, jossa esteettinen määräytyy ihmisen yleisenä elämäntyylinä. Voidaan sanoa, että Kierkegaardin mukaan uskonnollinen kokemus on paradoksaalista estetiikkaa. (Järveläinen 2008, 325–326.)

¹⁶⁷ Toisaalta voidaan sanoa Kantin käsittäneen kristillisen rakkaudenkäskyn täydellisyyden ihanteen asettamisena, ihanteen, jota kukaan ei voi täysin toteuttaa. Rakkaus on tunne. Tunnetta ei voi aikaansaada käskemällä. Ihmisen pitää pakottaa itsensä toteuttamaan moraalitai velvollisuuttaan toteuttaa kategorinen imperatiivi, jonka perustana voidaan pitää ihmiskäskyä. Ihmisen eettisen toiminnan ihanne on pyhä, mutta ihminen voi päästä vain hyveeseen. (Höfding 1920, 285–286.)

Uskonnossa tunteella ja mielikuvituksella on aivan erilainen funktio kuin esteetikassa. Esteettisyyden todellisuus ei ole uskonnon aluetta, koska siihen liittyvä tunne syventää siihen kiinteästi sidoksissa olevaa todellisuusainesta. Uskonnollisessa elämyksessä sen sijaan ilmenee selkeä taipumus irrottautua kokonaan konkreettisesta todellisuudesta. Uskonnossa tunne-elämän kohteena näyttää olevan metafyyminen tai metapsyykkinen todellisuus. Esteettinen tunne jää konkreettiseen maailmaan, *uskonnollinen tunne* sen sijaan *väittää avaavansa tien* toisenlaiseen, *transsendenttiin todellisuuteen*. Hollo toteaa, ettei ole oikeastaan olemassa mitään erityisiä uskonnollisia tai esteettisiä tunteita. (MKKII, 202–203, ks. myös Höffding 1920, 553–555.)

Hollon näkemys esteettisyydestä eroaa Kierkegaardin¹⁶⁸ näkemyksestä siinä, että jälkimmäisen näkemys yksilöstä ja Kristuksen seuraamisesta saa hänet hylkäämään runouden ja näkemään sen demonisena, erityisen viettelevänä. Toisaalta Kierkegaard näkee kristillistä eksistenssiä elävän esteetikon ja runoilijan välillä yhtäläisyyttä, kummallekin on kärsimys tuttua. Hänen mukaansa runoilijan eksistenssi on välttämättä onnetonta. Hän kärjistää uskon ja taiteellisen luomisen välisen jännityksen repiväksi vastakohtaisuudeksi, joko – tai -vaihtoehdoksi. ”Ei kukaan voi palvella kahta herraa.” Lopulta Kierkegaardin ajattelussa esteettisyys ja paha samastuvat. (Bahr 1970, 197–199.)

Hollo (MKKII, 203) selittää, että uskonnollinen tunne on riippuvaisuuden tunnetta. Tämä näkemys muistuttaa Friedrich Schleiermacherin lausumaa, että kristillisessä uskossa on ääretöntä riippuvuuden tunnetta. Uskonnolliset tunteet¹⁶⁹ vaihtelevat pelon ja kunnioituksen tunteiden välissä. Kehittyessään ihmisen uskonnolliset tunteet pyrkivät vapautumaan äärimuodoistaan. Niiden kehittyneimmät muodot ilmaisevat tyyntä ja alistunutta turvallisuutta,

¹⁶⁸ Kierkegaardin luokittelemat elämäntasot eli eksistenssitasot ovat alimmasta korkeimpaan: esteettinen, eettinen ja uskonnollinen. Esteettiseen olemassaoloon suuntautuva ihminen elää välittömien aistivaikutelmiensa mukaan, tavoittelee nautintoa ja huvituksia, yhä uusia kokemuksia. Hän on taiteilija, eroottikko tai elostelija. Tällainen elämäntyylly johtaa helposti epätoivoon ja ahdistukseen, ja näiden kokemusten avulla on mahdollista siirtyä seuraavalle eli eettiselle tasolle. Eettisesti suuntautunut ihminen on velvollisuudentuntoinen ihminen, hyvä aviomies tai -vaimo ja perheenisä tai -äiti, kunnan kansalainen ja virkamies. Hän noudattaa moraalilakia kaikilla elämänalueilla. Eettisen velvollisuuden noudattaminen ei voi kuitenkaan antaa ihmiselle täyttä tyydytystä. Tämän takia monet ihmiset alkavat tavoitella kolmatta, uskonnollista olemassaolontasoa. (Nordin 1999, 367.)

Schleiermacherin tavoin Kierkegaard korostaa uskonnon erityislaatua ja väittää, ettei sitä voi redusoida eli palauttaa teoreettiseksi tiedoksi eikä etiikaksi. Uskonto merkitsee välirikkoa tämän maailman ja sitä kuvaavien kategorioiden kanssa. Uskonnollisen elämäntavan edustajaksi Kierkegaard mainitsee Jumalaa ehdottomasti tottelevan Aabrahamin, joka on valmis uhraamaan jopa poikansa Isakin, kun Jumala niin käskee. (Nordin 1999, 367–368; ks. myös Kirjavaisen 1996, 40–59 yksityiskohtainen analyysi Aabrahamin uhrin problematiikasta.)

¹⁶⁹ Petri Järveläinen analysoi väitöskirjassaan erilaisia tulkintoja uskonnollisista tunteista. Hän analysoi muun muassa Rudolf Otton, William Jamesin, Robert Salomonin ja Martha Nussbaumin näkemyksiä. Hän toteaa, että yleensä ihmiset katsovat tunteiden liittyvän uskontoon, mutta on myös niitä, jotka eivät pidä erityisen relevanttina puhua uskonnollisista tunteista. (Ks. Järveläinen 2000, 128–134.)

jossa pelko on vain suurena vakavuutena (kunnioituksena) ja rakkaus kestävä, hiljaisena onnena. (Clements 2000, 744.)

Hollo asettaa uskonnollisen kokemuksen – Schleiermacherin ja Jamesin tavoin – ensisijaiseksi ja dogman eli (kristillisen) uskonopin ja sen käsitteellisen tulkinnan toissijaiseksi. (Küng 1990, 603.) Hänen näkemyksessään on yhtymäkohta myös Rudolf Otton (1924, 5–6) näkemykseen, jonka mukaan pyhä on apriorinen ontologinen kategoria, jonka aktuaalistuminen ei edellytä sitä edeltävää kokemusta, mutta joka kokemuksen välityksellä määrittää sen kokijan arvoja ja merkityksiä. Numinoosin tunne syntyy joko suorasta tai epäsuorasta yhteydestä pyhään. Suora yhteys saa aikaan kokemuksen, jota voidaan ilmaista vain mystisin, sanoinkuvaamattomin käsittein. Silti mystisenkään kokemus ei ole Otton mukaan itse pyhä, *numinoosi*, vaan sen skeema eli sisäinen malli. Epäsuora yhteys ilmenee erilaisina tunteina, jotka hän kiteytti ilmaisuun pyhästä mysteerinä, joka samalla sekä pelottaa (*Mysterium Tremendum*) että kiehtoo (*Mysterium Fascinans*). (Emt., 21: ks. myös Anttonen 1996, 61.)

Uskonnollisen tunteen kehittyneimmistä muodoista kehittyi sanan varsinaisessa merkityksessä *religio*¹⁷⁰: ”uskonnollisen tunteen kokija elää mielialoja, joissa suuren ja ylevän kokonaisuuden erilleen sinkoutunut osa tuntuu pääsevän takaisin alkuyhteyteensä.” Hollon mielestä tuon alkuyhteyden eli jumaluuden luonnetta voidaan teologiassa selittää spekulatiivisten käsitteiden, esimerkiksi absoluuttisuuden, äärettömyyden, muuttumattomuuden, kaikkivaltiuuden (kaikkivoipaisuuden), avulla. Sen sijaan uskonnollinen elämys näiden ominaisuuksien kokemiseksi on psykologisesti – ihmisestä lähtien – paljon vaikeammin selitettävissä oleva asia, koska ihmisen ominaisuudet ovat kuitenkin rajalliset erilaisten elämyksien kokemisen kannalta. (MKKII, 203–204.)

¹⁷⁰ Uskonto-sanalla on monta merkitystä. Se on johdettu latinan sanasta *religio*, jonka alkuperä on kiistanalainen. Cicero liittää sen verbiin *relegere* ’uudestaan lukea, käydä läpi, pohtia’. Hän ajattelee uskonnollisen ihmisen perusteellisesti mietiskelevän kaikkea, mikä liittyy Jumalan palvelemiseen. Kristitty kirjailija Lactantius viittaa verbiin *religare* ’sitoo’ ja tarkoittaa, että ihminen on hurskauden sitein sidottu Jumalaan. Kolmanneksi voidaan ajatella, että vartalo sanassa *re-lig-io* olisi sama, joka on kielteisessä muodossa sanassa *neg-leg-ere*, laiminlyödä. Näin ollen *religio* merkitsisi huolimattomuuden, leväperäisyyden vastakohtaa. Latinan sanalla *religio* on varsin vaihteleva merkitysalue. Se voi merkitä valaa tai pyhää velvollisuutta, se voi merkitä uskonnollista asennoitumista tai hurskautta, ja se voi tarkoittaa riittejä ja menoja, jotka kuuluvat Jumalan palvelemiseen. Kristityt kirjailijat puhuivat toisinaan muista jumalanpalvelusmuodoista, *religiones*. Sen jälkeen, kun kristinuskosta tuli vallitseva uskonto, sanaa *religio* alettiin käyttää ennen muuta merkityksessä ’hurskaus’. Keskiajalla sana voi tarkoittaa myös luostarielämän edustaman hurskauden erikoismuotoa. Reformaation aikana syntyi Lutherin edustama tapa puhua ”vanhasta uskonnosta” vastakohtana hänen julistamalleen uskonnolle. Vähitellen uskonto sanana alkoi tarkoittaa kristinuskon eri muotoja, esimerkiksi protestanttista, katolista, ortodoksista. Tähän viittaa sanonta *cuius regio, eius religio*, kenen maa, sen uskonto. (Ringgren 1972, 7–8.) Hollon näkemys viittaa lähinnä Lactantiuksen näkemykseen, vaikka siinä on aineksia myös Ciceron käsityksestä ja mystisestä, esimerkiksi Avilan Teresan edustamasta, perinteestä.

Uskontopsykologinen uskonnollisten kokemusten tutkimus on mahdollista, eikä sitä voi pitää hedelmättömänä. Hollo viittaa tässä yhteydessä William Jamesin tutkimuksiin, jotka tämä esittää lähinnä teoksessaan *The Varieties of Religious Experience* (1902).¹⁷¹ Jamesin mukaan ihmiset eivät ole huolissaan, vaikka heillä ei olisi tarkkaa Jumalan luonnetta koskevaa määritelmää tai todistusta Jumalan olemassaolosta, jos he kuitenkin *tuntevat tarvitsevansa Jumalaa*. James sanoo, ettei *Jumalaa* tiedetä tai ymmärretä, häntä *käytetään* – joskus ravinnonantajana, moraalisenä tukena, joskus ystävänä ja joskus rakkauden kohteena. Jos Jumala todistaa itsensä hyödylliseksi, uskonnollinen mieli ei kysy enempää. Onko Jumala olemassa? Millä tavoin hän on olemassa? Mitä tai millainen hän on? Nämä ovat irrelevantteja kysymyksiä. Ei Jumalaa, vaan elämää, enemmän elämää, laajemmin, runsaammin, enemmän tyydyttävää elämää, on viimeinen analyysi, uskonnon loppu. *Elämän rakastaminen*, mikä ilmenee jokaiselle eri elämänvaiheissa, on *uskonnollinen impulssi*. (Küng 1980 610.)¹⁷² James ei laita painoa perinteisille rationaalisille (spekulatiivisille) jumala-argumenteille eli Jumalan olemassaolotodistuksille.¹⁷³

Hollo toteaa, että Jamesin tapa suhtautua jumaluuden metafysiisiin ominaisuuksiin ja pyrkiä sivuuttamaan ne, on arveluttava, vaikka Hollokaan ei pidä niitä arvokkaina uskonnolliselle elämälle. Ne ovat kuitenkin älyllisiä vihteitä, joiden avulla saamme tietoa uskonnollisen tunteen oleellisemmasta ominaisuudesta. Tässä yhteydessä Hollo tarkastelee absoluuttisuuden käsitettä. Hän toteaa, ettei jumaluutta voi mitenkään rajoittaa ja että uskonnollisen elämän kohde on ehdottomasti täydellinen eikä sitä voi sulkea kausaalilain piiriin. Hollo väittää myös, että jos tarkastelemme kausaalilakia itsessään, niin havaitsemme siinä ikään kuin idullaan olevan käsityksen tai oikeammin tun-

¹⁷¹ Myös Ludwig Wittgensteinin uskontoa koskevan kiinnostuksen kohde oli, ainakin Hintikan (1988, 132) mukaan, uskonnollisessa kokemuksessa, vaikka Wittgensteinin myöhäisfilosofiaa tulkittaessa on mahdollista korostaa kielipeliin osuutta hänen myöhäisfilosofiansa polttopisteenä. Näin saatetaan päätyä ajattelemaan, että hänen uskonnonfilosofiansa on korostuksiltaan ritualistista. (Ks. Työriñoja 1984, 233–257.)

¹⁷² Myös ekofilosofi Henryk Skolimovski (1984, 55) puhuu elämän pyhyden tunnustamisen tärkeydestä. Se on välttämätön ehto elämän säilyttämiselle elämisen arvoisena. Hän toteaa, että elämän pyhyys on olettamus elämän luonteesta, erityisesti sellaisena kuin ihmiset sen tajuavat ja kokevat. ”Jos koen elämän henkisenä ja pyhänä, kuinka joku voi sysätä kokemukseni syrjään muutamilla empiirisen tiedon makupaloilla?”

¹⁷³ Perinteiset jumala-argumentit ovat ontologinen, kosmologinen ja fysiko-teologinen eli suunnitteluargumentti. Kant ajattelee, että Jumalan olemassaolo ei ole teoreettisen vaan käytännöllisen järjen postulaatti. Hän sanoo niin sanotun ensimmäisen suuren kritiikkinsä *Kritik der reinen Vernunft* toisen painoksen johdannossaan, että hän on pitänyt välttämättömänä kieltää (*aufheben*) tiedon tehdäkseen tilaa uskolle. (Kant 1929, B, xxx.) Emme voi tietää, onko Jumala olemassa. Näin ollen hänen on johdonmukaista väittää, että kolme klassista jumala-argumenttia eivät voi olla päteviä Jumalan olemassaolon todistamiseksi. Kantin mukaan todellinen olemassaolo on aina aistimellisuuden kautta annettua. Tämän takia esimerkiksi Jumalan kaltaisen puhtaan ymmärrysolion olemassaoloa ei voida todistaa, koska meillä on hänestä vain puhdas, havainnointia, so. sisältöä vailla oleva käsite, pelkkä ajatuksellinen muoto. (Oittinen 1997, 12–13.)

teen, jonka päätyiskohtana on absoluuttinen jumaluus.¹⁷⁴ Empiirisessä maailmassa ilmiöt liittyvät toisiinsa kausaalisuutta noudattaen. Näin ollen pelkästään älyllisesti ajatellen inhimillinen tiedonhankinta voisi tapahtua ainoastaan kokemusperäisesti ja pyrkimättä koskaan abstrahoimaan yleistä ja ehdottomaa lakia. Tiedonhankinta ei ole kuitenkaan pelkästään älyllistä, Hollon sanoin: ”sen alinomaista rauhatonta jatkumista myötäilee *tunne*, joka vaatii älyltä veroa rauhoittavan, ikuisen lain muodossa.” Hollo yhtyy tässä sosiologi Georg Simmelin *Die Religion* -teoksessa esittämään väitteeseen, jonka mukaan jo kausaaliliikunnossa itsessään kaikkua mukana uskonnollisen äänilajin sointu. (MKKII, 204–205.)

Älyllisen elämän alueella, uskonnollisesta, esteettisestä tai eettisestä elämämuodoista puhumattakaan, tunne pyrkii vapautumaan sitä koskevien ”oliotodellisuuksien” rajoituksista ja elämään ”puhdasta arvoa” omassa itsessään. Hollo korostaa, ettei tällainen tunteen ihanteellistuminen suinkaan tapahdu muissa elämänmuodoissa yhtä hyvin kuin uskonnollisessa elämänmuodossa. Älyllisessä elämässä tunteen ihanteellistuminen jatkuu laeista ja ehdottomuuksista huolimatta, esteettisessä elämässä mieli kiintyy välttämättä tunteen syventämiin todellisuuden ilmiöihin ja eettisellä alueella ihmissuhteet vaativat jatkuvaa huomioimista. Hollo kirjoittaa:

”Ainostaan uskonnollisessa kokemuksessa on ihanne täysin saavutettavissa, ainoastaan siinä pääsee tunne täysin elämään itseensä, kokemaan puhdasta, minkään oliotodellisuuden rajoittamatonta arvoa.” (MKKII, 205–206. Tummennus M.T.)

Tunteen kaipaama erikoinen, ylevä ja sitä ylläpitävä syvin todellisuus virtaa uskonnollisessa kokemuksessa täysin vapaana, kun taas muissa elämyksissä se ”ikäänkuin pisaroina tihkuu läpi estävän muurin.” Tämän takia inhimillinen äly yrittäessään ilmaista uskonnollista kokemusta joutuu käyttämään esimerkiksi sellaisia ilmaisuja kuin *täydellinen, kaikkivaltias, kaikkietävä, täydellisen hyvä, ajaton, paikaton* tai esimerkiksi superlatiiveja *viisain* ja *suurin*. (MKKII, 206.)

Näin määriteltyinä uskonnollisen kokemuksen salaperäisiltä vaikuttavat ominaisuudet tulevat täysin ymmärretyiksi ja niissä ilmenevät vastakohtat selittyvät ihanteellistuneen tunteen avulla. Nimittäin uskonnollisessa kokemuksessa ihminen voi samanaikaisesti kokea uhraavansa itsensä ja saavansa täydellisen voiton, hän voi kokea pelkoa ja turvaa sekä vielä armon ja lunastuksen, koska uskonnollisessa elämyksessä on mahdollista tapahtua *coincidentia oppositorum* eli vastakohtien yhteensulautuminen. (MKKII, 206.) Monet mystikot, esimerkiksi Ristin Johannes ja Avilan Teresa, pitivät *coincidentia oppositorumia* Jumalan (jumaluuden) määritelmänä.

¹⁷⁴ Kausaalilakia ei voi todistaa kausaalilailla, koska se on kehäpäätelmä.

Hollon mukaan kehittymätön uskonnollinen tunne on erityisesti pelon autopaattisen mielenliikutuksen samentama ja itsekkäitä motiiveja sisältävä ilmiö. Uskonnollinen tunne on ihanteellinen silloin, kun se on autopaattisen ja sympaattisten tunteiden yläpuolella liikkuva emotio. Se voidaan ymmärtää yli-inhimillisten yhteyksien tunteeksi, kosmiseksi elämäntunnoksi, jossa ihminen voi välittömän uskonnollisen elämyksen avulla kokea ajatuksella saavuttamatonta olevaisuuden ydintä. Se on Höffdingin sanoja käyttäen ”uskoa arvojen säilymiseen”. Se on siis tunteenomaista varmuutta siitä, että elämä ei ole vain huonoa pilaa, vaan todellisuuteen kätkeytyy tarkoituksellisuutta, syvällistä (elämän)merkitystä. (MKKI, 190–191.) Hollon näkemyksellä ihanteellisesta uskonnollisesta tunteesta on kiintoisa paralleeli Peter Winchin käsitykseen *Zande*-magian myönteisestä funktiosta elämän merkityksen ja merkittävyyden tunnun antajana, joka on oleellisesti yhteydessä ihmisen kykyyn hahmottaa elämänsä kokonaisuutena. Winchin (1970, 106) sanoin:

”Se näkeekö ihminen sillä mitä hän tekee, olevan jonkin merkityksen (point), riippuu siitä, kykeneekö hän näkemään ykseyden moninaisissa toimissaan, pyrkimyksissään ja suhteissaan muihin ihmisiin. Se, min-käläisen merkityksen (sense) hän elämällään näkee olevan, riippuu tämän ykseyden laadusta. Kyky tämän tapaisen merkityksen näkemiseen ei pelkästään riipu kyseessä olevasta yksilöstä, joskaan tämä ei tarkoita, ettei se laisinkaan riippuisi hänestä. Se riippuu myös niistä tällaisten merkitysten antamisen mahdollisuuksista, joita hänen elinympäristönsä muodostava kulttuuri hänelle tarjoaa tai on tarjoamatta.”

(Tummennus M.T. Alkuperäistekstissä sanat kursivoitu.)

Elämän arvon ja merkityksen tunnun katoaminen näyttää olevan tyypillistä nimenomaan tämän ajan länsimaalaisille ihmisille. On ensiarvoisen tärkeää, että ihminen voi kokea elämänsä olevan tärkeä ja merkityksellinen. Uskonnollinen tunne kohottaa ihmisen (ikään kuin) metafyyssiseen tasoon ja arvoon, korkealle arkipäiväisyyden yläpuolelle. (Ks. Kannisto 2002, 419; ks. myös Taylor 2007, 717.)

Hollon mukaan uskonnon emotionalistisen teorian avulla voidaan parhaiten selittää uskonnollisen elämän sisintä luonnetta ja ilmiöitä, vaikka hän ei kiellä muiden teorioiden merkitystä. Uskonnollisuus laajasti ymmärrettynä ei suinkaan ole vain tunne-elämyksistä muodostunut inhimillinen ilmiö. Merkittävät uskonnolliset elämykset ovat harvinaisia ”sunnuntaituokioita”, sillä uskonnollinen ihminen kokee yleensä vain vaatimatonta, voimakkuudeltaan vähäisempää uskonnollista herkistymistä. (MKKII, 207.)

Uskonnollisen tunteen syntymiseen vaikuttavat monet tekijät. Hollo sanoo ihmissydämen olevan sen varsinainen tyysija. Uskonnollisen tunteen

herkistyminen on kuitenkin pääasiassa seurausta muista asioista: luonnosta, kohtaloista ja sosiaalisista yhteisöistä, kaikista elämään liittyvistä teki-
jöistä. Usein kuolema tai sen läheisyys synnyttää ihmisessä uskonnollisuuden. Mutta mielikuvituksella on kuitenkin ratkaiseva tehtävä ilmentää todellisuuden tunnearvoja kaikilla uskonnollisuuden tai uskonnollisen kokemuksen syntymiseen vaikuttavilla alueilla. Jopa kuolema synnyttää uskonnollisuutta, koska se ei jää vain ymmärryksen ja havainnon toteamaksi elämän loppumiseksi vaan ilmenee kuvittelun takia välttämättömänä elämänvaiheena ja vapautumisena ajallisista ja muista rajoituksista. (MKKII, 207–208.). Käytännöllisesti tarkastellen voidaan sanoa, että mielikuvitusta myötäilevää kehitystä on uskonnollisen elämän jokaisessa vaiheessa. Näin ollen Hollo pitää erilaisia uskonnon, myös uskonnon intellektuaalisia, selityksiä ymmärrettävinä, jos ne korostavat mielikuvitusta uskonelämän älyllisenä tekijänä. (Emt., 210.)

Hollo selittää kiinnostavasti, että ihmisen ihanteellisen uskonnollisen tunteen aikaansaama varmuus siitä, että todellisuudella on jokin arkipäiväistä kokemusta tai tieteellisen tutkimuksen tulosta syvempi tarkoitus, ei avaudu ymmärryksen äärettömyyksiin jatkuvalla analyysilla. Elämän perimmäisen tarkoituksen oivaltaminen vaatii synteettistä eli kokoavaa ymmärrystä, ajattelua. Se on nimenomaan mielikuvitusta, jota ilmenee primitiivisissä¹⁷⁵ jumalkäsityksissä ja *antropomorfisissa* näkemyksissä sekä *kehittyneissä* uskonnollisuuden muodoissa. (MKKI, 191.)

Mielikuvituksen merkitys uskonnollisessa kasvatuksessa

Hollon mukaan kehittynyt uskonnollisuus edellyttää mielikuvitusta enemmän kuin alkeellinen uskonnollisuus. Näin on esimerkiksi silloin, kun merkittävät uskonnolliset henkilöt, uskonnon perustajat tai uudistajat, pyrkivät ilmaisemaan uskonnollisia kokemuksiaan sellaisessa synteettisessä muodossa, mitä kulloinkin yleinen kehitysvaihe edellyttää. Toisin sanottuna heidän on laajennettava ja yhtenäistettävä uskonnollista mielikuvitusta siten, että sublimoitu uskonnollinen tunne saa sitä tyydyttävän älyllisen ilmenemismuodon. Uskonnollisuutena pidetään usein myös sellaista älyllistä toimintaa, joka on (aikaisemmin suoritettujen) synteisien analysoimista ja yritystä luoda uudelleen synteesi analysoiduista osista ymmärryksen lakeja vastaavaksi järjestel-

¹⁷⁵ Ilmaisua primitiivinen uskonto tai uskonnollisuus tulee välttää. Sen sijaan pitää käyttää nimitystä varhaiskantainen uskonto tai uskonnollisuus. Näin siksi, että monissa varhaiskantaisissa uskonnoissa on varsin kehittyneitä sosiaalisen kanssakäymisen muotoja. Varhaiskantaiset uskonnot ovat myös vanhoja uskontoja, joiden pyhät kertomukset siirretään sukupolvelta toiselle suullisessa muodossa.

mäksi. Hollo kutsuu tällaista toimintaa teologiseksi tutkimukseksi, sen harjoittamisesta uskonnolliselle elämälle ei ole välttämättä mitään hyötyä, mutta siitä voi olla jotain haittaa. (MKKI, 191–192.)

Merkittävät uskonnollisen elämän ilmiöt ovat aina yhteydessä ihmisen mielikuvitukseen ja sen välityksellä *uskonnollisuuden varsinaiseen perustaan, tunne-elämään*. Hollo epäilee, että tuskin on olemassa muuta psyykkisen toiminnan aluetta, jossa mielikuvituksen ja tunteen vuorovaikutus olisi niin ilmeinen kuin uskonnollisessa elämässä. (MKKI, 192.)

Hollo kysyy, voimmeko havaita kuvittelua myös täysin kehittyneessä uskonnollisessa elämässä. Voimakkaimmat uskonnolliset kokemukset ilmenevät kuvattomilla ja sanoinkuvaamattomilla tavoilla.¹⁷⁶ Uskonnollinen kokemus on puhtaimmassa muodossaan älyllisistä ja muista tekijöistä vapautunutta tunnetta, jossa kokija tuntee elävänsä syvällisempää todellisuuden elämää kuin se, jossa sanat ja mielikuvat ovat syntyneet. Näin ollen mielikuvituskalakaan ei voi olla uskonnollisen kokemuksen huippuelämyksessä mitään oleellista tehtävää. Mutta tällainen uskonnollinen kokemus on poikkeuksellista ja lyhytaikaista, ihanteellinen mahdollisuus, joka harvoin toteutuu. (MKKII, 208–209.) Hollo kirjoittaa:

”Äärimmilleen laajetessaan uskonnollinen tunne-elämys on kuin henkeä salpaava, sen täytyy laueta rukoukseen, ja rukous, sielun hengitys, tapahtuu mielikuvituksen varassa, ellei se ole pelkkää suun ja huulten liikettä.” (Emt., 209.) (Tummennus M.T. Alkuperäisessä kirjoituksessa sana kursivoitu.)

Uskonnollisen elämän kehitys ei suinkaan aina saavuta ekstaattista tunne-elämystä. Se on tyypillistä ennen muuta itämaisille mystikoille, mutta ei niinkään länsimaalaisille uskonnollisille ihmisille. Hollo korostaa, että uskonnollisuuden omalaatuisuus on niin ehdotonta, etteivät eettisyys ja uskonnollisuus koskaan voi olla sama asia. Nimittäin eettisyys perustuu sellaiseen *oikeudenmukaisuuden* periaatteeseen, joka vaatii sanktion jokaisesta eettisesti väärästä teosta. Uskonnollisuus sen sijaan perustuu *caritas-* periaatteeseen, joka kehottaa rakastamaan vihollisia ja antamaan anteeksi ja rukoilemaan niiden puolesta, jotka vainoavat. Uskonnollisuuden ja eettisyyden välillä ei ole kuitenkaan ehdotonta vastakohtaa, koska eettinen tahto on alttiina tunne-elämän vaikutuksille. Näin uskonnollisuus vaikuttaa myös eettisessä elämässä. Älyllisen kasvatuksen alueella voidaan pitää vastaavana tapahtumana sitä muutosta, kun ”kylmä” moraalifilosofinen analyysi muuttuu kuvittelunomaiseksi ”eettiseksi synteeksiksi”, jonka perusteella yksityinen moraalirikkoja voi olla, ei yhteisön tuomittavana, vaan sen armahdettavana jäsenenä. Voi-

¹⁷⁶ *Unio mystica* eli mystinen yhtymys ihmisen ja Jumalan välillä.

daan siis sanoa, että mielikuvituksella on oleellinen merkitys siinä, mikä on uskonnollisen ja eettisen elämän ja kasvatuksen yhteistä aluetta. (MKKII, 210–211.) Näin ollen Hollo katsoo osoittaneensa, että uskonnollisen kasvatuksen päämäärä on uskonnollisen elämän herättäminen ja hoivaaminen, tiivistetyksi sanottuna:

”[U]skonnollinen kasvatus on kuvittelutoimintoon alinomaa vetoavaa uskonnollisen tunteen ihanteellistamistyötä ja yhä samaan toimintoon varautuvaa huolenpitoa siitä, että ihanteellistuneen tunteen pohjalle pääsee rakentumaan yleinen, inhimillisen elämän kaikilla aloilla vaikuttava uskonnollinen elämänasenne.” (Emt., 212. Tummennus M.T.)¹⁷⁷

Hollon mukaan mielikuvitusta apunaan käyttävän uskonnollisen kasvatuksen – kuten kaiken muunkin kasvatuksen – tulee olla *psyyykkisten voimien vapauttamista* eikä niiden kahlehtimista. Uskonnon alueella tehtävä on varsin vaativa, koska siinä tunteella on valta-asema. Se olisi lähes mahdotonta, ellei ihmisellä olisi kykyä kehittää (uskonnollisen) tunne-elämän äylylliseksi ilmaukseksi mielikuvitusta. (MKKII, 213.)

Uskontoa ei voi kuitenkaan pitää tunteen ja kuvittelun vapauttamisena, koska silloin olisi vaarana, että se olisi vain jotain tunnehurmiota tai vapaana tunneilmaisuna arvotonta ja eettisesti ihmistä rappeuttavaa. Näin ei käy, koska uskonto ei ole vain tunnetta tai kuvittelua, vaan se vaikuttaa omalla tavallaan ”elämänpiiriin jokaiseen sopukkaan.” Uskonnollinen elämä ei voi myöskään olla moraalisesti huonoa, koska se on sinänsä inhimillisten suhteiden ulkopuolella. Jos moraalista rappeutumista ilmenee uskonnollisissa toimissa, niin sen syynä on moraalisen elämän eli eettisen kasvatuksen puuttuva tai huono hoito. (MKKII, 213–214.)

Uskonnollinen kasvatus tulee äylyllisen ja esteettisen kasvatuksen tavoin sopeuttaa kasvatettavien ikäkauden mukaiseksi. Hollon mukaan lapsen mielestä puuttuvat toiminnot, joiden avulla uskonnollisuuden varsinainen kehittyminen tapahtuu: herkistynyt ja monipuolinen tunne-elämä ja sitä vastaava mielikuvitus. Vaikka varsinainen uskonnollinen kasvatus on lapsuudessa vielä mahdotonta, niin on kuitenkin mahdollista muokata maaperää ja kehittää edellytyksiä myöhemmin tapahtuvan varsinaisen kasvun ja kasvattamisen perustaksi. Koska ikäkaudet eivät ole vain toistensa edellytyksiä ja toisiaan

¹⁷⁷ Myös Eino Kaila antaa kirjassaan *Syvähenkinen elämä* Aristofiloksen sanoa seuraavasti: ”Kaikki suuret luovat tutkijat ovat olleet ’uskonnollisia’. Kaikilla on heillä ollut tunne: ’En puhu omalla suulla, puhun suulla suuremmalla.’” (Kaila, 1954, 157.) Lisäksi Kaila toteaa kirjansa toisen painoksen alkulauseessa, että Aristofilos ei ole kirjan tekijän äänitorvi, mutta toisaalta Kaila sanoo, että Aristofilos ahdistuksineen ja kamppailuineen on ollut tekijälle läheinen. Kaila jatkaa: ”Ja mitä tarkoitan ’syvähenkisellä’, sitä en osaisi juuri sen paremmin sanoa kuin mitä [sic] Aristofilos sen sanoo...” (Kaila 1954, 6.)

täydentäviä, voidaan jokaiselle ikäkaudelle suunnitella sopivaa kasvatusta¹⁷⁸ (MKKII, 215.)

Lapsuudessa kehittyy omanlaatuinen primitiivinen uskonnollisuus, jolla on itsenäinen arvonsa. Vastaavasti myöhemmissä ikävaiheissa voidaan kehittää kullekin vaiheelle tunnusomaisia uskonnollisen elämän muotoja. Varhaisen lapsuuden illuusiovalmiudella, alttiudella leikkiin ja tarinointiin, on erittäin tärkeä tekijä sekä mielikuvitus- että uskontokasvatuksessa. Koska lapset eivät välttämättä epäile näkymättömän olemassaoloa, ”taivasten valtakunta” ikään kuin kuuluu lapsille enemmän kuin muiden ikäkausien edustajille. Hollo kuitenkin selittää, että tämä lapsuuden suuri etuoikeus johtuu lähinnä psyykkisen elämän kehittymättömyydestä. (MKKII, 216.)

Kasvattajan ei tule kuitenkaan pyrkiä asettamaan lapsen luontaisen, herkan ”yliuskon” sijaan myöhempien uskonnollisen ajattelun kehitysvaiheiden mukanaan tuomia näkemyksiä. Hollo näyttää ajattelevan, että uskonto ilmiönä on historiallisesti kehittynyt primitiivisestä uskonnollisuudesta kehittyneimpään muotoon. Tällöin on myös relevanttia kehittää alkukantaista uskonnollisuutta vain omissa rajoissaan ja omien edellytystensä mukaisesti, jos halutaan toimia kaikkein tehokkaimmin uskonnon kehittyneimpien ilmenemis- muotojen aikaansaamiseksi. (MKKII, 215–217.)

Varhaisen lapsuuden uskontokasvatuksen tulee olla satuinnostuksen ja illusionismin hoivaamista ja kehittämistä. Hollo tosin huomauttaa, ettei yksilön varhaisen ikäkauden uskonnollinen elämä, omalaatuisuudestaan huolimatta, oikeastaan erotu omaksi elämäalueekseen älyllisestä tai esteettisestä elämänpiiristä. On oikeastaan irrelevanttia puhua lasten uskonnollisesta kasvatuksesta. Voimme kuitenkin puhua lapsuuden uskonnollisuuden omalaatuisuudesta, jos tarkoitamme sillä myöhempien ikäkausien vastaavista kehitysmuodoista eroavia ominaisuuksia. Toisaalta lapsuuden ajan luontoperäinen uskonnollinen elämä sulautuu sen ikäkauden älyllisiin, esteettisiin ja muihin alkeellisiin elämänasenteisiin niin ehdottomasti, että sen nimeämistä omaksi alueekseen voidaan pitää pelkkänä abstraktiona. Hollon mukaan *lapsien uskonnollisen elämän kasvattaminen* tarkoittaa vain *yhteisen pohjan muokkaa-*

¹⁷⁸ Uskonnollisuuden kehityksen teorioita on useita. Pirinen (1983, 63, 69) toteaa, että kognitiiviseen ulottuvuuteen keskittyvissä uskonnollisuuden kehitysteorioissa, esimerkiksi Ronald Goldmanin teoriassa, ilmiöiden tarkastelu päättyy usein nuoruusikään, ja noudattaa usein pääpiirteissään Jean Piaget’n ajattelun kehityksen teoriaa. Piagetilais-goldmanilaisista uskonnollisuuden tutkimusta on arvosteltu nimenomaan liiasta keskittymisestä kognitiiviseen kehitykseen. (Tamminen 1981, 48.) Mutta kokonaispersoonallisuuden kehitykseen perustuvissa teorioissa nähdään muutoksia tapahtuvan vielä aikuisuudessakin. James W. Fowlerin teoria noudattelee lähinnä Erik H. Eriksonin psykodynaamiseen perinteeseen kuuluvaa persoonallisuusteoriaa, jonka mukaan uskonnollisuus tai usko sisältyy persoonallisuuden yhtenä osana. Fowler ajatteli, että näiden teorioiden tasot tai vaiheet eivät ole toistensa suoranaisia paralleleleja, mutta ne ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään. (Pirinen 1983, 67–69.) Hollon ajattelulla on tiettyä yhteneväisyyttä Fowlerin perusnäkemysten kanssa, koska Hollo ajattelee, että *uskonnollisuus kehittyy koko elämän ajan*.

mista, josta kuvittelu ja uskonnollinen ja esteettinen elämä myöhemmin kasvavat. Tuon pohjan muodostaa tunne-elämä, jonka kasvattaminen on uskonnollisen elämän alueella tärkeämpää kuin älyllisessä ja esteettisessä elämänpiirissä. Lapsen uskonnollisesta kasvatuksesta huolehditaan parhaiten, kun annetaan ”tunne-elämää muovailevain illusionististen haavelmain ja satuinnostuksen päästä oikeuksiinsa.” (MKKII, 217–218.)

Hollon mukaan on erityisen tärkeää, ettei uskonnon oppikirjoissa ole sellaisia sadunomaisia kertomuksia, joihin on esityksen sävyn tai huomioiden avulla sisällytetty uskonnollista tendenssiä enempää kuin kertomuksissa itsessään on. Kertomusten teologisia selityksiä tulee myös välttää, koska näin kasvatuksessa ei pysytä lapsen elämänpiirissä. Ne aiheuttavat vain vahinkoa lapsen uskonnolliselle kasvulle. (MKKII, 218.)

Kun varhaislapsuuden uskonnollinen kasvatusta keskittyy illusionismin hoi-vaamiseen, vaatii myöhempi lapsuusikä puolestaan toiminnallisuuden ja kertomusten käyttämistä niin, että voidaan kertomusten avulla vedota muistin mielikuvitusmuotoihin. Vasta nuoruusiässä varsinainen uskonnollinen elämä mahdollistuu tunne-elämän ja mielikuvituksen kehittymisen myötä. On tärkeää myös muistaa, että eettinen kasvatusta antaa monia mahdollisuuksia uskonnollisen tunteen ja mielikuvituksen kehittämiseksi. Myöhäisen lapsuuden luontoharrastus vaikuttaa myös epäsuorasti myönteisesti myöhemmin kehittyvään uskonnolliseen elämään, mielikuvitukseen ja tunteisiin. (MKKII, 217.)

Nuoruusiän tyypillisiä piirteitä, jotka pitää ottaa huomioon uskonnollisessa kasvatuksessa, ovat älyn terävyyden ihaileminen ja älyllisen kritiikin kohdistaminen dogmaattisuutta ja auktoriteetteja kohtaan. Tämän takia ei ole tarkoituksenmukaista käsitellä opetuksessa – ainakaan paljon – dogmatiikkaa, koska nuorille on tavanomaista uskonnollisten oppien epäily. Epäily ei ole sinänsä pahasta uskonnollisuuden suhteen, koska epäily herättää mielenkiinnon asiaan ja on heräävän uskonnollisen elämän välttämätön vaihe. On opittava epäilemään ennen kuin uskomaan. Epäilyn myötä on mahdollista kasvaa suvaitsevaiseksi. Hollon mukaan myös uskonnon(historian)opetusta on vältettävä. Siihen liittyvässä vertailevan uskontotieteen opetuksessa on kiistatta positiivinen merkitys siinä, ettei uskonnolliseen kasvatukseen kuuluvan aineksen tarvitse mitenkään olla ristiriidassa tieteellisiin periaatteisiin perustuvien oppiaineiden sisältöjen kanssa. Vaikka vertailevan uskontotieteen opetus on hyvä suoja uskonnollista epäilyä vastaan, niin sen virhe on, ettei se kosketa uskonnollisen elämän ydintä enempää kuin dogmeja korostava uskonnonopetus. Sen avulla saavutettu tasapaino perustuu mielivaltaiseen valikoimiseen. (MKKII, 222–223.)

Hollon mukaan nuoruusikään kuuluu epäilyn lisäksi positiivisia psykologisia ilmiöitä, kuten uskonnolliset kääntymiset eli konversiot. Nuorten tunne-elämä on kehittyneempi kuin lasten, ja myös mielikuvitus alkaa ”kutoa loih-

dullista kudelmaansa”. Tämän takia nuoruusiän uskonnollisessa kasvatuksessa on luontevaa keskittyä uskonnollisuuden keskeisiin persoonallisuuden ilmiöihin eikä uskonnonhistorian käsittelemiseen. Nämä kasvatettavan persoonallisuuden ilmiöt pyritään muuttamaan kasvatettavien eläviksi, henkilökohtaisiksi kokemuksiksi. Historiallista ainesta ei ole suinkaan kokonaan hylättävä, mutta itse menetelmä ei saa olla historiallis-tieteellinen vaan sen tulee olla psykologista, hienovaraista ja persoonallisesti elävää ja elähdyttävää. Opettajan ei tule olla tieteilijä vaan uskonnollisten kokemusten tietäjä, joka osaa hienovaraisesti käsitellä uskonnon ja uskontojen historiallista ainesta. (MKKII, 223.)

Hollo toteaa, ettei uskonnollinen kasvatusta voi vain yhden oppiaineen tehtävänä tulla riittävän tehokkaaksi. Esteettisen kasvatuksen ja mielikuvituksen kasvattamisen tavoin uskonnollinen kasvatusta vaatii hyvin menestyäkseen kasvatuksellisen läpäisyperiaatteen mukaista toteuttamista. Kaikissa oppiaineissa ei voi yhtä hyvin toteuttaa uskonnollisuunteisia kuvitteellisia mahdollisuuksia, muttei se missään oppiaineissa ole täysin mahdotonta. Musiikki on oppiaineena sellainen, jossa voidaan varsin luontevasti toteuttaa uskonnollisen kulttuurin hedelmiä.¹⁷⁹ On sanottu, että musiikki on viides evankeliumi. Esimerkiksi Johan Sebastian Bach, Friedrich Händel ja Wolfgang Amadeus Mozart olivat kirkkomuusikkoja. Luontoa käsittelevät oppiaineet voivat Hollon mukaan olla myös uskonnollista kasvatusta edistäviä, jos niiden sisältöjä ei opeteta vain ”karkean materialistisesti” tai ”yksipuolisen erittelevästi”. Opetuksessa pitää luoda maaperää kuvitteelliselle toiminnalle, jos uskonnollista kasvatusta halutaan edistää mahdollisimman suotuisasti. Hollo korostaa, ettei läpäisyperiaatteella kuitenkaan tarkoiteta pietististä uskontovaltaista tai herbart-zilleriläistä *Gesinnung-untterrichtiä*. Uskonnollinen elämänasenne on ennen muuta psyykkisten voimien vapauttamista eikä niiden kahlehtimista. Tätä uskonnollisessa kasvatuksessa tulee korostaa. Uskonnollinen elämänasenne on asenne muiden yhtä korvaamattomien elämänmuotojen ohella ja siksi siitä ei saa tulla valta-aatetta. Toisaalta uskonnollisuutta ei ole mahdollista sulkea vain yhteen todellisuuspääpiiriin, vaan uskonnolliselle kasvatukselle tarjoavat hyviä mahdollisuuksia mitä erilaisimmat todellisuuden ilmiöt. (MKKII, 226–227.) Hollo toteaa:

”...vasta kun uskonnollisuus osoitetaan yksilön koko maailmaa värittäväksi valaistukseksi, henkiseksi voimaksi, joka vaikuttaa kaikkialla, vasta silloin on toiveita todellisen uskonnollisen elämän versomisesta” (MKKII, 227).

¹⁷⁹ Tagoren koulussa musiikilla oli tärkeä merkitys, kun oppilaat haluttiin herkeä erilaisille opittaville asioille, luonnon rakastamiseen ja myötätuntoon kaikkia eläviä kohtaan. Tagore kirjoittaa: ”Musiikki on heille varsin suurena auttajana – laulumme näet eivät ole tavallista hymnityyppiä, kuivia ja opettavaisia, vaan ne on seipitetty niin lyyriset ja riemukkaat kuin suinkin.” (sic) (MKKII, 293.)

Hollon uskonnollisen kasvatuksen periaatteita noudattavana ihanteena näyttää olevan Rabindranath Tagoren¹⁸⁰ (1861–1941) koulu, jota ympäröi ja läpäisee uskonnollinen ilmkehä. Tämä kehä on niin kuulas ja avara, etteivät muut kasvatukselliset arvot, so. älylliset, esteettiset, eettiset ja muut, sen vaikutuksesta himmene, vaan ne yhteen sointuen luovat kasvamiselle mitä otollisimmat olosuhteet. Hollon mielestä Tagoren koulua¹⁸¹ ei tule kuitenkaan täysin jäljitellä, vaikka se on hieno esimerkki koulusta, jossa uskonnollinen kasvatus on hyvin hoidettu.

Hollon mukaan eheyttämisen vaatimus tulee sitä tärkeämmäksi mitä monisyisemmäksi elämä kehittyy. Tieteen ja filosofian yleiskatsaukset jäävät vain katsomuksiksi toisten katsomusten ohella. Välttämättömästi järkiperaisina järjestelminä ne eivät käsittele irrationaalista, mitä ihminen kuitenkin elämässään kokee, vaan ne tarjoavat puhtaasti käsitteellisen elämän- ja maailmanse-lityksen. Useimmat ihmiset kaipaavat kuitenkin niitä konkreettisempaa elämän- ja maailmankatsomusta. He haluavat *kokea* elämän arvon ja tarkoituksen välittömästi eikä vain ajatuksillaan. He siis kaipaavat *uskonnollisen* elämän tarjoamaa *täydellistä eheyttä*. (IK, 141.)

¹⁸⁰ Rabindranath Tagore oli runoilija, romaanikirjailija, novelli- ja näytelmäkirjailija, esseisti, säveltäjä, modernistinen taidemaalari, ajattelija ja kasvattaja. Hän sai Nobelin kirjallisuuspalkinnon ensimmäisenä aasialaisena vuonna 1913 itse bengalista englanniksi mukailmallaan runokokoelmalla *Gitanjali* (suom. *Uhrilauluja* tai *Lauluja*. 1917; 1989). Tämä runokokoelma sisältää sävyltään mystis-uskonnollisia rakkausrunoja. Nobelin saatuaan Tagoresta tuli kansainvälinen kuuluisuus, tietynlainen guru, ja hän vietti suuren osan myöhemmistä elinvuosistaan luennoimalla ympäri maailmaa. (Seppälä 2002, 5, 7.) Tagore tunnetaan huomattavana kasvatuksen uudistajana, jonka kokeilut saivat monia seuraajia Euroopassa, Japanissa ja Yhdysvalloissa. Hän pyrki vahvistamaan oppilaidensa psyykkisiä kykyjä harjaannuttamalla heitä *sokraattiseen argumentointiin*, tutustuttamalla heitä moniin eri kulttuureihin ja ennen muuta perehdyttämällä heitä opetuksen kaikissa vaiheissa *musiikkiin, kuvataiteisiin, teatteriin ja tanssiin*. Vuonna 2004 pidetyssä Tagoren kasvatustilaisuudessa käsitellessä symposiumissa oli osallistujia eri puolilta maailmaa. Nykyisin valitettavasti Intiassa Tagoren ajatuksia vähätellään ja jopa pilkataan. Kaikki symposiumiin osallistuneet olivat sitä mieltä, että vallalle on päässyt uusi, aineellista hyötyä korostava kasvatustilaisuus. On kokonaan luovuttu *mielikuvituksestaan* ja kriittisen itsensä kehittämisen näkemyksistä. Tagore kasvatti monta Intian kukoistavan demokratian kansalaista. *Kestääkö Intian demokratia tämän hyökkäyksen – ja kestääkö mikään demokratia?* (Nussbaum 2011, 17–18; Loppuhuomio M.T.)

¹⁸¹ Tagore kertoo koulustaan seuraavasti: ”Onneksi on meillä Intiassa esikuvanamme vanhojen metsäkoulujen muisto, koulujen, joissa elämänsä Jumalassa toteuttamaan pyrkivillä opettajilla (sic) oli kotonsa. Koko ilmkehä huokui äärettömyyden kaipiota, ja oppilaat, jotka kasvoivat opettajiensa parissa, henkisen sukulaisuuden sitein heihin kiinteästi liittyneinä, tunsivat Jumalan tosioloisuuden – koska se ei ollut pelkkää heihin sälytettyä uskomusta eikä spekulatiivista haavelmaa.” Tämän jälkeen hän jatkaa kertoen koulustaan lisää: ”Suunnittelen mielessäni sellaista ihanteellista koulua, joka olisi koti ja temppele samalla kertaa ja jossa opetus olisi uskonnollisen elämän osa, valitsin etäältä kaikesta mieltähaajoittavasta kaupungin hälinästä tämän paikan, joka pyhittää erään hurskaan elämän muisto, elämän, jonka päivät vietettiin tällä Jumalan yhteydessä.” (MKKII, 292–293.)

Uskonnollinen kasvatus elämän eheyttäjänä

Hollo pitää uskonnollista kasvatusta elämän eheyttämisen yhtenä tärkeänä keinona. Hänen mukaansa uskonnollinen elämä ei rajoitu vain ”uskonnollisen alkuelämyksen kehään”. Hän korostaa uskonnollisessa elämässä *rakkau-**den* merkitystä. Uskonnollinen elämä ei ole vain herätystä tai kääntymystä tai uutta syntymistä, jonka jälkeen ihminen koettaa yhä enemmän sisällyttää todellisuuden elämää uskonnollisuuteensa. Uskonnollisuudesta tulee ihmisen elämän eheyttämisen valtatekijä. ”Se opettaa ihmistä katselemaan kaikkea *iäisyyden* ja – jaloimmista todellisuusmuodoissaan – *rakkau-**den* kaikkein avo-*rimmin* yhdistäviltä näkökannoilta.” (IK, 144.) Tällainen ikuisuus- ja rakka-*us*vaatimuksen toteuttaminen sisältää *uskonnollisen itsekasvatuksen*, joka on ihmisen elämän aikana päättymätön tehtävä. Ihminen jää aina keskeneräiseksi. Ihmisen keskeneräisyys on kristinuskossa aivan keskeistä, koska näin armo tulee lain tilalle. Hollo mainitsee yhden juutalaisen rabbin, joka luuli voivansa käännäyttää uskoon koko maailman, mutta huomasi, että ensiksi on kasvatettava itsestään todellinen Jumalan palvelija. Sekin tehtävä jäi keskeneräiseksi. (Emt., 144.)

Viime kädessä uskonnollinen kasvatus – niin kuin ylipäätään kasvatus – on paljon kasvattajan persoonallisuuden varassa. Jos meillä olisi Tagoren kaltaisia kasvattajia, ei olisi huolta uskonnollisesta kasvatuksesta. Hollo väittää, että suuri osa hänen aikansa suurten koulujen opettajista oli ”uskonnollisesti kuollutta väkeä”. Hän toteaa, että parannusta tähän ei ole odotettavissa, jos ei ymmärretä uskonnollisen elämänasenteen merkitystä ja sen erikoista *elämää kunnioittavaa* ja ylläpitävää luonnetta. Hän luonnehtii uskonnollista elämää ja sen vaalintaa ilmauksella *sydämen nuoruus*. Sydämellä hän tarkoittaa tunte-elämän vertauskuva, ja nuoruus merkitsee ennen kaikkea mielikuvituksen merkittävää voimaa. (MKKII, 228–229.)

9.6 Eettinen kasvatus

Eettinen kasvatus – kuten uskonnollinen kasvatus – sopii paremmin toteutettavaksi jossakin muussa elämänvaiheessa kuin nuoruudessa. Eettinen kasvatus edellyttää, että ihmisellä on riittävästi kokemuksia sellaisista tilanteista, joissa hän on joutunut pohtimaan eettisiä kysymyksiä. Moraalisen toiminnan ytimenä ei ole älyllisyys, esteettisyys tai uskonnollisuus, vaan *tahdon kasvat-**taminen* ja oikeisiin *moraalisiin tapoihin totuttautuminen*. Eettisessä kasvatuksessa on tärkeämpää oppia toimimaan eettisesti kuin pohtimaan älyllisesti eettisiä ongelmia. Eettisellä kasvatuksella on yhteys älylliseen kasvatukseen, mutta vasta tunteen ja mielikuvituksen mukaan ottaminen tuo siihen olennaisesti kuuluvan luovuuden ja ”sydämen lämmön”.

Eettisyys esikuvallisena käytäntönä

Hollo ei pidä älyyn perustuvaa eettistä näkemystä uskottavana. Hän ei myöskään kannata ajatusta, jonka mukaan moraalioppi toimisi riittävänä eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen välineenä. (vrt. Kantin näkemys uskonnon ja moraalien suhteesta). Hollon mukaan pelkästään järkeen perustuva rationalistinen näkemys moraalikasvatuksesta johtaa helposti dogmaattisuuteen. Oppikirjoista tulee eettisyyden lakikirjoja. Siinä on kuitenkin jotain hyvää. Lapsuudessa ajattelun konkreettisen kehitysvaiheen takia tiukat ja täsmälliset eettiset säännöt voivat olla relevantteja. Nimittäin jos kasvattaja alkaa keskustella eettisten ohjeittensa perusteista, hän saattaa joutua vaikeuksiin, mikä ei välttämättä ole hyväksi hänen opettamilleen asioille. Mutta mikä toimii lasten suhteen, ei ole ilman muuta sovellettavissa nuoriin. Nimittäin mielikuvitus kehittyy nimenomaan nuoruusiässä. Se pitää ottaa huomioon, kun yritetään kasvattaa kasvatettavat eettisesti tietoisiksi kansalaisiksi, jotka voivat tehdä itseä ja muita koskevia moraalisia valintojaan mahdollisimman itsenäisesti. (MKKII., 243–247.)

Hollon mukaan parhaat tulokset moraalisisessa kasvatuksessa saadaan silloin, kun tieto ja teko käyvät käsi kädessä. Tämän näkemyksen mukaan on tärkeää, että kasvatettavilla – ja tietenkin myös kasvattajilla – on mahdollisuus harjoittaa moraalisia taitojaan autenttisissa tilanteissa koulussa ja muualla. Koulussa tällaisten tilanteiden järjestäminen ei ole helppoa, koska kasvatettavia ei voida saattaa eettiseen konfliktiin, jossa eettisyyttä voitaisiin luontevasti oppia. (KTT, 85–86.)

Nuoruus ei ole varsinainen eettisen kasvamisen elämänvaihe, vaan eettinen kasvu alkaa vasta silloin, kun ihminen joutuu varsinaisen kasvatusiän jälkeisessä elämässään sosiaalisissa tilanteissa eettisiin suhteisiin. Eettisen kasvatuksen varsinainen tyyssija on Hollon sanoin niin kutsuttu elämän koulu, ja eettisen kasvatuksen kohteena on ennen muuta kasvattaja. Kun sanomme, että kasvattajan tulee olla esikuvallinen, on tärkeää analysoida esikuvallisuutta eettisesti. (KT, 88–89.)

Espanjalainen filosofi ja esseisti José Ortega y Gasset (1883–1955)¹⁸² on sanonut, että on olemassa kahdenlaista esikuvallisuutta: oikeaa ja väärää. Ne voidaan erottaa toisistaan siten, että kasvattaja, joka on esikuvallinen, *ei koskaan nimenomaisesti päättä olla sellainen*, vaan hän tottelee sisäistä motiiviaan *antautuen intohimoisesti tehtävänsä*. Väärällä tavalla esikuvallinen kasvattaja nimenomaan päättää olla esikuvallinen. Hän ei ole työhönsä intohimoisesti antautunut ihminen, vaan hänellä on ennakoita suunniteltu päämäärä olla esikuvallinen. Hollo sanoo, että oikealla tavalla esikuvallisella kasvat-

¹⁸² Natorpin sosiaalipedagogiikka, josta Hollo sai vaikutteita, tuli Espanjassa tunnetuksi J. Ortega y Gasset'n välityksellä. Hän julkaisi teoksensa *La pedagogía social como problema política* vuonna 1910. (Kurki 1997, 167.)

tajalla ei ole aikaa eikä tarvetta pohtia esikuvallisuuttaan, vaan hänellä on riittävästi ajattelemista ja ponnistelemista tehtävänsä mahdollisimman optimaalisessa hoitamisessa. (KT, 89–90.)

Hollon mukaan erityisesti kasvattajalla on houkutus olla väärällä tavalla esikuvallinen. Koska kasvattajan pitää olla esikuvallinen, hän päättää olla sellainen. Kasvattaja, joka on väärällä tavalla esikuvallinen, paljastuu helpommin ja täydellisemmin kuin muulla alalla toimiva, koska kasvattaja on koko ajan kasvatettavien ja muiden tarkastelun kohteena esikuvallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. *Oikea esikuvallisuus* on välttämättä *kasvavaa* ja *kasvattavaa*. Kasvattajan täytyy ymmärtää eettisesti ja sosiaalisesti eikä vain tiedollisesti olevansa kasvava. (KTT, 87–90.)

Vaeltajien etiikka

Harold Höffding on nimittänyt omaa eettistä näkemystään *vaeltajien etiikaksi* (*ethica viatorum*). Höffdingin mukaan ihmisen eettinen elämä on jatkuvaa etenemistä ja etsimistä sekä harrasta ja ankaraa pyrkimystä eettisten arvojen toteuttamiseen omassa elämässään. Hollon mukaan tämä vaeltavien tai *kasvavien etiikka* on ainoa kasvattajalle mahdollinen: ”jos hän sen olemuksellaan omaksuu, niin hän välttää kaavoihin kangistumisen, taipumuksen pelkään moralisoimiseen, joka kalvaa todellista kasvatusta kuin syöpä.” (KT, 91–92; MKKII, 234, ks. myös MKKI, 185.)

Hollon mukaan eettiseen kasvatukseen voidaan sisällyttää myös kasvatettavan olemusta koskeva ajatus, että eettisyys ikään kuin olisi jo olemassa kasvatettavassa, vaikka tosiasiaissa näin ei ole. Tällainen kasvattajan suhtautumistapa kasvatettavaan voi olla hyvä tapa saada hänet *omaehtoisesti kasvamaan vetoamalla häneen positiivisesti*. Kasvatettava, jota kohdellaan kunnon ihmisenä, usein todella osoittautuu sellaiseksi, mutta jos häneen suhtaututaan kielteisesti, hän saattaa muuttua huonommaksi. (KT, 92.)¹⁸³

Totuuteen pyrkiminen toteutuu ajattelun alueella. Esteettisyys menee syvemmälle, se toteutuu tunteen tasolla. Eettinen pyrkimys menee syvimmälle, *tahdon* alueelle. Tämän takia sen kasvattaminen on kaikkein vaikeinta. Sokrates opetti, että hyve on tietoa, ja lisäksi hän näyttää uskoneen, että hyveeseen johtavaa tietoa voidaan opettaa, siis moraalinen kasvatusta on mahdollista. (Harva 1965, 57; Wilenius 1982, 27.)

Jo Johan Amos Comenius 1600-luvulla ymmärsi vuorovaikutustaitojen merkityksen. Ihmiset käyvät jatkuvaa dialogia, tekevät yhteistyötä ja kommunikoivat sekä lähiyhteisöissään että maailmanlaajuisesti. Ihmiset väittelevät,

¹⁸³ Tämä on äärimmäisen tärkeä kasvatuksellinen havainto. Ihminen valitettavasti *oppii* käyttäytymään myös huonosti ja toimimaan avuttomasti. Jokainen ihminen on kuitenkin *ihmisyytensä* takia sinänsä mittaamattoman arvokas.

neuvottelevat ja sitoutuvat sopimuksiin. Elämä muodostuu suurelta osin ihmisten välisestä kanssakäymisestä. Tämän Comenius sanoi koulujen unohtaneen.¹⁸⁴ (Leinonen 2001, 125.)

Hollon mukaan moraalinen suuntautuminen on tottumuksiin, vakiintuneisiin ajatus- ja toimintatapoihin sekä tahdon suuntautumisuriiin perustuva tosiasia. Moraalisen toiminnan ytimenä ei ole älyllisyys, esteettisyys eikä uskonnollisuus. Mutta on syytä huomata, että kasvatuksessa vastakkaisilta vaikuttavat psyykkiset toiminnot saattavat tukea ja edellyttää toisiaan kasvatuksen laajassa yleistarkastelussa. (MKKII, 230.)

Eettisyys tahtona

Hollo on eettisen *voluntarism*¹⁸⁵ kannattaja. Hän toteaa, että saattaa näyttää, ettei mielikuviutus ole keskeinen tekijä eettisessä elämässä. Näin on siksi, että tottumusten ja tahtotoimintojen älylliset vastineet eivät ole kuvittelun vaan muistin ja ymmärryksen avulla löydettävissä. Tämä ei kuitenkaan pidä täysin paikkaansa, koska erilaisuutensa takia eettinen elämä ja mielikuviutus täydentävät ja hedelmöittävät toisiaan. Hollo korostaa, että *kasvatuksellisen toiminnan* tulee olla ennen muuta *ihmistä vapauttavaa*. Moraaliseen kulttuuriin kuuluvat älyllisen elämän toisto- ja ymmärrystoiminnan lisäksi hyvä tahto. *Hyvä tahto* on eettisyyden kantavana ytimenä ja eheyttäjänä, joka liittyy hyviin tottumuksiin, älyllisiin ja toiminnallisiin kasvatuslementteihin. Myös tunne- ja kuvitteluelämä pitää ottaa mukaan eettiseen toimintaan ja kasvatukseen. Hollo nimittäin kirjoittaa:

”Rikas mielikuviutus ja hienostunut tunne takaavat vivahdusrikkaan, mieltäkiinnittävän yksilöllisyyden syntymisen, mutta persoonallisuus, luonne,

¹⁸⁴ Kasvatustiede ja sen edustajat sekä tieteilijöinä että kasvattajina voisivat omaksua luovasti kriittisen eikä vain kaikkeen ulkoapäin annettuun mukautuvan asenteen. Näin ollen kasvatustiede ja kasvattajat voisivat olla yhteiskuntaa – tai ainakin kasvatusta – koskevan keskustelun aktiivisia toimijoita. Kasvattajille on varsin luonteenomaista ja varmaan myös varsin hyväksyttävää käydä *keskustelua hyvän ihmisen hyvästä elämästä hyvässä yhteiskunnassa*. (Kansanen 1992, 71–77; Koski 1995, 231.)

¹⁸⁵ *Eettisellä voluntarismilla* tarkoitetaan näkemystä, jonka mukaan moraalisen oikean ja väärän määrittämisen arviointiperusteet ovat jossain mielessä ihmisen valittavissa. *Doksastinen voluntarismi* on oppi, jonka mukaan voimme vaikuttaa siihen, mitä uskomme. Doksastisen voluntarismien erikoistapaus on *teologinen voluntarismi*, joka edellyttää että uskonnollisissa uskomuksissa valinnalla on keskeinen merkitys: evidenssin eli todistusaineiston avulla asiaa ei voida päättää. Tämänkaltaista näkemystä ovat edustaneet muun muassa Blaise Pascal, Sören Kierkegaard ja William James. *Historiallinen voluntarismi* on oppi, jonka mukaan inhimillisellä tahdolla on keskeinen merkitys historiassa. Tällaiset näkemykset ovat vastakkaisia esimerkiksi Karl Marxin näkemyksille. *Metafyysinen voluntarismi* on oppi, joka liittyy Arthur Schopenhauerin näkemykseen siitä, että maailman fundamentaalinen organisointiperiaate ei ole rationaalisen tai moraalisen järjestyksen ilmentymä. Se on pikemminkin tahdon ruumiillistuma, joka Schopenhauerin mukaan on kaikkialla luonnossa ilmenevää loputonta, tarkoituksetonta eloonjäämistäistelua. (Foley 1999, 964.)

edellyttää välttämättä äskenmainittujen eettisten valtavoimain olemassaoloa.”

(MKII, 231.) (Tummennus M.T. Alkuperäistekstissä sana kursivoitu.)

Voidaan sanoa, että voluntaristiselle eli tahtotoiminnan perustalle suunniteltu eettinen kasvatus ja lähinnä tunne-elämän ilmiöitä tarkasteleva mielikuvituksen kasvattaminen ovat toisiaan täydentäviä tehtäviä. Hyvät tottumukset ja vahva tahto muodostavat moraalisen toiminnan varman pohjan. Nämä eivät riitä, koska niistä puuttuvat inhimillinen arvo, ”*tunteen* lämmittävä ja sykehdyttävä vaikutus”. (MKII, 232–233.)¹⁸⁶ Hollon mukaan pitää muistaa myös se, että jos tarkastellaan sosiaalisia suhteita, eettinen päähyve ei ole myötätunto vaan *oikeudenmukaisuus*. (MKKI, 185).

Eettinen elämä ei olekaan tunteen vaan tahdon pohjalta kehittyvää. Myöskään Kantin mukaan maailmassa ei ole mahdollista ajatella mitään muuta, mitä voitaisiin pitää hyvänä ilman rajoitusta kuin *hyvä tahto*. (Kant 1990, 77, ks. Nordin 1999, 327; ks. myös Kant 2006, 8.) Hyvällä tahdolla hän tarkoittaa, että tahto on hyvä, jos se tavoittelee moraalisen velvollisuuden toteuttamista. Teko on moraalisesti arvokas, jos se tehdään vain ja ainoastaan siksi, että sen tekeminen on velvollisuus. (Nordin 1999, 327; Ameriks 1999, 465.)

Tunne-elämä ja mielikuvitus eettisyyden voimatekijöinä

Hollon mukaan eettisyys perustuu hyvään tahtoon ja hyvä tahto tunteista syntyviin virikkeisiin. Eettisyyden ja tunne-elämän yhteys ilmenee selkeimmin sympaattisissa (empaattisissa) tunteissa. Ilman myötätuntoa (iloa ja surua) eettisyys ei voi kehittyä ihmisessä. Myös Harald Höffding ajattelee sympatiassa olevan etiikan perustus, eettisen subjektivisuuden periaate ja eettisen arvioinnin varsinaisen motiivi. (MKKII, 233–235.) *Sympaattisten tunteiden* kehittyessä lievenee minän ja toisten välinen vastakohtaisuus. Hollon mukaan *autopaattiset* (itseensä kohdistuvat *tunteet*) ja *sympaattiset tunteet* (myötätunteet) ovat todellisuustunteita erotukseksi ihanteellisuustunteista. (MKKI, 181–182.)

Hollo toteaa, että *antipatia* eli *vastatunne* on välttämätöntä, koska läheisissä ihmissuhteissa *sympatia*, esimerkiksi arvostelua lieventävien, anteeksi-antavien ja asioita peittelevien tekijöiden takia, saattaa sumentaa yksilön moraalista harkintakykyä. Meidän tulee etäännyttää itsemme siten, että kykenemme arvioimaan läheisiämme mahdollisimman objektiivisesti, koska itse asiassa he kuuluvat todellisuudessa ”minämme luonnolliseen laajennukseen”

¹⁸⁶ Skinnari (2011, 19) sanoo ihmisen olevan tunteva ja mielikuvitukseen kykenevä olento. Sydämeiltään sivistynyt on tunnesivistynyt ihminen, joka osaa käyttää sekä esteettistä tajuutaansa että empaattista eläytymiskykyänsä. Hän siis tuntee, miltä toisesta tuntuu.

ja heihin kohdistamamme tunteet ovat sävyltään yleensä autopaattisia. Vastaavasti vieraisiin elämänmuotoihin tulee suhtautua tietoisesti korostetun myötätuntoisesti, jotta suhtautuisimme niihin mahdollisimman objektiivisesti. (MKKII, 236.)

Esteettiset ja uskonnolliset tunteet ovat eettisessä elämässä vaikuttavia tekijöitä. Niissä myös mielikuvituksella on tärkeä tehtävä. Hollo toteaa:

”[O]liotodellisuuden herkün havaitsemisen ja kuvitteellisen elävöittämisen luoma esteettisen tunteen vivahdusrikkaus on eettillisen suhtautumisherkkyuden ilmeinen edellytys ja toisaalta syvimpiin kokemuksiin pohjautuva uskonnollinen tunne alinomaan tukee inhimillisten suhteiden sekavaan vyyhtiin sidottua eettistä elämää. Samalla tulee mainittujen arvoalueiden oleellinen tekijä, mielikuvitus, täältäkin käsin saatetuksi eettisyyden välittömään kosketukseen.” (MKKII, 236 Tummennus M. T.)

Eettisyys on subjektiivinen, mutta myös objektiivinen ilmiö. Se on inhimillistä toimintaa, joka sosiaalisena toimintana on yleisen moraaliarvointiperiaatteiden alainen.

Hollo mainitsee eettisistä teorioista¹⁸⁷ esimerkkinä utilitarismin ja toteaa, että eettistä toimintaa voidaan arvioida myös utilitaristisesti. Hän kuitenkin huomauttaa, ettei etiikasta voi koskaan tulla matematiikkaa, ja ettei eettistä suhtautumistapaa voida arvioida varmoin kaavoin ja mittarein. (MKKII, 237.) Mikään ulkonainen mittari ei voi riittää erittelemään eettistä tekoa tai ratkaisemaan eettistä ongelmaa, koska myös tunteet ja niihin liittyvät kuvittelun yhdistelmät ovat eettisten tahdonpäätelmään vaikuttavia olennaisia tekijöitä. Voidaan sanoa, että Hollon mukaan *mielikuvituksen kasvattamisen ja eettisen kasvatuksen välillä on elimellinen yhteenkuuluvaisuus.* (Emt., 238.)

Hollon mukaan eettisen kasvatuksen päämääränä on *mielenpohjan kuohkeus*, siis se, että mieli tulee mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla vastaanottavaiseksi ja joustavaksi erilaisille ulkomaailman vaikutelmille. Joustavuus ei kuitenkaan tarkoita passiivista erilaisten ärsykkeiden vastaanottamista vaan sen luovaa – tarkoituksenmukaisia valintoja tekevää – dynaamisuutta. (MKKI, 55; MKKII, 239.) On syytä korostaa, että eettisessä toiminnassa suoraan tunteisiin vetoaminen ilman mielikuvituksen käyttöä on poikkeus. Tämän takia Hollo toteaa eettisestä kasvatuksesta seuraavasti:

”[E]tillinen kasvatus, mikäli sen tarkoituksena on eettisessä suhtautumisessa välttämättömän arvoa luovain tunnevirikkeiden vaaliminen

¹⁸⁷ Normatiivisen etiikan teorioita on useita. Tunnetuimmat moraali-teoriat ovat seuraavat: hyve-etiikka eli *virtuismi*, seurausetiikka eli *konsekventialismi*, velvollisuusetiikka eli *deontologia* ja sopimusetiikka. Joskus kristinuskon yhteydessä puhutaan myös *rakkauten etiikasta*. Toisaalta voidaan sanoa, että kristinuskon näkemyksissä on nähtävissä eri eettisten teorioiden piirteitä.

sekä toisaalta yksilön eettisen maailman tehokas avartaminen, veto ennen kaikkea mielikuvitukseen”

(Emt., 239, Tummennus M.T.)¹⁸⁸

Hollo väittää, että eettisen kasvatuksen on tärkeissä kohdissa perustuttava älylliseen toimintaan, vaikka tämä johtaa helposti Platonin esittämään Sokrateen intellektualistiseen hyveteoriaan.¹⁸⁹ Hän toteaa oivaltavasti, että Platonin näkemystä on tulkittu pintapuolisesti tai väärin. Platon opetti elämistä *rationaalisesti perustellun tiedon ja moraalin mukaisesti*. Hän uskoi ihmisjärjen pystyvän tuottamaan oikeaa tietoa ja antamaan hyvän elämän ohjeita.

Juhani Pietarinen (2005, 133–134) väittää, että Platonilla oli kuitenkin itse asiassa varsin pessimistinen käsitys ihmisen järkevyydestä. Platon uskoi, että vain *pieni vähemmistö* ihmisistä *tavoittelee järjen ohjaamaa elämää*. Tätäkin vähemmistöä uhkaavat monet houkutukset, kuten kauneus, rikkaus, ruumiivoimat ja mahtavat sukulaiset. Platon tekee dialogeissaan lukijalle selväksi, ettei moraalisesti hyvin eläminen ole helppoa. Hyvän elämän tietotaidon oppiminen on elämän mittainen prosessi. Siinä voivat onnistua vain ne harvat, joilla on potentiaaliset valmiudet ja jotka ovat tuon taidon jo omaavia kasvattajia. Platon kuitenkin ajatteli, ettei järjen voima voi tuottaa sattumanvaraisuutta, koska sen päämääränä on pysyvä ja muuttumaton järjestys. Se yksinään ei kykene tuottamaan muutosta eikä liikettä. Tämän takia hän tarvitsi oletusta *chorasta*¹⁹⁰ eli kaoottisesti toimivien voimien tilasta. (Emt. 2005, 100.)

Hollon mukaan jokapäiväinen kokemuksemme näyttäisi suosivan Platonin näkemysten vastaista kantaa, sitä pessimistisempää teoriaa, joka on kärjistetyksi ilmaistu Paavalin kirjeessä roomalaisille (Room. 7:19): ”En tee sitä hyvää, mitä tahdon, vaan sitä pahaa, mitä en tahdo.” Tämän suuntaisesti myös Aristoteles ajatteli puhuessaan ihmistä vaivaavasta *akrasiasta* eli *heikkotah-toisuudesta* tai -luonteisuudesta. Hänen mukaansa ihmiset ovat enimmäkseen eri tavoin heikkoluonteisia eli heillä on oikea yleiskuva hyvästä elämästä, mutta sen toteuttaminen ei heiltä kuitenkaan onnistu. Heikkoluonteisuuden perussyynä on se, että ihmisen tunteet eivät ole kasvatuksen aikana kiteyty-

¹⁸⁸ Myös Paul Natorp (1922, 319) pitää *mielikuvitusta* tärkeänä tekijänä eettisessä kasvatuksessa.

¹⁸⁹ Sokrates ei, kuten ei Jeesus Nasaretilainenkaan, itse kirjoittanut mitään, mutta hänen oppilaansa Platon kirjoitti hänestä paljon. Kirjoituksista on vaikea – ellei mahdoton – erottaa, mikä on autenttinen Sokrateen näkemys ja mikä Platonin näkemys, jonka hän on laittanut opettajansa Sokrateen suuhun.

¹⁹⁰ *Khoran* metafyyminen merkitys on siinä, että samalla tavoin kuin maaperä vastustaa muokkaamista puutarhan pohjaksi, niin *choran* irrationaaliset voimat tekevät rationaalisen järjestyksen muodostamisen vaikeaksi aistimaailmassa. Vaikka ilmiöt noudattavat säännönmukaisuuksia, jää sattumanvaraisuutta jäljelle. Platonin teoriaa ei ole mahdollista ymmärtää, jos ei oteta mukaan hänen näkemystään *chorasta*. Nimittäin silloin jää selittämättä Kosmoksen oleellinen puoli, aineellisuus. *Khora* luo perustan Platonin teorialle aineellisen maailman luonteesta. (Pietarinen 2005, 95, ks. tarkemmin *Khorasta* Pietarinen 2005)

neet *hyvedispositioiksi* eli *-taipumuksiksi*. Ne ovat tilanteisiin nähden joko liian voimakkaita tai heikkoja eivätkä siksi tue suunniteltua toimintaa. (Knuutila 2001, 33–34). Aristoteleen (1981, EN VII.1.1145b–10) mukaan heikkoluonteinen tekee tunteen ohjaamina huonoja tekoja ja tietää niiden olevan huonoja, mutta vahvaluonteinen tietäessään halujensa olevan huonoja pitäytyy järjessä eikä seuraa halujaan.

Hollo esittää, ettei mikään pedagogiikka voi ratkaista tätä ongelmaa, vaan siinä auttaa vain yli-inhimillisten voimien väliintulo. Hänen mielestään älyyn perustuvassa eettisessä kasvatuksessa on ”arvokkaita hedelmiä”, mutta hän ei kuitenkaan ole sitä mieltä, että eettisen kasvattajan pitäisi toimia Sokrateen näkemyksen mukaisesti. Hollon mielestä sellainenkin ihminen, jolla on kirkas äly ja pettämätön arvostelukyky, voi olla eettisesti kypsytön. Älyn terävyys muiden eettisten kykyjen puuttuessa voi luoda kyynikon, joka Oscar Wilden mukaan ”tietää kaiken hinnan, mutta ei minkään arvoa.” (MKKII, 240.)

Hollon mielestä apostoli Paavalin näkemys on oikeampi kuin Sokrateen, koska hänen mukaansa *eettisyyden psykologinen perusta on tahto*. Hollon mukaan Paavalin käsityksen mukaista kasvatuksellista toivottomuutta on kuitenkin mahdoton hyväksyä. Sen sijaan Aristoteleen (1981, EN II.1.1103a30–1103b5) esittämää periaatetta voidaan Hollon mukaan pitää kasvatuksellisesti vakuuttavana. Periaatteen mukaan tekemällä oikeudenmukaisia tekoja tulemme oikeudenmukaisiksi, toimimalla kohtuullisesti kohtuullisiksi ja miehuullisia (rohkeita) tekoja tekemällä miehuullisiksi (vrt. Kant: *sapere aude*).¹⁹¹ Kun eettiseen periaatteeseen lisätään tunne- ja kuvitteluelämän eettistä elämää koskevat vaatimukset, olemme saavuttaneet äärimmäisiä näkemyksiä välttävän ja ihmiselämän eettistä todellisuutta vastaavan näkemyksen. (MKKII, 240–241.)

Pestalozzi – ja ennen muuta Herbart – asetti eettisen kasvatuksen ihanteen varsin korkealle. He molemmat ovat eettisen luonteenmuodostuksen korostajia. Herbartille moraalinen luonteenmuodostus on kasvatustyön lopullinen päämäärä. Hänen mukaansa kasvatuksen tehtävä voidaan tiivistää yhteen käsitteeseen: moraliteetti. (Siljander 2001, 282.) Hollo toteaa, ettei myöhempi tutkijasukupolvi ole moittinut Herbartin tavoittelemaa tarkoituksiperää vaan hänen yksipuolista älyllistä psykologista perusteluun ja siihen rakentuvaa kasvatusmenetelmää. (MKKII, 241.)

Hollon mielestä rangaistukset eivät kasvata ihmistä moraaliseksi. Hänen mukaansa Dewey ajatteli viisaasti, että ainoa sosiaaliseen elämään valmistava keino on sosiaaliseen elämään totuttaminen. Deweyn (1957, 25) mukaan koulua pidetään pienoisysteiskuntana. Tämän ajatuksen peruslähtökohta on se, että

¹⁹¹ Toisaalta Aristoteleen näkemys tahdonheikkoudesta eli *akrasiasta* on samankaltainen kuin Paavalin näkemys. Kantin mukaan pitää myös uskaltaa rohkeasti ajatella eli käyttää järkeään ja toimia sen mukaisesti. Paavali, Aristoteles, Kant ja Hollo ovat melko paljon samaa mieltä eettisestä kasvatuksesta.

lapsi oppii ja kokee oman toimintansa avulla, ja se saattaa hänet kosketukseen ympäristönsä kanssa. Koulu on paikka, jossa kasvatettava oppii elämästä eikä se ole vain läksyjen oppimisen paikka. Hollo väittää, että pelkästään moraalisten sääntöjen opettelu ei tuota hyvää tulosta eettisessä kasvatuksessa. Sellainen eettinen kasvatusta on vastaavaa kuin lasta opetettaisiin uimaan harjoittamalla vain uintiliikkeitä päästämättä lasta lainkaan veteen. Hollo kuitenkin kannattaa tietyin varauksin ranskalaisen La Rochefoucauldin periaatetta: jos ihmisiä ei kasvateta toimimaan ajatustensa johdolla, he eivät osaa toimia. (MKII, 243.)

Hollon mielestä ranskalaisen näkemyksen heikkoutena on se, että uskonnonopetus oli korvattu sääntöjä korostavalla katekismusmaisella eettisellä opetuksella. Toisaalta hän ajattelee, että intellektuaalisen kasvatuksen puolesta voidaan esittää perusteluja. Lapset näyttävät olevan vastaanottavaisia ehdottomille laeille. Ne herättävät lapsissa täsmällisyytensä ja selvyytensä takia kunnioitusta ja taipumusta niiden noudattamiseen. Lapset usein hyväksyvät kasvattajan selityksen, että pitää toimia tietyllä tavalla, koska niin on ollut tapana toimia. (MKII, 244.) Tällaisessa eettisessä kasvatuksessa on kuitenkin ongelmana muun muassa se, että taitamaton opettaja voi rappeuttaa moraaliopetuksen pelkäksi dogmaattiseksi ulkoluvuksi. Eettisyys ei voi olla, ainakaan lapselle, pelkästään ymmärryksen asia. Hollo pohtii, voiko hyvän elämän tavoittelu olla vain älyn avulla saavutettavissa. Nuorten eettinen kasvattaminen ei ainakaan voi onnistua ranskalaisen mallin mukaisesti. *Moraaliseen elämään kasvattaminen* on moraalisen tiedon kasvua tärkeämpää. (Emt., 242–245) Hollo toteaa kokoavasti:

”Toiminnallinen, sosiaalinen ja täsmällisiin sääntöihin varautuva lapsuusiän moraalinen totuttaminen, joka näyttää kokonaan lankeavan kuvitteluelämän näkökulman ulkopuolelle, muodostaa aivan välttämättömän edellytyksen niille myöhemmin suoritettaville toimenpiteille, jotka tarkoittavat kuvitteellisten voimalähteiden viljelemistä puheenaolevalla kasvatusalueella. Vain lapsuudessa hankittujen moraalisten käyttäytymis- ja ajatustottumusten pohjalle voi kuvitteluelämään vetoava, hienostuttava ja rikastuttava eettinen vaikutus käydä mahdolliseksi.” (MKII, 246–247. Tummennus M.T.)

Hollo korostaa, ettei totuttavan, toimintaan ja tahtoon perustuvan sekä tunnevirikkeitä suosivan eikä kuvitteluun vetoavan kasvattavan työn välillä ole jyrkkää vastakkaisuutta. Kaikki edellä mainitut seikat pitää ottaa eettisessä kasvatuksessa optimaalisesti huomioon. Tämän takia *eettisen kasvatuksen* tulee olla *harrastuksenomaista*, ja siinä on oltava mukana *arvoa luova tunne* sekä *mielikuvituksen innostava voima*. (MKII, 247.) *Moraalinen totuttaminen ja tahdon kasvattaminen ovat eettisen kasvatuksen keskeiset tehtävät*, joita sen kasvatuksessa tulee noudattaa kaikilla kouluasteilla. Nuoruusiässä pelk-

kään älyyn perustuva eettinen kasvatus ei voi onnistua, koska nuorille on tyypillistä auktoriteettien vastustaminen, älyllinen arvosteluhalu ja asioiden kriittinen pohdinta. Kriittinen asioiden pohdinta on sinänsä arvokasta, mutta se saattaa vaikeuttaa eettisen kasvatuksen suuntaamista relevantisti, jos älyllisyys on eettisessä kasvatuksessa korostetuimmin mukana. Sosiaaliseen elämään harjoittaminen eettisen kasvatuksen pontimena ei ole myöskään tarkoituksenmukaista nuoruusiässä, vaikka lapsuudessa se voi onnistua. Sen sijaan mielikuvituskykyä virittävä ja siihen keskittyvä toiminta saattaa antaa hyviä virikkeitä siihen, että kasvatettavan nuoren tunne- ja viettielämä suuntautuu hänen eettistä kasvuaan edistävästi. Hollo ei kuitenkaan analysoi tarkemmin sitä, miten tämä voisi tapahtua. Hän viittaa Fr. W. Foersteriin ja hänen kirjansa *Jugendlehre*, jossa tämä antaa eettisen elämän kasvattajalle ohjeita kuvitteluelämän näkökulmasta. (Emt., 247–248.)

Toisaalta Hollo toteaa, että Foersterin ohjeet ovat kasvattajan itsenäiseen toimintaan sisältyviä eikä niitä tule kaavamaisesti noudattaa. Nuoruusiässä tällainen kasvatus voi aiheuttaa sen, että nuoren moraalinen kehitys supistuu ”minän luonnollisen laajentumisen” rajoihin ja myötätunto toisia ihmisiä kohtaan jää kehittymättömäksi. Kasvatuksessa tulisi saavuttaa mielikuvitusta koskevan eettisen kasvatuksen näkökulmasta se, että kasvatettava kykenee asettautumaan moraalisia kysymyksiä pohtiessaan ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, ikään kuin kasvamaan oman itsensä ulkopuolelle, tarkastelemaan etäältä, mikä kussakin sosiaalisessa tilanteessa on eettisen elämän kannalta tarkastellen olennaista ja tarkoituksenmukaista toimintaa. (MKII, 248–249)

Mielikuvituksen merkitystä analysoitaessa eettisessä kasvatuksessa on myös olennaista, että *mielikuvituksen ominaisuutena on erilaisten vastakkaisten ilmiöiden yhdistäminen sopusointuiseksi kokonaisuudeksi*¹⁹², konstellaatioksi. Eettisessä elämässä tällainen teesin ja antiteesin yhdistävä synteettinen toiminta on välttämätöntä. On myös tärkeää huomata, että eettisessä toiminnassa ilmenee aina ongelmia erilaisten, vastakkaisten suuntautumispyrkimysten välillä, joita ei voida ratkaista ottamatta molempia pyrkimyksiä huomioon. Eettisen kasvatuksen tulee pyrkiä autopatian ja sympatian (empatian) perustalta kehittämään – kasvatettavassa ja kasvattajassa – *eettistä päähyvettä, oikeudenmukaisuutta* tai ainakin taipumusta siihen. (MKII, 249–250.) Tämän taipumuksen kehittäminen ”edellyttää autopaatisten ja sympaattisten suhtautumisten yläpuolelle kohoavaa tunteen ihanteellistumista, ja tunteen ihanteellistuminen on kuvitteluelämän jalostumisen välttämätön seuralaisilmiö” ... ”Kaikki se, mitä mielikuvitus saa aikaan esim. esteettistä ja uskonnollista tunnetta sublimoidessaan, koituu samalla eettillisenkin kasvattamisen hyväksi.” (Emt., 250. Tummennus M.T.)

¹⁹² Tämä mielikuvituksen ominaisuus on varsin tärkeä koko kasvatusta eheyttävänä ja koosapitävänä voimana!

Hollo huomauttaa, että mielikuvitus itsessään kehittyi samalla, kun se suorittaa eettiseen elämänalueeseen liittyviä tehtäviä. Missään muissa inhimillisissä toiminnoissa, lukuun ottamatta käytännöllistä toimintaa, mielikuvitus ei ole mukana yhtä kiinteästi kuin eettisessä kasvatuksessa. (MKII, 250.)

Ettinen ja uskonnollinen kasvatusta eivät tee toisiaan tarpeettomaksi, vaan molemmilla kasvatuksen alueilla on oma vitaalinen, ihmisen elämälle välttämätön tarkoituksensa. Etiikkaa ei voi palauttaa uskontoon eikä ainakaan uskontoa etiikkaan, kuten usein virheellisesti väitetään esimerkiksi Kantin ajatelleena.¹⁹³

Hollo pitää eettistä kasvatusta varsin luontevana osana koulun opetusohjelmaa. Hänen mukaansa se on jäänyt liian vähälle huomiolle. *Ettinen kasvatusta* on esteettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoin sellaista, että se pyrkii läpäisemään koko kasvatuksen alueen. Myöskään eettisten kasvatuksen tehtävistä ei ole puutetta, mutta päteviä opettajia on vaikea löytää – näin on edelleen. (MKII, 251–252.)¹⁹⁴

9.7 Toiminnallinen kasvatusta

Englantilainen filosofi John Locke korosti, että kasvatettavan on opittava käsitteitä ja harjoitettava puutarhanhoitoa. Anatole Francken pedagogioissa oppilaat sorvasivat, ja Rousseau opetti Émile'lle puusepänammattia. Näissä oli kysymys varakkaiden kotien lasten totuttamisesta käsiensä käyttämiseen ennen muuta leikinomaisesti. Mutta Pestalozzin ajatuksena oli kasvattava työ eli *työn käyttäminen kasvatustena*, kun hän antoi Neuhofissaan¹⁹⁵ kasvatustaviansa neuloa, kutoa, tehdä puutarha- tai peltotöitä ja jopa harjoittaa puuvillankehruuta varsinaisena ansiotyönään. Pestalozzin (ks. 1933a) romaanin *Lienhard ja Gertrud* ihannekoulussa kerättiin villaa. Myös Salzman teetti oppilailleen Schnepfenthalissa käsitöitä, joiden tarkoituksena oli lasten tai-

¹⁹³ Kant sanoo uskontofilosofisessa pääteoksessaan *Religion innerhalb der Grenzen der Bloß Vernunft* (1793) toisaalla, että moraali ei tarvitse uskontoa ollenkaan, ja toisaalla, että moraali johtaa väistämättömästi uskontoon. Lisäksi hänen mukaansa ilman uskoa Jumalaan ei ole mieltä toivoa korkeimman hyvän (*summum bonum*) toteutumista, koska uskonto on subjektiivisesti tarkasteltuna kaikkien velvollisuuksien tunnustamista jumalallisiksi käskyiksi. (Kant 2001, 57–60; ks. myös Westphal 1997, 113.)

¹⁹⁴ Monilta koulujen filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajilta puuttuu tehtävän edellyttämä muodollinen pätevyys muun muassa siksi, että pienissä kouluissa ei ole mahdollista palkata tehtävään kokopäivätoimista opettajaa oppituntien vähäisyyden takia.

¹⁹⁵ Pestalozzi sai siinä määrin vaikutteita Rousseauin ajatuksista, että päätti vuonna 1769 tehdä ”paluun luontoon” siirtymällä viljelemään maata syrjäiselle Neuhofin tilalle. Hän joutui maanviljelijänä kuitenkin pian taloudellisiin vaikeuksiin ja alkoi vuonna 1774 ottaa köyhiä lapsia kotiinsa oppimaan työntekoa ja itsenäisyyttä. Tämäkin yritys epäonnistui taloudellisesti, mutta sen antama kokemus antoi aineiston aforistiseen teokseen *Abendstunde eines Einsiedlers* (1780). Tätä seurasi monia kirjoja kasvatuksesta, politiikasta ja taloudesta sekä maalaiselämää kuvaava romaani *Lienhard und Gertrud* (1781–1787). (Saastamoinen 1997, i. Kirjan alkusanat.)

teellisen kyvyn tai vaiston kehittäminen. Suomen kansakoululaitoksen isä Uno Cygnaeus (1810–1888) otti Fröbelin esimerkin mukaisesti käsityöt Suomen kansakoulujen opetusohjelmaan. (Cygnaeus 1910, 45, 257–259; MKII, 253–254, ks. myös Helenius 2001, 233–242, erityisesti 240.) Tämä sopi hyvin Cygnaeuksen ”työn kautta työhön” -periaatteeseen.

Hollon mukaan toiminnallisen työskoulun aate liittyy läheisesti ”yleiseen sivistysliikuntaan”. Toiminnallisuutta edisti aikoinaan taidekasvatuksen harastus. Nämä kaksi toimintaa liittyivät toisiinsa myös Ruskinin ja Cranen kasvatusohjelmissa. Saksan työskoululiikkeen innokkain esitaistelija Kerschensteiner siirtyi nimenomaan taidekasvatuksen alueelta varsinaisen kasvatusaatteensa kannattajaksi ja toimijaksi. Pragmatismen merkittävien edustajien William Jamesin¹⁹⁶ ja John Deweyn¹⁹⁷ ajattelu luo toiminnalliselle kasvatusajattelulle vahvan perustan. Edellinen on psykologis-filosofisen perustelunsa ja jälkimmäinen varsin yksityiskohtaisen kasvatusopillisen suunnittelunsa takia toiminnallisen kasvatuksen uranuurtaja. Heidän lisäksi työskoulua edustivat Jan Ligthart ”asiallisine opetuksineen” ja Maria Montessori kehittäessään pedagogiikkaa heikkolahjaisten lasten kasvattamiseksi. (MKKII, 254. ks. myös Sutinen 2001, 356–360.)

Hollon mukaan toiminnallinen kasvatus kritisoi koulukasvatuksen intellektuaalista sävytystä. Se arvostelee ennen muuta kasvatuksellisen intellektualismin perustana olevaa abstraktis-rationalistista käsitystä, jonka mukaan ihminen on ennen muuta *homo sapiens*, viisas ihminen. Toiminnallisen kasvatuksen filosofisena ytimenä on pragmatistis-utilitaristinen näkemys, joka väittää ihmisen olevan ennen muuta *homo faber*, käytännöllisiin tekoihin halukas ja pystyvä olento. Hollo toteaa, että *homo sapiens* on muutakin kuin *homo sapiens*. Ihminen on myös *homo faber*, kättänsä sekä käden että aistiensä avuksi keksimiensä kojeita ja koneita käyttävä *seppäihminen*.¹⁹⁸ Ainoastaan *homo sapiens faberin* on ollut mahdollista saavuttaa luonnontutkimuksessa ja tekniikassa voittoja, jotka alkavat häntä itseäänkin hieman pelottaa. Syy siihen, miksi voitot pelottavat, on se, että ihminen on muutakin. Hän on luonut kulttuuria, sivilisaatiota, kehittänyt vapaat taiteet ja humanistiset tiedon ja tieteen eri alat. Ihminen on myös taloudellinen, sosiaalinen ja uskonnollinen olento, *homo religiosus*, joka uskonnon kieltäessäänkin tekee tästä kieltämisestä uudenlaisen uskonnon. (KMM, 5.)

¹⁹⁶ Jamesin klassinen teos on nimeltään *Pragmatism* (suom. Antti Immonen) ja toinen tärkeä erityisesti kasvatukseen liittyvä kirja on *The Meaning of Truth ja Talks to Teachers on Psychology: and to Students on some of Life's Ideas* (suom. J. A. Hollo).

¹⁹⁷ Ks. Deweyn koulua käsittelevät klassiset teokset *The School and Society, Educational Essays* ja *How we think*. Näiden lisäksi Hollon kirjoitus *Pragmaattinen koulu* (1914a, 127–136).

¹⁹⁸ Niiniluoto (2011, 38) kirjoittaa, että antropologit kiistelevät siitä, onko ihmislajin evoluution todellisena alkuna ollut *praxiksessa* elävä *homo ludens*, leikkivä ihminen vai *poiesiksessa* ahertava *homo faber*, seppäihminen.

Toiminnallista kasvatusta voidaan pitää anti-intellektuaalisena ainakin silloin, jos ulkoinen teko on persoonatonta ja mekaanista. Sellaista *manualis-mia*, ammattimaisen kätevyuden ihannoitua ja tavoittelua, ei voida pitää kasvatuksellisesti ihanteellisena toimintana. Toinen toiminnallisen kasvatuksen muoto on sellainen, jossa teon suorittamiseen sisällytetään myös älyllistä toimintaa, esimerkiksi itsenäistä harkintaa, valikointia ja tiedollisten taitojen erilaista soveltamiskykyä. Tällaistaakaan intellektuaalista toimintaa ei voida pitää ehdoitta kasvattavana. Siinä manualismi vältetään, mutta ei välttämättä *aktionalismia*, jolla tarkoitetaan, että työkasvatuksessa keskitytään vain ulko-naiseen eli menetelmälliseen tekoon, kaavoitteluun. (MKII, 257–258.) Tällai-nen kaavoittelu tai *kaavattaminen ei ole kasvatusta*, koska siinä liian yksi-puolisesti vedotaan tahtoon ja ymmärrykseen eli ajatteluun. Hollon mukaan tahto ja ymmärrys ovat toisiaan muistuttavia psyyken toimintoja, jotka mo-lemmat eroavat mielikuvituksesta siinä, että tahdolla on taipumus palautua alkuperäiseen mekaaniseen muotoonsa ja apperseptiiviset ajattelutoiminnat (käsitteellinen ajattelu) taipuvat assosiatiiiviksi. (MKKI, 158.)

Kasvattavaksi toiminnaksi työkasvatus tulee vasta silloin, kun tahdon ja ymmärryksen lisäksi emotionaaliset ja älylliset tekijät otetaan siihen mukaan. Jos kasvattavan toiminnan on tarkoitus herättää kasvatettavassa työn iloa, henkilökohtaista ja harrasta kiintymystä, sen pitää koskettaa jollakin tavoin myös työntekijän tunne-elämää. Tämän takia myös *toiminnallisella kasva-tuksella on yhteys mielikuvituksen kasvattamiseen*. Toiminnallinen kasvatus ja kuvittelun vaaliminen ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia kasvatusalueita. Toiminnallisuus voidaan ymmärtää jopa niin laajasti, että mie-likuvituksen kasvattamisen tehtävät kokonaisuudessaan tapahtuvat sen pii-rissä. Tällä Hollo tarkoittaa sitä, että toiminnallisuus voidaan ymmärtää ulkoisen toiminnan lisäksi mielensisäisenä toiminnallisuutena, joka pyrkii pää-semään tavoitteeseen. (MKKII, 258–259.)

Hollo toteaa suomalaisen työkouluuuden liittyvän perustaltaan pragmaat-tiseen kasvatuskäsitykseen. On selvää, että käsitteellisyuden ihannoiminen ja opetusmenetelmien soveltaminen sen mukaisesti ei voi olla oikea tapa opettaa ja kasvattaa. Nimittäin *käsitteiden sisältö ilmenee vasta käytännöllisissä seu-rauksissa*. (Hollo 1914a, 134–135.)

10. KASVATUKSEN YHTENÄISTÄMINEN ESTETIIKAN AVULLA

Mielikuvituksen kasvattaminen on kasvatuksen eri osa-alueita yhdistävä elementti. On tärkeää kasvatuksen hajanaisuuden takia pyrkiä aikaansaamaan mahdollisimman erilaisia kasvatuksen muotoja ja opetustapoja yhdistävä toimintatapa. Oppiaineiden moninaisuus saattaa estää minkä tahansa asian perusteellisen oppimisen. Tähän on syynä se, että opitun kasvatuksellinen arvo jää ymmärtämättä, vaikka kasvatuksen päämääräksi asetettaisiin jokin sitä yhdistävä ihanne, esimerkiksi eettisen tahdon kasvattaminen. (MKKII, 264–265.)

Hollo mainitsee yhtenäiseen kasvatuskäytännönsä perustuvista järjestelmistä klassisen kasvatuksen. Se noudatti yleensä sellaista menetelmää, että opetusohjelmassa oli kerrallaan vain yksi opetusaine. Platonin opetussuunnitelmaan sisältyi *muusinen taide* (säveltaide, runous ja tanssi), *matematiikka* ja *dialektiikka*. Näistä kullekin varattiin kahden vuoden opetusjakso, joiden yhtenäistä vaikutusta pyrittiin vahvistamaan dialektiikan avulla. Vasta uuden ajan vaihteessa tai pian sen jälkeen alettiin opetussuunnitelmakysymystä pohtia kasvatusopillisessa kirjallisuudessa, esimerkiksi tsekkiläisen Amos Komenskyn eli Comeniuksen pansofisissa näkemyksissä. Hänen tarkoituksensa oli koota koko inhimillinen tietämys yleiseksi viisaukseksi eli *pansofiaksi*. Comeniuksen mukaan ihmistä on sivistettävä, jotta hänestä tulisi ihminen. (MKKII, 265; Niiniluoto 2011, 213–214; ks. myös Leinonen 2001, 113–125.)

Erlaisia kasvatuksen yhtenäistämisvaihtoehtoja on esitetty, mutta mikään niistä ei ole onnistunut poistamaan *kasvatuksellista monismia*. Monismilla Hollo tarkoittaa sitä, että yksi oppiaine, oppiaineryhmä tai aate – esimerkiksi esteettinen, eettinen tai uskonnollinen – on kaiken opetuksen tai kaiken kasvatuksen keskuksena. (MKKII, 266–268.) Hollo kannattaa *kasvatuksellista pluralismia*, joka tunnustaa eri näkökantojen suhteellisen arvon ja oikeutuksen. Sen mukaan esimerkiksi eettisen, esteettisen, uskonnollisen ja toiminnallisen kasvatuksen läpäisyperiaatteet ovat yhdenvertaisia. Kasvatustyötä läpäistään monesta keskuksesta lähtien. Näin eri oppiaineet ja niiden aatteet tai näkemykset asetetaan kiinteään vuorovaikutukseen. Kysymys ei ole oppiaineiden vaan oikeastaan *aatteiden kiinteästä vuorovaikutusmallista*. (Emt., 267–269; ks. myös Grotenfelt 1920, 40.)

Hollo perustaa kasvatustieteen pluralistisen näkemyksensä kasvatustieteen ja sen kasvatettavan olemusta ja kehitystä koskevaan tutkimukseen, jota hän pitää yhtenäisnäkemysten kannalta relevantimpana kuin oppiaineiden läpäisyperiaatetta. Konkreettisesti kasvatustieteen teoreettinen tieto ei yksin riitä, vaan nämä näkemykset voivat toteutua vain ”kasvatuksen varsinaisessa polttopisteessä, *kasvattajan persoonallisuuden sulatossa*”.¹⁹⁹ (Kursivointi M. T.) Kasvattajan työstä on tässäkin viime kädessä kysymys. Kasvattajan työ onnistuu vain, jos hän on pitänyt huolta mielikuvituksensa ”tuottovoimasta”. *Mielikuvitus on tärkein periaate, koko kasvatusta ja kasvatustyötä yhdistävä näkökanta*. Hollo sanoo kasvatuksen yhtenäistymisen, sen eri momenttien sopuointuisen toisiinsa liittymisen ja tehokkaan keskinäisen tukemisen, ratkaisevasti riippuvan kasvattajamielen kuvitteellisten toimintojen elinvoimaisuudesta. Hän selittää, että kasvatuksen yhtenäistymisen tehtävä on estää se, ettei muistiin ja ymmärtämiseen perustuvasta tavanomaisuudesta tulisi pelkkä opinjakamisen hengetön muoto. (MKKII, 269–271.)

10.1 Kasvatuksen estetiikka

Hollon kasvatustieteen ajattelussa estetiikalla on keskeinen merkitys. Se on koko kasvatusta luonnehtiva elementti. Kasvatustapahtumassa ja myös koulun sisäisessä ja ulkoisessa ilmapiirissä, ihmissuhteista ikkunaverhoihin, tulisi ilmetä sellainen *myönteinen esteettinen kokonaissävytys*, joka *inspiroi* kasvattajan työtä ja ennen muuta *kasvatettavien opiskelua*. Hollo puhuu myös *esteettisistä muunnoksista*, ylevyydestä ja huumorista, jotka oikein käytettyinä edistävät kasvatuksellista toimintaa, ennen muuta kasvatettavan monipuolisista oppimista ja kasvua. *Opetuksen tyyli* ei ole vain koristeellisuuden korostamista, vaan ehkä kaikkein *olennaisin* ja kokoavain käsite tai *tekijä*, jota opetukseen ja kasvatukseen voidaan soveltaa. Metodi ja tyyli ovat muotokäsitteitä, mutta tyyli on kaikkein laajin muotokäsite, jota metodin tulee totella. Tyyli tuo kasvatuksellisiin menetelmiin hengen, jota ilman ne eivät olisi kovinkaan toimivia.

Hollon mukaan kasvatuksessa yleensä ja erityisesti esteettisessä kasvatuksessa ei ole oikeastaan kysymys mistään muusta kuin todellisen esteettisen elämän vaalimisesta ja kehittamisestä (KMM, 166; KTT, 102). Tämä on Hollon vakava kaikkea kasvatusta koskeva huomio, niin hämmäntävältä kuin se saattaa tuntua. On siis välttämätöntä tutkia tarkemmin, mitä tällä oikeastaan tarkoitetaan.

¹⁹⁹ Hollo korostaa monissa kirjoituksissaan *kasvattajan persoonallisuuden* merkitystä kasvatustieteen onnistumisen tärkeänä edellytyksenä.

Ensiksi tulee tarkastella, ketä esteettisen elämän vaalinta koskee. Opettajan kultivoituneisuus ei riitä takaamaan esteettisen kasvatuksen onnistumista, vaikka sillä on oma tärkeä merkityksensä. Esteettinen kasvatusta saa aikaan kasvatettavien ihailua kasvattajaansa kohtaan. Esteettisen elämän tulee luonnollisesti näkyä kasvattajassa, jos halutaan, että se näkyy kasvatettavassa. Sen tulee vaikuttaa myös *itse kasvatustapahtumassa*, siihen liuenneena muiden kasvatuksellisten arvojen tavoin. Sen tulee ilmetä ennen muuta siinä, mitä tapahtuu *kasvattajan ja kasvatettavan välillä*. Esteettisen elämän tulee olla kasvatuksen elementti ja ilmakehä. Kasvatuksessa pitää vallita oikea *mieliala*. Se on välttämätöntä kasvatuksen onnistumiselle, muutoin kaikki ponnistelut jäävät tuloksettomiksi. Ilman oikeaa mielialaa kasvattajan ja kasvatettavan erottaa toisistaan tyhjä avaruus, jonka läpi mikään ei kuulu, eikä mikään toiminta onnistu. Mieliala on yksi esteettisen elämän luonnollinen ilmaus. (KMM, 107–108, KTT, 103.)

Kasvatustapahtuma – yksityinen kasvatushetki ja opetustunti sekä kasvatusta ymmärrettynä laajemmin ajallisesti ja paikallisesti, kasvatustapahtuman eri vaiheissa, koulussa ja kodissa – voi ilmaista yhtenäistä *kokonaissävyyä*. Tapahtumaa yhdistävä tunnelma saattaa myös kokonaan puuttua. Onnistunut kasvatustapahtuma on kuin hyvin viritetty soitin ja taitava soittaja yhtenä kokonaisuutena. On kuitenkin erehdys ajatella kasvatettavaa soittimeksi ja kasvattajaa soittajaksi, koska kasvatettava ei ole kasvatustapahtumassa vain passiivinen kohde tai väline, niin että kaikki johtuisi vain kasvattajan taituruudesta, hänen kasvatuksellisesta taiteestaan. *Kasvatus* ei perustu taiteeseen tai taituruuteen. Se perustuu kokonaan *elävään liikuntoon kasvattajassa, kasvatettavassa ja heidän välillään*. Kasvatuksen läpikuultavana ominaisuutena on liike, mutta ei kuitenkaan mekaaninen liike. (Jussila 1985, 39.) Kasvatuksellinen liike, elävä liikunta, on parhaimmillaan pääasiassa esteettistä. Siinä ilmenee omanlainen *pakottomuus, ilmavuus, vapaus ja monivivahteisuus*, joissa ei ole kysymys teoretisoinnista tai taituruudesta. (KMM, 167–168; KTT, 104–105.)

10.2 Esteettiset muunnokset: ylevyys ja huumori

Hollo puhuu *esteettisistä muunnoksista*. Niillä hän tarkoittaa esteettisen vaikutuksen erilaisia muotoja, joita ovat muun muassa *ylevyys* ja *huumori*.²⁰⁰ Ylevyydentunto luo kasvattajaan arvokkuutta, josta seuraa vakavuus. Jalo tyyneys kuuluu myös hyvän opettajan persoonallisuuteen. Mutta ylevyys on myös yksi kaikkein vaarallisimmista kasvatuksen esteettisistä vaikutustavoista. Se saattaa aiheuttaa kasvatettavassa pienuuden ja kelvottomuuden tunnetta sekä pelkoa. Kasvatettavan kokema pelon tunne on erittäin kielteinen asia, koska se saa kaiken surkastumaan ja kuihtumaan; se estää kasvun. Mutta ylevä esteettinen vaikutusmuoto on viisaasti käytettynä kasvatuksen kokonaissävyä luova tekijä. Ylevyyttä merkittävämpi vaikutusmuoto on *huumori*, jota Hollo nimittää *kasvattavaksi esteettiseksi muunnokseksi*. Huumori saattaa johtaa ironiaan. Näin tapahtuu, jos huumoria pidetään vain älyllisenä ilmiönä. Huumori on kuitenkin sydämen asia, koska se perustuu myötätuntoon, ystävällisyyteen ja leppoisuuteen. Huumori sisältää kaiken inhimillisen elämän kirjon, vikoineen ja virheineen. Humoristille *kaikki inhimillinen on läheistä*, kuuluu hänen omaan olemukseensa. Tämän takia huumori sulkee piiriinsä aina sen, jossa sitä on, ja myös ne, joihin sen ”kimalteleva, hupainen älynleikki” kohdistuu. (KT, 109.)

Hollo toteaa, että huumorissa ilmenevä älyllinen liikkuvuus, kuvittelun kepeys ja huvittavat yhdistelmät tekevät sen erinomaisen sopivaksi älylliseen kasvatukseen. Sokratesta voidaan pitää loistavana opettajana, joka viljeli huumoria. Huumori tuo kuivaksi muuttuneeseen opetukseen ”virkistävää kastetta” ja ”mehuisuutta”. Huumori yhdistää älylliset ja tunteenomaiset voimat. Se luo kasvatustapahtumaan eheää ja yhtenäistä sävyä, ilmakehää, jonka luovassa tilassa kasvattaminen sujuu kuin itsestään. Tällaisessa eheässä ilmakehässä on tilaa mielikuvituksen avartumiselle, älyn hioutumiselle ja toimenpiteille, jotka tähtäävät mielenpohjan kuohkeana säilyttämiseen, aidolle kasvatukselliselle, ”aitokasvatukselliselle”, tapahtumiselle. Mutta, jos huumori muuttuu ironiaksi tai ivaksi, sen inhimillinen myötätunto vähenee. Tällöin asioita tarkastellaan vain terävän älyllisesti. Huumori voi muuttua myös kevyeksi leikinlaskuksi, pilailuksi. Huumorin muuntumat voivat taitavan kasvattajan käytössä piristää kouluelämää, mutta yleensä niitä tulee kasvatuksessa pyrkiä välttämään. On syytä huomata, että kasvatuksen muunnelmia yhdistää, niin kuin muita kasvatuselämän ilmiöitä, *kuvitteellinen mielenasenne*. (KTT, 108–110.)

Hollon mukaan huumorin taitava käyttäminen luo koulutyön arkeen tärkeitä virkistäviä keitaita, jotka auttavat kasvattajaa ja kasvatettavaa pääse-

²⁰⁰ Hollo (PK, 91) sanoo huumorin olevan elämän ja kulttuurin yleinen eikä vain kirjallinen tekijä. Kulttuurin päivänpaistetta ja sen mehua tulee olla kaikilla, kaikissa ja kaikessa. Sen pohja on kansassa ja sen työssä. Kuka antaisi pois *Seitsemän Veljestä* ja *Nummisuutarit*?

mään hyvään lopputulokseen. Päiväkirjassaan 21.12.1962 (PK, 165.)²⁰¹ Hollo toteaa, että kiintymys on tärkeää, eikä opettaja saa olla ”vihamies” tai ”viha-nainen”. Tavoitteena on hyvä *kasvatussuhde*, koska ilman sitä ei opetukseen saavuta päämääräänsä, joka on ”*kulttuurikasvatuksen vireillepano*”. Hollo ohjeistaa kasvattajaa: ”Älä koskaan unohda huumorintajua!” Kiinnostavasti hän kirjoittaa myös päiväkirjansa toisessa kohdassa, 28.6.1954, kun hän sa-noo: ”[h]umorn... det må vara vad som helst annat, i alla fall betyder det en viss belysning som fantasin åstadkommer.” (PK, 131, 166. Alkuperäistekstissä *belysning*-sana on kursivoitu. Tummennus M.T.)

Juha Sihvola (2008, 354) kirjoittaa – muutamia eroja lukuun ottamatta – Hollon ajatusten kaltaisesti mielikuvituksen, moraalikasvatuksen ja esteettisen kasvatuksen suhteista. Sihvola toteaa, että *moraalisen mielikuvituksen ja myötätunnon kehittämiseen tarvitaan taidekasvatusta ja kaunokirjallisuutta, mutta myös musiikkia, kuvataidetta ja tanssia*. Kasvattajan pitää etsiä ennen muuta sellaista aineistoa, joka ohjaa katsomaan asioita syrjittyjen vähemmistöjen sekä muulla tavoin unohdettujen että marginaaliin joutuneiden yksilöiden ja ryhmien kannalta. Tällainen kasvatus voi herättää kasvatettavissa myötätuntoa vaikeissa oloissa eläneitä ja omaa syyttään kärsimään joutuneita ihmisiä kohtaan. *Huumorin*, satiirin sekä eri tavoin kumouksellisen ja provokaatiivisen taiteen merkitys on merkittävä ennakkoluulojen ja ajattelun sokeiden pisteiden paljastamisessa ja purkamisessa.

10.3 Opetuksen tyyli

Hollon mukaan kasvatuksessa ja opetuksessa ilmenevä mieliala, yleistunnelma ja yhtenäinen sävy ovat täsmällisemmin määriteltynä *opetuksen tyyliä*. Tällä ei tarkoiteta opetuksen koristeellista lisää vaan ehkä *kaikkein olennaisinta ja kokoavinta käsitettä*, mitä ylipäätään voidaan kasvatus- ja opetustapahtuman selitykseen soveltaa. (KMM, 168–169.)

Hollo analysoi didaktiikan eli opetusopin kehitystä. Hän kertoo Comeniuksen sisällyttäneen *Suureen opetusoppiinsa (Didactica magna)* opetusopin lisäksi kasvatusopin.²⁰² Pestalozzi sen sijaan käsittelee opetusopillisia ajatuksiaan erityisesti kirjassaan *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa? (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?)*²⁰³ ja kasvatusopillisia kysymyksiä toisissa kirjois-

²⁰¹ Päiväkirjassa lukee todennäköisesti väärin 11.12., koska sitä edeltävä merkintä on 20.12

²⁰² Comeniuksen teos keskittyy didaktiikkaan, mutta kirjan mukaan ihmisellä kautta koko elämänsä on paljon opittavaa, koeteltavaa ja toimitettavaa. (Comenius 1928, 105–106.)

²⁰³ Pestalozzin alkuperäinen tarkoitus oli tehdä kirjasta kotikasvatuksen oppikirja. Tämä yritys ei kuitenkaan onnistunut, koska kirja on jo esitystavaltaan tarkoitukseen liian vaikeaselkoinen. Pestalozzin oli tarkoitus antaa kirjassaan ohjeita äideille siihen, miten nämä voivat tukea lapsen sielunvoimien suotuisaa kehitystä. (Pestalozzi 1933a; Hollo 1933a, 5; ks. myös Hämäläinen 2001a, 196.)

saan.²⁰⁴ Herbart ja hänen koulukuntansa erottivat toisistaan kasvatustieteen ja opetusopin.²⁰⁵ Opetusoppiin määriteltiin ensiksi kuuluvaksi opetussuunnitelmaoppi ja toiseksi opetusmenetelmäoppi. Myöhemmin jotkut tutkijat, esimerkiksi Otto Willmann ja Ernst Otto, ovat avartaneet opetusopin ja opetuksen käsitettä siten, että opetusoppiin kuuluvat kasvatustieteen ja jopa kasvatustieteen historia. Tätä tärkeämpää on se, että opetusopin ytimen on ajateltu olevan menetelmäopissa. Näin ollen *metodin käsite* tulee varsinaiseksi keskeiseksi opetusta koskevassa tieteellisessä tutkimuksessa. Hollo korostaa, että metodi on *tieteellinen käsite*. Se tarkoittaa tieteellisen tutkimuksen menetelmää eli *tietä*. Metodin avulla opetus on pyritty luomaan tieteellisen toiminnan kaltaiseksi. Tämä näkyy esimerkiksi Herbartin ajattelussa. Hän puhuu *tieteellisestä kasvatustieteestä*. Opetuksen tulee olla tieteen kaltaista ja muotoista. Kasvatustieteen tulee olla metodista. Sen tulee ehdottomasti noudattaa tiettyjä muodollisia sääntöjä. (KMM, 168–170.)

Hollon mukaan syntyy vaikeuksia, kun teoriaa sovelletaan käytäntöön, koska opetusaineet ovat erilaisia. Itse asiassa oppiaineisiin sisältyy monta eri tiedettä ja kullakin niillä on oma erilainen menetelmänsä. Tämän takia on vaikea käyttää moniin oppiaineisiin vain yhtä yhteistä metodologiaa vahingoittamatta niiden omaa identiteettiä, ominaisuutta. Tällaisesta metodista tulee helposti pelkkä hengetön rutiini. Myös opetusopin hajanaisuus ilmenee siinä, että sen on perinteisesti muodostanut kaksi melko löyhästi yhteenkuuluvaa osaa: opetussuunnitelmaoppi ja opetusmenetelmäoppi. Näin ollen metodi ei voi mitenkään määrätä opetussuunnitelman sisältöä tai muotoa, vaan siihen vaikuttavat monet erilaiset ”käytännölliset” tekijät. (KMM, 170–171.)

Hollo toteaa, että metodi ei kykene poistamaan kouluopetuksessa vallitsevaa hajanaisuutta ja kirjavuutta eli *tyylittömyyttä*. Tyylin käsitteestä ei voi kuitenkaan kehittää uutta opetusoppia, vaikka tyylin käsite voidaan asettaa opetusta ja opetuksen käytäntöä hallitsevaksi käsitteeksi. Tyylin käsite on varsin avara. Käsitteen epämääräisyys on otettava huomioon, jos tyylin avulla halutaan analysoida opetuksen tehtäviä. *Tyylillä tarkoitetaan yleensä tietynlaista muotoelementtiä, yhtenäisyyttä, olioissa tai tapahtumissa olevaa kokonaisuutta, yleissävyyä, eheysvaikutelmaa tai kokonaisuutta, joka asialla tai ilmiöllä on*. Tällä tavoin tyyli voidaan ymmärtää jonkun kirjailijan teoksessa tai hänen koko tuotantonsa – laajasti tarkastellen jonkin maan kirjallisuuden – yleissävyyssä. Aikakauden tyylisävy muodostuu myös muotoelementtien yhteisvaikutuksesta. (KMM, 170–171.)

²⁰⁴ Pestalozzi menetti elämänsä aikana uskon metodin kaikkivaltuuteen. Hollo (1933b, 6) toteaa, että Pestalozzin valta-aate oli *ihmiskasvatuksen aate*. (Pestalozzi 1933b.)

²⁰⁵ Siljanderin (2001, 279) mukaan Herbart *Ensimmäisissä luennoissaan* (1802) ensimmäisen kerran erottaa systemaattisesti toisistaan kasvatustieteen käytännöllisenä toimintana ja kasvatusta tutkivan tieteen eli pedagogiikan. Hän perustelee tällä tavoin alustavasti autonomisen kasvatustieteen mahdollisuutta.

Hollo väittää tyylin yhdistävänä ja yhtenäistävänä käsitteenä antavan teoreettisesti tarkastellen opetusoppiin eheyttä enemmän kuin metodi. Se yhdistää opetusoppiin kuuluvat opetussuunnitelmaopin ja opetusmenetelmäopin kiinteästi toisiinsa siksi, että opetuksen tyyli edellyttää välttämättä uudenlaista suuntautumista opetusaineen valinnassa. Tyyli sopii muita tapoja paremmin eheyttävän opetuksen toteuttamiseen, jossa halutaan keskittää opetettavaa aineista entistä harvempiin oppiaineisiin (vrt. nykyinen ilmiökeskeinen opetus). *Tyylin avulla voidaan liittää opetusaineen ja opetustavan lisäksi toisiinsa myös opetusaines ja opettajan persoonallisuus.* Vielä tätäkin tärkeämpää on, että näiden lisäksi tyylin avulla voidaan liittää toisiinsa *oppilas ja hänen persoonallisuutensa.*

Opetuksen tyylistä on oikeastaan kysymys vasta silloin, kun kaikki edellä mainitut tekijät, opetusaines, opetustapa, opettajan ja oppilaan persoonallisuus, muodostavat harmonisen ja yhtenäisen kokonaisuuden. Tyyli sopii lisäksi yhdistämään, ainakin teoreettisesti ja luultavasti myös kasvatuksellisesti, tämän sanan käytännöllisessä merkityksessä, opetuksen ja kasvatuksen. Opetus ja kasvatusta on usein erotettu toisistaan siksi, että metodin käsite on opetuksessa ollut ehdottomasti vallitseva. (KMM, 171–172.)

Hollo selittää, että tyylin käsite voidaan liittää laajoihin konteksteihin. Voidaan puhua elämäntyylistä. Näin ajatellen huomataan, että *tyyli on metodia paljon avarampi ja kokoavampi käsite.* Metodi eli opetusmenetelmä on usein täysin erillään kasvatettavan elämästä. Se on myös vanhempaa ja vanhanaikaisempaa kuin vallitseva elämäntyyli. Tietenkin yleinen elämäntyyli on varsin moninainen tosiasia. (KMM, 172–173.)

Hollo esittelee kiinnostavasti, miten musiikkitieteen tutkija Carl Stumpf (1848–1936) erotti psyykkisessä todellisuudessa kaksi puolta: ilmiöt ja funktiot eli toiminnot, jotka selkeyttävät kasvatuksen ja tyylin suhdetta. Tämän näkemyksen mukaisesti ihmisen psyyke jakaantuu fenomenaaliseen ja funktionaaliseen osaan. Tärkeintä on funktio-käsitteen, joka on peräisin matemaatikasta, tuominen psykologiaan. Hollo väittää, että hänen aikansa uusi *elämäntyyli* on nimenomaan *funktionalistinen*, ja se näkyy myös arkkitehtuurissa ja sisustustaiteessa. Se, että kasvatustieteelliset suunnat ovat pyrkinneet toteuttamaan toiminnan periaatetta, on saman asian ilmenemismuoto. Sekin on uuden elämänmuodon heijastuma. Funktionaalisuus poistaa myös kasvatukselliset fasadit korostaen tarkoituksenmukaista, olennaista, rehtiä, korutonta ja *suorituksen*²⁰⁶ aatetta korostavaa toimintaa. (Fisette 2009; KMM, 173–174.)

Tyyli ja metodi ovat muotokäsitteitä. Tyyli on muotokäsitteistä kaikkein laajin. Tyyli ikään kuin pakottaa metodin palvelijakseen poistaen metodista

²⁰⁶ Tässä suorittamisella ei tarkoiteta vain ulkokohtaista asioiden suorittamista vaan kasvatuksen *toiminnallista* luonnetta.

ehdottomuuden ja sallii metodia vain sikäli, kun se tekee tyyliin kuuluvia tehtäviä, tottelee tyyliä. Tässä on tyylin suuri merkitys opetukselle. *Tyyli liittyy yhteen, luo yhtenäistä sävyä kaikkeen opetukseen*, metodi sen sijaan hajoaa metodeiksi, eri oppiaineiden ja opettajapersoonien erilaisiksi menetelmiksi. Tyyli opetuksen ylimpänä periaatteena sisältää kaiken opetuksen yhtenäistämisen vaatimuksen ja on ainoa käsite, jonka varassa tällainen vaatimus voidaan esittää. Hollo toteaa snellmanilaisittain, että tyyli ei anna leimaa koululle vaan jopa koko kansakunnalle. Tyylisuunnat muovautuvat aina kansan erikoislaadun mukaisiksi. *Tyylididaktiikka* ei ole vain teoreettista pohdiske- lua. Tämä on tärkeä huomata, koska opetus- ja kasvatuskysymykset ovat sekä teoreettisia että käytännöllisiä. (KMM, 174–175.)

Hollo kieltää opettajaa olemasta opetusmetodisti. Hänen tulisi sen sijaan olla *opettaja-stilisti*. Opetuksessa ja kasvatuksessa täytyy olla varmaa tyyliä. Sen mukaan meidän tulee suunnitella koulussa opetus- ja kasvatustyötä. Tyyli ei ole pelkkää muotoa. Tyyli merkitsee sitä, että muoto ja sisältö liittyvät yhteen, sisällys muovautuu muotoon. Ajattelija-stilistin vakaumuksen mukaan siinä, missä on tyyliä, on jo tapahtunut *sisällön ja muodon elimellinen yhteiskasvu*. (KMM, 175–176.) *Tyyli on esteettistä*. Hollon mukaan *esteettisen kasvatuksen arvo on todella merkittävä, niin merkittävä, että sen vähennys kasvatuksesta on yhtä dramaattinen kuin ”kevään katoaminen vuodesta”*. (MKKII, 190.)

10.4 Schillerin vaikutus Hollon esteettiseen ajatteluun

Friedrich von Schiller (1759–1805) oli saksalainen romantiikan ajan runoilija, näytelmäkirjailija ja filosofi. Romantiikan painotuserot valistukseen voidaan esittää karkeasti seuraavasti: Valistuksen aikana uskottiin edistykseen ja korostettiin järkeä ja objektiivisuutta. Yleispätevyyttä ja rationaalisesti perusteltua tietoa pidettiin tärkeänä. Silloin myös tieteellä ja kosmopoliittisuudella oli keskeinen asema. Lisäksi kannatettiin naiivia ihmiskäsitystä. Romantiikan aikana sen sijaan suhtauduttiin varauksellisesti edistykseen. Tunteita ja mielikuvitusta arvostettiin. Myös subjektiivisuutta, intuitiota ja taidetta arvostettiin. Romantiikan aikakautena käsiteltiin kirjoituksissa ihmisen yöpuolta, elämän traagisuutta. Nationalismi korvasi valistuksen kosmopoliittisuuden. (Hilpelä, 2009, 2.)

Schillerin mukaan ”villin ihmisen” siirtymisestä ihmisyyteen osoituksena on *lumeen (Schein)* tuottama ilo ja taipumus *koristella* sekä *leikkiä*. Schiller tarkoittaa lumeella esteettistä lumetta, joka erotetaan todellisuudesta ja to- tuudesta. Hän ei tarkoita loogista lumetta, joka usein sekoitetaan esteettiseen lumeeseen. Loogista lumetta rakastetaan siksi, että se on lumetta, eikä siksi,

että sitä pidetään jotenkin parempana. Schillerin mielestä esteettinen lume on pelkkää leikkiä, mutta looginen lume on pelkkää petosta. Ensimmäisen lajin lumeen merkityksen korostaminen ei voi milloinkaan vahingoittaa totuutta, koska ei ole vaaraa, että se korvaisi totuuden, mikä on ainoa tapa aiheuttaa vahinkoa totuudelle. Kysymykseen, kuinka paljon moraalisisessa maailmassa saa olla lumetta, Schiller vastaa: ”*kuinka paljon vain, jos se on esteettistä lumetta*, siis sellaista, mikä ei pyri edustamaan olemassa olevaa eikä myöskään tarvitse tätä edustamaan itseään.” (Schiller 2009, 349–350, 352; ks. myös Peters 2005, 42–52.)

Hollon opettajan Waldemar Ruinin kasvatustieteelliset kirjoitukset 1900-luvun alussa olivat hahmottamassa suuntaa, joka kasvatustieteellä yhä on suomalaisessa taidekeskustelussa. Sen perusolettamuksena on taiteen oma merkitys ja arvo esteettisenä kasvattajana. Ruinin schilleriläinen esteettinen idealismi on paljon olennaisempi taidekasvatustieteellisten suhteiden kuin hänen kasvatustieteellisenä kannattamansa herbart-zilleriläinen²⁰⁷ suuntautuminen. Hänen taidekasvatusta koskevat ajatuksensa ovat tietynlaista elämällä höystettyä kantilaisuutta. Sen osoittavat hänen sanansa, joiden mukaan elämä on vakavaa, mutta taide on hilpeää, mutta ei kuitenkaan kevytmielistä ilonpitoa. Ruinin mukaan taide on elämänrikkautta, joka todistaa elämästä ja sen kauneudesta. Taide sovittaa ja vapauttaa elämässä olevista paineista ja pakotteista. Vasta taiteellinen elämys tekee elämisen varsinaisesti arvokkaaksi. (Huuhtanen 1984, 143.)

Hollon näkemyksissä ilmenee Schillerin vaikutus opettajansa Ruinin välityksellä²⁰⁸, vaikka hän tulkitsee esteettisyyden koskevan kasvatusta tätä laajaa-alaisemmin. Estetiikka on kasvatuksen *sydän*, joka ikään ylläpitää kaikkia kasvatuksellisia elintoimintoja. Hollon näkemyksissä näkyvät selkeästi schil-

²⁰⁷ Herbartilaisuus alkoi kehittyä ennen muuta pedagogis-psykologisena ajatteluna. Sen alulpanijoina olivat muutamat pedagogit, jotka olivat aikoinaan tunteneet Herbartin, sekä nuorempaan polveen kuulunut Tuiskon Ziller (1817–1882). Ziller oli saksalainen oppikoulun opettaja, joka harrasti oikeustieteellisiä, kansantaloudellisia ja luonnontieteellisiä opintoja. Hän väitteli tohtoriksi oikeusfilosofisesta aiheesta. Hän alkoi kiinnostua kasvatustieteestä 1850-luvulla. Herbartin näkemyksiin hän oli tutustunut joidenkin Herbartin opiskelijoiden välityksellä. Julkaistuaan muutamia pedagogisia teoksia hänestä tuli Leipzigin yliopiston professori. Hänen aloitteestaan perustettiin Herbartin näkemyksiä kehittävä yhdistys. Yhdistys onnistui samaan piiriinsä huomattavan joukon saksalaisia kasvatuksen teoreetikkoja ja käytännön kouluihmisiä. Sen julkaisema tieteellinen aikakauskirja levitti Herbartin näkemysten tuntemusta ja tarjosi foorumin niiden kehittämiseksi. Lähinnä Zillerin vaikutuksesta Herbartin näkemysten kannatus alkoi saada Saksassa selvästi koulukunnallista leimaa. Zillerin kirjoitukset kehittävät Herbartin oppeja tiukan oppijärjestelmän suuntaiseksi. Hänen merkitystään herbartilaisuuden muodostumisessa pidetään niin ratkaisevana, että suuntausta toisinaan kutsutaan *herbart-zilleriläisyydeksi*. Suuntauksen keskuudessa syntyi myös taisteluja, joissa kiisteltiin oppi-isän perinnön puhtaudesta. (Iisalo 1999, 159.)

²⁰⁸ Hollon arvostama Eino Leino kirjoitti myös Schilleristä. Leino käsittelee artikkelissaan muun muassa Schillerin ja Goethen suhdetta todeten: ”Schiller on Saksan, Goethe ihmiskunnan kansallisrunoilija. Schiller on kansalainen yhteiskunnassa, Goethe yksilö maailman kaikkeudessa.” (Leino 1905, 222.)

leriläiset ja kantilaiset vaikutukset, joiden yhtenä tärkeänä lähteenä ovat olleet myös Yrjö Hirnin *emotionalistiset esteettiset näkemykset*.

Hollon mukaan esteettisen kasvatuksen tarkoitus on tunteen herkistämisen ja mielikuvituksen rikastaminen siten, että todellisuuden kalsean pinnan alta tulee esiin *tunteen syventämä ja kuvittelun kirkastama esteettinen todellisuus*. Hänen perusajatuksensa on, että ihmisellä on luonnostaan esteettisluontoisia kykyjä, joita voidaan kasvatuksen avulla voimistaa ja suunnata esteettiseksi toiminnaksi. *Kasvatus* itsessään on myös *osittain esteettistä toimintaa*. Kasvatus toteutuu esteettisen suhtautumistavan avulla ja sen periaatteiden mukaisesti. *Esteettisessä suhtautumisessa kuvittelu ja tunne* ovat koko ajan *elimellisessä yhteydessä*. Tunne antaa liikevoiman ja kuvittelu ilmaisun. Hollon mukaan taide on tunteen ilmaisua, hahmottamista taiteen muotoon. Esteettisen kasvatuksen, samoin kuin taidekasvatuksen, perimmäinen tarkoitus on tunteen jalostaminen mielikuvituksen kehittämisen avulla. Tällä tarkoitetaan mielikuvituksen eri tekijöiden, myös uskonnollisten ja eettisten, mahdollisimman monipuolista vaalintaa, jotta saavutetaan esteettisen suhtautumisen tasapaino ja kauneus, jossa mielikuvitus vapautuu älyllisestä ponnistelusta. Tässä Hollon ajattelussa voidaan nähdä *hengentieteellistä antipositivistista idealismia*. (Huuhtanen 1984, 144; MKKII, 146–147.)

Kasvatuksessa tulee ottaa huomioon se, että esteettisessä elämässä ilmenevät arvot omaksutaan lapsuuden jälkeen murrosiässä, jolloin vasta tunne-elämä on valmis siihen. Varhaislapsuuden illusionismin vaiheessa kuvittelukykyä pohjustetaan tarjoamalla esteettisesti arvokkaita virikkeitä, kokemuksia, jotka puhuttelevat sinällään. Hollon mukaan *esteettisten arvojen tulisi läpäistä koko kasvatustoiminta*. Niiden tulisi olla mukana kaikissa oppiaineissa niille luontaisella tavalla. Toisaalta hän yhtyy kantilaiseen, Hirnin muotoilemaan, näkemykseen, jonka mukaan esteettisen kasvatuksen onnistumisen edellytyksenä on aina *autoteelisuus*, suhtautumistavan puhtauden, intressittömyyden ja itsetarkoituksellisuuden vaaliminen. Esteettisessä kasvatuksessa onnistutaan parhaiten silloin, kun sitä ei yhdistetä sille vieraisiin tarkoituksiperiin. (Huuhtanen 1984, 144–145.)

III

HOLLON KASVATUSAJATTELUN MERKITYKSEN ARVIOINTI

11. HOLLON KASVATUSNÄKEMYKSEN ARVIOINTI JA IDEAALIKOULUN LUONNOSTELU

Hollon kasvatuseräilyä voidaan kritisoida monin tavoin. Sen kritiikki on tärkeä siksi, että sillä tavoin kasvatuksen tutkimus etenee. Hollo sanoi, että hänen – kuten muidenkin – näkemykset kasvatuksesta ja sen teoriasta ovat keskeneräisiä. Kasvatus on luonteeltaan sellaista, ettei sitä voida kategorisesti määrittellä jonkin luonnon objektin tavoin. Ihmisen toimintaa emme kykene kokonaan selittämään, ettei jäisi jäljelle kysymyksiä, jotka odottavat ratkaisua. Tässä ja seuraavassa luvussa vastaan myös tutkimuskysymykseen, **miksi Hollon kasvatuksen teoria on yhä tärkeä kasvatustieteen identiteetin kannalta tarkasteltuna.**

11.1 Hollon näkemyksen kritiikki

Konservatiivinen näkemys

Hollon näkemystä voidaan pitää pääasiassa hengentieteellisenä, hermeneuttisena ja fenomenologisena. Hän käyttää hengentieteellistä menetelmää, vaikka siinä on piirteitä myös muista näkemyksistä. Hänen kasvatuseräilyään voidaan pitää liian ihanteellisenä ja toteuttamiskelvottomana. Toisaalta kasvattajalla on tärkeää olla ideaaleja, joita hän tavoittelee. Kasvatuksen käytännölliseen toteuttamiseen ei ole tarkoituksenmukaista, jos mahdollistakaan, antaa mitään tarkkoja ohjeita. Voidaan kuitenkin sanoa, millainen toiminta ei ole kasvatuseräilyiden ihanteiden mukaista ja millainen toiminta on pääasiassa niiden suuntaista. Jokainen kasvatuseräilytilanne on erilainen ja siksi ei ole mahdollista eikä edes relevanttia antaa mitään reseptikokoelmaa, miten kussakin ainutkertaisessa tilanteessa tulisi toimia.

Voidaan väittää, että Hollo oli niin montaa mieltä, että on vaikea sanoa, mitä mieltä hän oikeastaan oli. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, vaikka siltä saattaa hänen kirjoitustensa pinnallisen tarkastelun perusteella vaikuttaa. Nimittäin se, mitä asioita hän ei suinkaan kannata, rajaa sen alueen,

mistä voidaan etsiä vastaus siihen, mitä hän pitää kasvatuksessa, sen teoreettisessa tarkastelussa ja käytännön toiminnassa, tärkeänä. Holloa saatetaan syyttää myös *eklektismistä*²⁰⁹ eli siitä, että hän lainaa erilaisia ajattelijoita, joita ei välttämättä näytä ensi silmäykseltä yhdistävän mikään asia. Mutta toisaalta, jos analysoimme eri tavoin ajattelevien tutkijoiden näkemyksiä, saatamme huomata, että niiden perustassa on jotain samaa, muutoin ei olisi mahdollista käydä keskustelua ja olla eri mieltä. On välttämätöntä olla jostain perustavasta asiasta samaa mieltä, jotta voisi luontevasti olla jostakin asiasta eri mieltä. Kun esimerkiksi tarkastelemme kasvatuksen käsitettä, voimme huomata, että tutkijat käyttävät samasta ilmiöstä eri käsitettä. Tämän takia saattaa syntyä erimielisyys siitä, mistä kasvatuksessa on kysymys. On kuitenkin olemassa keskenään niin ristiriitaisia näkemyksiä, että niitä ei voida mitenkään harmonisoida keskenään.

Hollon kasvatuskäsitteitä voidaan arvostella myös siitä, että hän ei pohdi oikeastaan lainkaan kasvatuksen yhteyttä vallitseviin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Tämä johtuu ennen muuta siitä, että Hollo pitää kasvatuksen tavoitteita sellaisina ikuisina ideaaleina, etteivät yhteiskunnalliset muutokset oleellisesti vaikuta niihin. Hänen ajattelussaan näkyy arvojen universaalisuus. Oikeutetusti voidaan väittää, että Hollon esittämä kasvatuskäsitelmä on konservatiivinen, perinteisiä arvoja ja vallitsevia yhteiskunnallisia rakenteita säilyttävä. Voidaan kysyä, *miksi suomalaista yhteiskuntaa ravistelleet rasakat tapahtumat, kansalaissota, talvi- ja jatkosodat, pulakaudet ja poliittis-yhteiskunnalliset liikehännät eivät koskettaneet hänen kasvatuskäsitelmäänsä*. Siihen ei riitä selitykseksi se, mitä hän itse sanoo päiväkirjassaan, että muut ovat tehneet sen paremmin.

Onko niin, että tavoitellessaan puhdasta kasvatusta, joka on vallasta ja väkivallasta vapaata, Hollo on jäänyt kasvatuksen teoreettiseen ”norsunluutorniin”? Hän saattoi ajatella, että osallistuminen yhteiskunnallis-poliittiseen keskusteluun on tärkeää, mutta ei kuulu sinällään kasvatusteorian pyrkimyksiin. *Kasvatusteoriat, jotka pyrkivät vastaamaan kunkin aikakauden kysymyksiin, ei näin tehdessään koskaan kykene antamaan kasvatusteorioita tai kasvatusteorioita, jotka voisi olla käypä kaikkina aikoina. Toisin sanoen kasvatusteorian tulee pyrkiä mahdollisimman täydelliseen kuvaukseen kasvatuksesta, mutta sitä voidaan sitten soveltaa eri aikoina eri tavoin. Mitään patenttitausta ei voida antaa ainutlaatuisiin ja toistumattomiin kasvatustilanteisiin. Jokaisen kasvattajan tulee pyrkiä tulemaan kasvatustilanteesta näkeväksi, että hän tietää, miten kussakin kasvatustilanteessa on parasta toimia ja millainen toiminta mahdollistaa kasvatettavan hyvän elämän.*

²⁰⁹ Metodisella eklektisillä tarkoitetaan sellaista menettelyä, jossa menetelmiä yhdistellään pohtimatta niiden mukana mahdollisesti seuraavia ontologisia sitoumuksia (Pikkariainen 2009, 191).

Patenttivastauksien antaminen on mahdollista vain totalitaristisessa yhteiskunnassa, jollaisen syntyä kukaan moraalinen ihminen ei toivo. Näin ollen kasvatustieteiden ja kasvatuksen teoria on aina välttämättä keskeneräinen teoria, vaikka meillä olisi aito halu pyrkiä luomaan täydellinen näkemys kasvatuksesta. Ilman kasvatuksen teorian luomista koko kasvatuksen alue saattaa menettää identiteettinsä joko pirstaloitumisensa takia tai siksi, että kasvatustieteet redusoituvat kokonaan psykologiaan tai filosofiaan taikka tulee jonkun muun elämänmuodon (esimerkiksi politiikka, uskonto, talouselämä) hallitsemaksi. Näin ollen jokaisen kasvattajan ja kasvatuksen tutkijan tulee harjoittaa jatkuvaa kasvatuksen eksegeesiä. Hän ei voi milloinkaan lopettaa kasvatuksen ja sen teorian olemuksen filosofoimista ja kehittelyä.

Ikuisten arvojen ”radikaalisuus”

Hollo saattaisi vastata konservatiivisuuskritiikkiin väittämällä, että nimenomaan kasvatuksen ikuisia arvoja ja arvostuksia ylläpitämällä yhteiskuntaan kasvatetaan toimijoita, jotka omalla paikallaan luovat nykyistä oikeudenmukaisempaa maailmaa. Koulun tehtävänä on luoda sille edellytykset, mutta koulu ei voi toimia sellaisena yhteiskunnallisena instituutiona, joka itsessään lähtisi parantamaan maailmaa. Näin tehdessään siitä helposti saattaisi tulla ”vain” yksi yhteiskuntapoliittinen instituutio. Silloin se kadottaisi oman suhteellisen autonomiansa, joka on sen olemassaolon ja vaikuttavan toiminnan välttämätön ehto.

Holloa voidaan sanoa konservatiiviseksi kasvatustieteilijäksi sen takia, että hän pyrkii säilyttämään perinteisiä, myös uskonnollis-eettisiä, arvoja. Se pitää paikkansa, että Hollo ei ota suoraan kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Toisaalta hänen edustamansa kasvatustieteiden näkemys peräänkuuluttaa itsestään selvästi kaikkien ihmisen tasavertaisuutta sekä rauhan ja rakkauden aatetta. Sota on hänestä sellainen rikos, johon ei ainakaan Jumala ota mitenkään osaa.

Juha Suoranta toteaa Paulon Freiren (2005, 95–96) näkemyksen mukaisesti, että ajattelu ja sanan käyttäminen ilman toimintaa muuttuvat helposti peliksi höpinöiksi ja toiminta ilman reflektiota aktivismiksi, jonka seuraukset saattavat olla silmittömät (Paalasmaa 2011, 18; ks. myös Hannula 2000, 96). Näin saattaa olla, mutta Holloa voidaan pitää myös ”radikaalina” kasvatustieteilijänä, koska radikaali-sanalla tarkoitetaan asioiden juuriin tai juurille menemistä. Hollo kehittää kasvatustietettä, jossa ihminen ainutkertaisen arvokkaana kulttuurisena sivistysolentona otetaan huomioon. Myös se, että hän myöntää teorian olevan keskeneräinen, samoin kuin jokainen ihminen on keskeneräinen, on sellaista oivaltavaa radikaalia ajattelua, joka kuvaa hyvin sitä, mistä kasvatuksen maailmassa ja siinä elävässä ihmisessä, kasvatta-

jassa ja kasvatettavassa, on kysymys. *Kasvatusta koskeva tutkimus ja kasvatuksen teoria ei voi vastata huomisen kysymyksiin, vaan sen tehtävänä on pyrkiä vastaamaan tämän päivän ja ikuisuuden kysymyksiin. Tällä Hollo tarkoittaa sitä, että päivän haasteet tiedämme, mutta huomisesta emme tiedä muuta kuin tautologioita. Kasvatuksen teoria pyrkii aina täydellisyyteen, vaikka ei siinä onnistukaan eikä antamaan vastauksia, jotka toimisivat aina ja ikuisesti.*

11.2 Hollon kasvatustieteen merkitys

Hollo on monin tavoin vaikuttanut kulttuuriimme eri aloihin liittyvillä kirjoituksillaan ja suomennoksillaan. Seuraavassa tarkastelen hänen sivistyksellistä perintöään, vaikutustaan, kasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta.

Hollo inspiraation lähteenä

Hollon vaikutus myöhempään kasvatustieteen ajatteluun on mielenkiintoinen ja osin ristiriitainen. Häneen – ja ennen muuta hänen *kasvamaan saattamisen* ajatuksensa – viitataan usein. Hollo on ollut monitoimisena henkilönä inspiraation lähde, mutta varsinaisesti hänen kasvatustieteen ajatteluun on tutkittu yllättävän vähän. Tämä johtuu monista syistä. Ensiksi mainittakoon, että hänen edustamansa näkökulma kasvatustieteeseen oli väistyvä trendi hänen aikansa jälkeisessä empiirisessä kasvatustieteessä. Hänen oppilaansa professori Matti Koskenniemi, vaikka näytti suuresti arvostavan Holloa, teki uransa kuitenkin aivan erilaisella kasvatustieteen alueella ja saavutti siinä erittäin merkittävän aseman. Toinen syy voi piillä siinä, että Hollo yhdisti kirjoituksiinsa monia asioita eri tieteenaloilta ja elämän alueilta, minkä vuoksi niistä saattaa olla vaikea löytää kasvatuksellista ydintä. Hänen tapansa kirjoittaa tieteellisistä asioista oli kaunokirjallinen. Kaunokirjallisesti ja esteettisesti sävyttyneissä kirjoituksissaan hän käsittelee erittäin syvällisesti ja monipuolisesti erilaisten tieteellisten näkemysten spesifisiä kysymyksiä, vaikka toisinaan vain viittaa niihin ikään kuin sivumennen. Hollo halusi myös välttää kategorisia kantoja. Mutta teoksissaan hän kuitenkin ilmaisee myös eriävän mielipiteensä selvästi, jos hän pitää sen ilmoittamista tarpeellisena.²¹⁰

Hollon kasvatuksen teoria on luonteeltaan niin esteettis-filosofista, ettei sitä ole oikein mahdollista ymmärtää, jos ei tunne hyvin filosofian historiaa ja filosofian eri alueiden keskeisiä ja spesifisiä kysymyksiä. Hän käsittelee

²¹⁰ Hollo lausui myös jyrkkiä mielipiteitä, esimerkiksi seuraavasti: ”Paraskaan koulu tai korkeakoulu ei voi tehdä kaikista ministereitä. Mutta se, että tyhvät yleensä pääsevät ministereiksi, antaa pontta uudistusvaatimuksille.” (PK, 184. Hollon aforismi vuodelta 1966.)

myös uskonnollisia ja psykologisia kysymyksiä asiantuntijan tavoin. Lisäksi hänen kaunokirjallisuuden ja lyriikan tuntemuksensa on lähes ylivertainen. Hollo pyrkii ajattelussaan ja esityksessään kokonaisvaltaisuuteen. Niissä kaikki palat näyttävät liittyvän saumattomasti toisiinsa, vaikka toisinaan on vaikea löytää mielikuvituksen aikaansaamaa ”laastia”, joka auttaa ymmärtämään, miten eri osat liittyvät toisiinsa.

Hollo on vaikuttanut suorasti ja epäsuorasti moniin suomalaisiin kasvatustajattelijoihin ja opettajiin. Hän toimi pitkään myös opettajien kouluttajana. Heidän välityksellään hollolainen monialainen sivistyseetos on voimallisesti vaikuttanut moniin. Hollo on vaikuttanut myös moniin kasvatustajattelijoihin, erityisesti kasvatustilofilosofisesti suuntautuneisiin tutkijoihin. Heidän ajattelussaan Hollon vaikutus näkyy eri tavoin. He ovat tutkimuksissaan käsitelleet kasvatuksen teoreettisia tai kasvatustilofilosofisia kysymyksiä. Näin he ovat vieneet Hollon perinnettä eteenpäin. Skinnari (1994, 97) puhuu eksplisiittisesti siitä, että tulevaisuuden kasvatuksen haaste on ihmisarvosta lähtevä ”kasvamaan saattamisen mahdollisuus”, jolla hän tarkoittaa ajattelun, tunteen, tahdon sekä toiminnan tasapainoista kasvatusta. Se on kasvatusta kohti vapautta, jolla ei suinkaan tarkoiteta esimerkiksi lapsuuden ajan auktoriteettien puuttumista.

Toisaalta Hollon näkemykset ovat sellaisia, että ne nimenomaan edellyttävät jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä. Ihminen ei tule valmiiksi, eikä myöskään ihmistutkimus voi koskaan antaa valmiita vastauksia. Sellaisia vastauksia voisi pitää tosiasiallisena kasvatustajattelijaa kohtaan suunnattuna kohtuuttomana vaatimuksena, koska kasvatuksen tutkija ihmisen tutkijana ei voi koskaan vastauksessaan käsitellä kaikkia niitä kysymyksiä, joita ehdottomasti pitäisi käsitellä. Tutkija voi antaa vain keskeneräisiä vastauksia ja kokonaisuuteen nähden osavastauksia. Runoilija, kriitikko ja professori Tuomas Anhava (1927–2001) sanoi radioesitelmässään tähän liittyen seuraavasti: Jos kysytään kirjailijan mielipidettä, niin hän kokee, että hänen pitäisi kertoa kaikki. Näin siksi, koska kaikki liittyy kaikkeen ja jokainen kokemus muuttaa kokonaisuutta. (Anhava 1961.) Tämä pitää paikkansa myös kasvatustajattelusta ja kasvatustajattelijasta. Kasvatustajattelijakin voi pitää irrelevanttina ja jopa epäkohteliaana vaatimuksena, jos kysytään, mistä kasvatuksessa on kysymys, koska kukaan ei voi koskaan kertoa *kaikkea* kasvatuksesta. Kysyjän pitää hyväksyä epätäydellinen vastaus eikä vaatia enempää. Tästä huolimatta kasvatuksen tutkijan pitää etsiä jatkuvasti vastausta kasvatuksen kysymyksiin.

Keskeneräistä teoreettis-käytännöllistä ihmistutkimusta

Kasvatusajattelu kasvatuksen tavoin on ihmisten välinen jatkuva dialoginen prosessi, joka synnyttää parhaimmillaan inhimillisesti merkityksellistä elämää, jota ilman ihmisestä saattaa tulla ”ihmistorso”, jonka elämä on vain aineeseen sidottua elämän ylläpitämistä, hengissä säilymistä tai tavaroiden tuottamista ja myymistä.²¹¹ Platonin ajatusten mukaisesti tällaisella ihmisellä on väärintulkittu palkan- tai rahanansaitsemistaito (*tekhne mistharnetike*), jota voidaan pitää täysin yhteen sopimattomana sivistyksellisten taitojen kanssa (Platon 1999, 34–36 [346a–347b] ks. myös Arendt 1998, 128–129). Tällainen aineellisuuteen sidottu biologis-vitaalinen tai *vegetatiivinen homo economicus* on *kauhuskenario hollolaiselle kasvatusajattelijalle*. Tämän takia Hollon edustamalle kasvatukselliselle perinnölle tulee antaa nykyistä enemmän tilaa sekä kasvatusta koskevassa tutkimuksessa että kasvatuskäytännöissä.

Hollon henkityhteellinen ja fenomenologis-hermeneuttinen kasvatusnäkemys on vastaparadigma empiiriselle kasvatustieteelle ja myös nykyajan teknis-taloudelliselle eetoselle, jotka yhtäältä uhkaavat välineellistää kasvatuksen ja toisaalta ”luonnontieteellistää”, sopimattomalla tavalla tieteellistää, kasvatuksen tutkimuksen. Tämän takia kasvatusoppi kysymyksineen uhkaa kokonaan siirtyä kasvatustieteessä syrjemmälle, jopa hävitä kokonaan. Kasvatuksen ja kasvatustutkimuksen vaarana on niiden sitouttaminen liiaksi tuotantoelämän jatkeeksi, minkä seurauksena ihmisyden toteuttaminen vaikeutuu.

Erilaiset empiiriset tutkimukset ovat tärkeitä, mutta jos kasvatuksen tutkijat unohtavat kasvatuksen ikuisten kysymysten pohtimisen, kasvatustiede saattaa ajautua tieteen syliin ja kadottaa oman identiteettinsä. Kasvatusoppi tai kasvatustiede ei ole tiedettä sillä tavoin kuin kemia tai fysiikka taikka edes siten kuin psykologia. Mutta se ei ole mikään ongelma vaan etu. Kasvatusta voidaan kuitenkin pitää – Kantin sanoin – kaikkein tärkeimpänä ja vaikeimpana tehtävänä, mikä ihmiselle voidaan antaa. Se on oma suhteellisen autonominen elämänmuotonsa, jonka oma sisäinen logiikka määrittelee, miten sitä on relevanttia tutkia. Kasvatuksen tutkimuksessa on otettava huomioon sen päämäärä ja perusta. Se on mahdollista tehdä vain filosofisen analyysin avulla, vaikka kasvatusajattelu ei olekaan pelkkää filosofiaa.

Kasvatustieteilijät eivät saa unohtaa, että kasvatusfilosofian tutkimus on välttämätöntä kasvatustieteen *identiteetin* kannalta. Kasvatustieteen filosofi-

²¹¹ Olli-Jukka Jokisaaren (2010, 37) mielestä nykyistä tieteellisteknologista tuotemaailmaa hallitsevaa metafysiikkaa ei usein huomata, mutta se on kuitenkin kasvatuksenkin ja kasvatustutkimuksen alalla ilmeistä. Hän viittaa Günter Andersin tutkimuksiin. Andersin analyysin mukaan tuotemaailma on kaapannut ihmisen toiminnan eli praksiksen ja sulkenut samalla mahdollisuuden kehittää toimintaa siitä itsestään käsin. Vaihtoehtoisen toiminnan luominen tai edes sen ajattelemisen on tullut lähes mahdottomaksi, koska itsestään selvänä ja oikeana tuotemaailma tulee, oman metafysiikkansa ohjaamana, tieteellisesti perustelluksi.

nen tutkimus mahdollistuu myös vain kasvatustieteen tutkimuksen avulla. Monet saattavat vierastaa kasvatuksen filosofista pohdintaa, koska siinä saatetaan asettaa kaikki, myös itse kasvatuksen käsite, kysymyksenalaiseksi. Kasvatustieteen on tärkeää kriittisyydestään ja ”tietämättömyydestään” huolimatta rohkeasti esittää keskeneräisiä näkemyksiään kasvatuksesta ja sen teoriasta sekä niiden tehtävistä. Heidän tulee muistuttaa myös muita, että kaikkia kasvatukseen liittyviä kysymyksiä ei voida ratkaista empiirisen tutkimuksen avulla. Tällaisia kysymyksiä ovat kasvatustieteen käsitteiden selvennykset ja erilaiset kasvatuksen perustaan, sen ontologiaan ja arvoihin sekä arvostukseen liittyvät kysymykset. Kasvatuksen filosofinen ja teoreettinen tutkimus eivät suinkaan ole mitään elitismiä, jossa unohdetaan arkipäivän kasvatustoiminta ja kasvattajien käytännölliset kysymykset. Itse asiassa vain kasvatuksen filosofisen ja teoreettisen analyysin avulla voidaan päästä tiettyin tavoin käytäntöön. Teorian avulla näemme esimerkiksi sen, miten tietty käytännön toimi soveltuu asetettujen päämäärien saavuttamiseen. Teoria antaa hyvän kokonaiskäsityksen niistä asioista, joita käytännön opetus- ja kasvatustyössä tulee ottaa huomioon, jotta työ sujuisi mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Kun sanotaan, että *kasvatustiede ei ole tiedettä*, eikä sen tarvitsekaan olla, sitä ei ole syytä pitää minään moitteena kasvatuksen tutkimusta kohtaan. Nimittäin tieteellä (*science*) saatetaan tarkoittaa luonnontieteitä. Sen metodologia ei ole syytä soveltaa, ainakaan suoraan, ihmistutkimukseen, joka on erilaista tiedettä. Hollon epäilevä suhtautuminen siihen, että kasvatustieteen tai kasvatustieteestä koskaan tulisi (luonnon)tiedettä, on siksi ymmärrettävää, koska silloin se saattaisi menettää sille ominaisen filosofisen pohdiskelun. Filosofia ei myöskään oikeastaan ole tiedettä. Se on tieteiden ”äiti”, josta erityistieteet (esimerkiksi matematiikka, fysiikka, biologia) ovat syntyneet. Filosofia käyttää kuitenkin tieteellistä menetelmää harjoittaessaan tutkimusta. *Kasvatustiede* on jo nimensä mukaisesti *humanistista eli ihmistä koskevaa tiedettä*. Ihminen on tutkimuskohteena erilainen kuin jokin muu luonnon objekti. Luontoa selitämme ja ihmistä ymmärrämme. Emme voi jännököttömästi koskaan selittää, kuka tai mikä ihminen on. Emme voi myöskään määrittellä lopullisesti, mitä kasvatustiede on ja millaista sen tutkimuksen ja teorian tulisi olla.

Hollon näkemyksestä voisimme johtaa ajatuksen, että pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatustieteen tutkimusta. Kasvatustiede on yläkäsite, jonka yhtenä osa-alueena olisi kasvatustiede. Kasvatustieteen liittyvät kysymykset ovat yleisempiä ja monien – periaatteessa kaikkien ihmisten – pohdinnan kohteena olevia asioita. Sen filosofoimiseen voidaan käyttää myös monien eri tieteen ja taiteen alojen tietämystä. Sen sijaan kasvatustiede olisi kasvatusta koskevien ilmiöiden tieteellistä, myös empiiristä, tutkimusta. Tietenkään kysymys ei ole pelkästään käsitteellisestä määrittelystä, vaan tärkeämpää on se, että kasvatustieteen

tutkimuksen alaa ei supisteta vain positivististyyppiseksi tieteelliseksi tutkimukseksi.

Hollo väittää, että kasvatuksen teorian tulee olla *sovellettu teoria*, jonka yhteys käytäntöön on ilmeinen. Se on *käytännöllinen teoria*. Kasvu, kasvatusta ja kasvamaan saattaminen ovat käytännöllisiä toimia. *Kasvatuksen maailma* on *empiirinen*, mutta *kasvatuksen teorian* ja kasvatusta koskevan tutkimuksen tulee olla *rationaalista*. Tällä tarkoitetaan sitä, että emme voi saada tietoa pelkästään järjen avulla. Mutta tieto, jonka saamme havainnoimalla tai kokemuksen avulla on sellaista, jota pitää järjen avulla tutkia, jos haluamme saada selville, mistä siinä on kysymys. Kantin opetuksen mukaisesti havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita ja käsitteet ilmaan havaintoja ovat tyhjiä.

Kasvatusfilosofiaa voitaisiin pitää myös filosofian osa-alueena, ennen muuta käytännölliseen filosofiaan kuuluvana. Toisaalta silloin saattaisi käydä niin, että kasvatustiede tulisivat tarpeettomiksi. Näin ei kuitenkaan tule ajatella, koska kasvatuksen maailma on oma maailmansa, eikä se voi olla vain filosofiaa, vaikka voidaan ajatella, että se on myös sitä. Voidaan ajatella, että kaikki tieteet kuuluvat filosofian alaan, ainakin siten, että tieteenfilosofinen pohdinta kohdistuu niihin kaikkiin. Kasvatusta ei voida pitää vain filosofian osa-alueena, koska sillä on oma tutkimuskohteensa ja päämääränsä. On totta, että sen tutkimusalue on kohtuuttoman laaja, *koko elävä maailma*, jossa tapahtuu kasvua. Voimme kuitenkin tutkimuksellisesti rajata sen koskemaan vain *ihmisen kasvun tutkimista* – niin Hollo tekee. Kasvatuksellisten päämäärien asettaminen on myös ongelmallista. Emme tiedä, millaista on hyvä kasvatusta, jotta voisimme toteuttaa sitä. Tiedämme kuitenkin, mikä on huonoa tai paha aiheuttavaa kasvatusta. Näin voimme rajata sen alueen, mistä voimme yrittää löytää vastauksen. Hyvän elämän ja kasvatuksen pohtiminen on siitä huolimatta järkevää ja välttämätöntä, vaikka emme löydä siihen lopullista vastausta.

Hollon kasvatuksen teorian keskeneräisyys ja katkelmallisuus osoittavat, että alue, jota se koskee, edellyttää jatkuvaa teorian kehittelyä. Tämä voi tapahtua parhaiten kaikkien kasvatuksen osapuolten keskinäisessä dialogissa. Teorian katkelmallisuuteen eli siihen, että se kuvaa vain jotain kasvatustapahtumaa, on syynä se, että jokainen kasvatustapahtuma on toistumaton ja ainutlaatuinen. Tämän takia mitään koko kasvatusta koskevaa täydellistä teoriaa ei voi luoda. Sellaisen yrittäminen jo aikaansaisi sen, että kasvatustapahtumat väkisin pyrittäisiin tekemään toistensa kaltaisiksi, ikään kuin sulattamalla ne yhteiseksi tai yhdeksi massaksi, jota sitten voisi mitata ja punnita. Tällainen toiminta ei ole mitenkään eettisesti kestävä, eikä myöskään tieteellisesti pätevää toimintaa.

11.3 Ideaalikoulunäkemykseni Hollon ajatusten inspiroimana

Esitän näkemykseni ihannekoulusta Hollon ajatuksista inspiroituen ja osittain niihin perustuen. Näkemykseeni on vaikuttanut myös pitkäaikainen kokemukseksi koulusta sekä opiskelijana, opettaja-kasvattajana että perheenisänä. Pidän tällaisen näkemyksen tai ohjelman esittämistä tärkeänä, koska kyseessä on kasvatustieteellinen työ, jonka tarkoituksena ei ole pelkästään kuvata ja analysoida kasvatusta. Kasvatustieteeni on tietenkin vaillinaisen, mutta se kuitenkin paljastaa sen, mihin suuntaan toivoisin kasvatusta koskevan ajattelun ja kasvatuskäytäntöjen kehittyvän, jotta hyvä elämä mahdollistuisi. Ajattelun aristoteelisesti niin, että ideaalikoulun pohtiminen ja ylipäätään sen miettiminen, millaista on hyvä elämä, on myös tärkeä osa hyvää elämää.

Hollo ei antanut valmista vastausta kysymykseen, millainen ideaalin koulun tulisi olla. Hän kuitenkin perusti näkemyksensä ihanteisiin, jotka näkyvät kauttaaltaan hänen kirjoituksissaan. Tässä luvussa tarkastelun kohteena ovat ennen muuta kysymykset, **miten koulusta aikaansaadaan suhteellisen autonomisen ja monipuolisen sivistyksen kehto.**

Koulu – esteettis-eettinen ja autonominen sivistyksen kehto²¹²

Millainen koulun tulisi olla, jos seuraisimme Hollon ajatuksia kasvatuksesta ja kasvatuksen teoriasta, on keskeinen kysymys kasvatuksen onnistumisen kannalta. Hänen näkemyksillään on yhtäläisyyttä monien ajattelijoiden näkemysten kanssa. Hollo loi *ykseyden* erilaisista näkemyksistä, jotka eivät viime kädessä olekaan toisistaan kovin paljon poikkeavia, ainakaan, jos tarkastelemme niiden päämääriä. Moraalinen ihminen ei tavoittele huonoa vaan hyvää elämää. Saatamme kuitenkin olla eri mieltä siitä, mitä on hyvä elämä. Siitä huolimatta tai sen takia, meillä on tietyin tavoin aina jotain yhteistä, jotta me ylipäätään voisimme olla eri mieltä. Kun tarkastelemme syvällisesti toisistaan poikkeavia kasvatustieteellisiä näkemyksiä, saatamme huomata, ettei ole helppoa sanoa, mitä niistä kannatamme. Kuten aiemmin jo totesin, myös Hollo myöntää kasvatusteoriaansa olevan keskeneräinen. Teorian keskeneräisyyttä ei voida pitää heikkoutena, jos teoria antaa kuitenkin melko hyvän käsityksen kasvatuksen ilmiöstä ja kuvaa siihen liittyviä kysymyksiä

²¹² Niiniluodon (2011, 90) mukaan yliopisto voisi olla keidas, joka on tasa-arvoisten tutkijoiden vapaa kollegio, jossa totuutta ja sivistystä etsitään yhteisesti virka-asemista riippumatta vapaan keskustelun ja parhaiden argumenttien avulla.

siten, että sen pohjalta on mahdollista harjoittaa kasvatusta ja tavoitella niitä ideaaleja, joita kasvatuksessa on kautta aikojen tavoiteltu.

Hollon ajattelu on antiikin kreikan filosofisesta ajatteluperinteestä kumpuavaa, hyvyyden, totuuden ja kauneuden sävyttämää. Siihen liittyy myös olennaisena osana humanistis-kristillinen käsitys ihmisestä ainutlaatuisen arvokkaana olentona, valistuksen järjen perintöä unohtamatta. Kaikessa kasvatuksessa vallitsee *hyvyyden, totuuden ja kauneuden kolmiyhteys*. Se, mikä on hyvää, on myös totta ja kaunista, se mikä on totta, on myös hyvää ja kaunista ja se, mikä on kaunista, on myös totta ja hyvää.

E erityisesti nykyaikana klassisten hyveiden merkitys ei ole yksiselitteinen. Looginen totuus $1+1=2$ on muuttumaton, mutta teknologian ja myöhäismodernin aikakaudella informaatiota tulvii monista erilaisista lähteistä, eivätkä niiden sisällöt ole yhteneviä. Toisaalta lähes kenellä tahansa on mahdollisuus aikaisempaa helpommin päästä tiedon lähteille. On tärkeää kuitenkin erottaa tieto informaatiosta, joka – Platonin mukaan – ollessaan tosi informaatiota on tietoa, mutta muussa tapauksessa ei. Kauneuden ja hyvyyden suhteen muutos on ollut vielä suurempi. Kauneus voidaan määritellä sellaiseksi, joka on kiinnostavaa, mieleenpainuvaa, joka kutsuu luokseen vaatien uudelleen arviointia ja joka aikaansaa ”syyhytystä”. Hyvyyden käsite on myös muuttunut ajan kuluessa. Niin sanottu naapurietiikka on pysynyt kuitenkin melko samankaltaisena, mutta hyvän työntekijän ja hyvän kansalaisen rooli on sen sijaan muuttunut siten, että voidaan puhua *roolien etiikasta*, esimerkiksi opettajan ja tuomarin ammattietiikasta. (Ks. Gardner 2011, 78–79.)

Hyvyyden, totuuden ja kauneuden uudelleenarviointi saattaa johtaa siihen, että meillä ei ole mitään yksimielisyyttä totuudesta eikä yhteistä kokemusta siitä, mikä on kaunista eikä siitä, miten erotamme hyvän pahasta. Tämä on tietenkin valtava haaste tulevaisuuden koululle – koko ihmiskunnalle. Toisaalta saattaa käydä niin, että ihmiset alkavat kaivata asioiden lähteille. He kaipaavat myös läheisyyttä moniarvoisessa maailmassa ja kokoontuvat pohtimaan konferensseihin tai vastaaviin, miten elää totuudellista, hyvää ja kauneutta edistävää elämää. Voimme samaan aikaan olla yhtä mieltä siitä, että nämä asiat ovat ehdottoman tärkeitä, vaikka olisimmekin eri mieltä siitä, mitä hyvyys, totuus ja kauneus tarkoittavat. Tällaiseen moniarvoiseen yhteiskuntaan koulussa kasvatettavat tulee varustaa. Voimme säilyttää näiden asioiden tärkeän merkityksen koulukasvatuksessa.

Hollon mielestä voimme pitää *esteettis-eettistä eetosta* yhtenä keskeisenä periaatteena koulukasvatuksessa. Kehittyneeseen esteettiseen havainto- ja arviointikykyyn liitetään myös mielikuvitus, joka yhdessä ajattelun kanssa saa kasvatettavan ymmärtämään ja hallitsemaan moninaisia todellisuuden ilmiöitä. *Mielikuvitus* on ikään kuin laasti, joka *yhdistää* erilaiset *kasvatuksen muodot eheäksi kokonaisuudeksi*. Ilman mielikuvitusta erilaiset ilmiöt olisivat

vain pirstaleisina, toisistaan erillisinä osina ihmisen mielessä. MielikuvitukSELLISEN ihmisen kasvattaminen on siinä mielessä tärkeää, että ihmisen kokonaisvaltainen eheyttäminen on vain sillä tavoin mahdollista. Hollo pitääkin kasvatusajattelijaa ja kasvattajaa *kasvatustaiteen* edustajina.

Hollo ajattelee, että mielikuvituksella on kasvatuksellista merkitystä vasta silloin, kun sitä ei laiteta käsitteellisen eli diskursiivisen ajattelun vastakohdaksi. Kasvatettava ja tietenkin myös kasvattaja tarvitsevat molempia tunteakseen ja hallitakseen itseään ja todellisuuden moninaisia ilmiöitä. Kasvatettavan tietojen lisääntyminen ei tapa mielikuvitusta. Nimittäin sen kehittymisen oikeastaan edellyttää yksilön kokemusten ja tietojen karttumista. (Ks. myös Salminen 1979, 234–235.)

Koulukasvatuksessa on tärkeä huomata, ettei oppilas opi asioita vain puhutun tai kirjoitetun kielen tai matemaattisten merkkien avulla. Hän omaksuu tietoja ja taitoja myös ei-verbaalisesti, intuitiivisesti, tunneperäisesti, enemmän tai vähemmän tiedostamattomasti. Kasvatettava on yhteydessä ympäristöönsä kaikkien aistiensa välityksellä. Hän vastaanottaa ympäristön sanomia ja sen ilmaisemia muotoja. Kaikkia aisteja voi harjaannuttaa kehittymään siten, että kasvatettava voi käyttää niitä tietääkseen, oppiakseen ja ilmaistakseen käsityksiään todellisuudesta. Tämän takia *koulun kokonaissävyn*, sen ilmapiirin, jonka voi aistia kuka tahansa sinne tuleva ja siellä oleva, tulee olla *mielikuvitusta tukeva*. Se voi onnistua vain silloin, kun kasvattajat pyrkivät aidosti ja rehellisesti olemaan sitä, mitä he syvimmiltään ovat. Lapset aistivat epäaitouden, joka on yksi pahimmista mielikuvituksen kehittymisen esteistä. (Ks. Salminen 1979, 235.)

Hollo ajattelee koulun olevan perustaltaan *eettinen*. Näin tulee myös nykyaikana ajatella, vaikka yhteiskunnassa vallitsee ”vahvojen markkinat” ja teknologinen imperatiivi. On syytä korostaa, etteivät taloudellinen ja tekninen edistys suinkaan välttämättä ole ristiriidassa eettisyyden kanssa. Sen ymmärtäminen ei liene vaikeaa, että nopeasti saadut voitot tuotantoelämässä voidaan nopeasti myös menettää. Näin käy ennen muuta silloin, kun ihminen otetaan vain välineellisesti huomioon. Tuotantoelämässäkin on viime kädessä kysymys ihmisestä ja hänen toimintatavastaan. Kun näin on, niin koulun, yhteiskunnan keskeisenä instituutiona, pitää vaikuttaa omalla panoksellaan siihen, millaisia ihmisiä nykyiseen ja tulevaisuuden yhteiskuntaan kasvatetaan. Tämä kaikkien koulussa työskentelevien, erityisesti opettajien, tulee ymmärtää.

Kouluissa ja yliopistoissa tulee lopettaa teknologisen imperatiivin toteuttaminen. Filosofitimo Airaksinen (1995, 235) on sanonut, että ihmisen pitää asettaa päämääränsä itse, tekniikasta riippumatta, ja vasta sitten valittava tekniikka. Myös ekofilosofi Henryk Skolimovski (1987, 190) kritisoi teknologiaa sanoen, ettei se ole pelkästään myönteinen asia, koska mitä enemmän

informaatioyhteiskunta tai tietokoneet ottavat vallan ja riistävät ihmisiltä vastuun, sitä enemmän ihmisyytemme näivetty. Tulee huomata, ettei erehdys ollut teknologinen, vaan filosofinen, ja myös *kasvatusfilosofinen*. (Ks. myös Taneli 2009b, 370–372.)

Koulun yhtenä keskeisenä imperatiivina olkoon Kantin kehoitus kohdella ihmisyyttä sekä itsessä että toisissa aina myös päämääränä sinänsä eikä koskaan pelkästään välineenä. Tätä on tärkeää korostaa sen takia, että toisinaan puhutaan siitä, että pojat syrjäytyvät osaltaan siksi, ettei koulun toiminnassa oteta riittävästi huomioon heidän psykososiaaliseen kehitykseensä liittyviä tekijöitä. Toisinaan taas valitetaan sitä, että tytöt ahdistuvat koulussa, koska sen toiminta kiihdyttää tyttöjen taipumusta perfektionismiin. Väitteet pitävät osittain paikkansa, mutta koulussa on kuitenkin enemmän kysymys siitä, että *ihmisyyks syrjäytetään*²¹³, koska koulu on liiaksi ”arvosana- ja kurssitehdas”. Koulussa ihmisyyden ihanteista puhutaan pääasiassa vain juhlapuheissa, jotka ovat ristiriidassa koulun ajanhengen kanssa, jossa keskeistä näyttää olevan valtakunnallisissa ja kansainvälisissä mittauksissa menestyminen (vrt. CAF-laadunarviointimittarin käyttäminen monissa lukioissa). On olemassa todellinen vaara sivistyskasvatuksen häviämisestä nykyajan koulutuspoliittisten tendenssien vallitessa. Koulussa ja yliopistossa ollaan kadottamassa mittamattoman arvokas antiikin humanistinen sivistysperintö, jos kasvattavien ja koulujen välineellistämistä tulee koulutoiminnan keskeinen sisältö.

Olisi tärkeää, että hollolainen eettinen eetos vallitsisi myös yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissa, joissa tulevia ”kansankynttilöitä” kasvatetaan *monikulttuuriseen ja moniarvoiseen tietointensiiviseen vuorovaikutusyhteiskuntaan*. Kouluviranomaiset voivat tietysti omilla päätöksillään vaikuttaa merkittävästi koulussa vallitseviin fyysisiin ja psykososiaalisiin kasvatuseräsuhteisiin. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat sisältävät myös normeja, joita jokaisen tulee koulun opetus- ja kasvatustoiminnassa noudattaa. Tästä huolimatta opettajat ja kasvattajat tulkitsevat, miten niitä käytännön eri tilanteissa noudatetaan. Tällä tavoin ymmärrettynä *jokainen opettaja on eettinen opettaja ja samalla myös paljon vartija*.

Hollon mukaan kasvatuksen käytäntö, johon teoria vain etäältä viittaa, on totuuden etsintää. Kasvattajan tehtävä on taistelevan ja kärsivän ihmisyyden onnellistaminen. Sitä voidaan pitää ihmisen kasvattajan tehtävistä kaikkein tärkeimpänä. Se on ihmisen onnea, johon sisältyy myös syvää kärsimystä. Sitä Hollo nimittää *Kasvatuksen teoriansa* viimeisissä sanoissa ”kaukana hämmöttäväksi luvatuksi maaksi”.

²¹³ Ks. nuorten koulutuksellisesta syrjäytymisestä Rinne & Järvinen 2011, 77–106. Nykyään puhutaan suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan sijaan myös pahoinvointi-, syrjäytymis- ja kiusaamisyhteiskunnasta. Tämä oli yksi tärkeä keskusteluteema myös vuoden 2012 Suomen presidentinvaaleissa.

Koulujen ja yliopistojen tulee voida mahdollisimman autonomisesti päättää omista asioistaan niin opintojen ja tutkintojen sisällöistä kuin taloudestaan. Toiminnan taloudelliset resurssit pitää saada mahdollisimman riippumattomilta tahoilta. Sellainen tendenssi, jonka mukaan koulut tekevät yhteistyötä yritysten tai muiden instituutioiden kanssa, pitää toteuttaa niin, että koulut eivät ole pääasiassa vain antavana osapuolena tarjoamalla yrityksille mahdollisuuksia tulevien työntekijöiden rekrytointitilaisuuksiin tai vastaaviin mainoskampanjoihin. Kouluissa toteutettavan yrityskasvatuksen tulee olla sisäisen eikä ulkoisen yrittäjyyden harjoittelemista ja toteuttamista.²¹⁴

Taloudellinen ja tekninen osaaminen ja edistys eivät suinkaan ole välttämättä ristiriidassa eettisyyden ja koulun muiden sivistystehtävien kanssa. Koulun tulee kuitenkin pyrkiä säilyttämään *suhteellinen autonomia* ja *integriteetti*. Siitä ei saa tulla millään tavoin poliittisten, uskonnollisten tai taloudellisten edustajien toiminta-alueita koulun kasvatustehtävän kustannuksella. Kouluissa voidaan opettaa uskontoa, analysoida poliittista toimintaa tai kertoa yrittäjyydestä. Mutta koulun ei tule alkaa täyttää erilaisten intressiryhmien odotuksia, koska niin toimiessaan se alkaa menettää omaa suhteellista itsenäisyyttään ja riippumattomuuttaan. Tämä ei tarkoita, että koulun tulisi eristäytyä ympäröivästä yhteiskunnasta. Se ei ole millekään osapuolelle, ei myöskään koululle, hyväksi. *Koulun ensisijainen tehtävä* on ihmisen *monipuolinen sivistäminen* tai oikeastaan *ihmistyminen*. Ne tarkoittavat itse asiassa samaa asiaa.

Teonsana *sivistää* määritellään elämäntaitojen opettamiseksi. Ajattelen Deweyn (2010, 405) tavoin, että elämäntaitojen opettaminen on jotain muuta kuin niistä tiedottamista. Sivistäminen on viestintää, mutta se on myös osallistumista elämän arvoihin mielikuvituksen keinoin. Esteettisyys ja taideteokset ovat koskettavimpia ja voimallisimpia tapoja, joiden avulla kasvattajat ja kasvatettavat voivat jakaa elämäntaitojaan. Sivistyksen korostaminen on tärkeää koulun integriteetin takia. Yhteiskunnan taholta esitetään koulua kohtaan monenlaisia toiveita ja jopa vaatimuksia. Kaikkien koulussa toimivien tulee ymmärtää, että tällaiset vaatimukset ennen pitkää johtavat kaikkien kannalta tarkastellen huonoon tulokseen. Koulun ja muiden yhteisöjen yhteistoiinnassa pitää olla aina keskeisesti mukana kasvatuksellinen, kasvattava sisältö, välineet ja päämäärä. *Kasvatettavan* tulee olla aina koulussa tai koulun ulkopuolella tapahtuvan *koulutoiminnan tärkein tekijä*.

²¹⁴ Olen kuulunut Salon kaupungin toisen asteen koulutuksen laaturyhmään opettajajäsenenä, jossa olen pyrkinyt esiintuomaan tätä näkökantaa eri tavoin eri yhteyksissä. Koulussa voidaan arvostaa yrittäjyyttä monin tavoin, mutta ei ole hyvä, että koulu toimii ikään kuin yritysten ehdoilla. Vuoden 2012 elokuussa alkanut Innolukio-hanke on tärkeä, jos sitä ei sidota liiaksi ulkoiseen yrittäjyyteen tai yrittävyyteen. Sellaisena se ei olisi millekään osapuolelle optimaalinen. Koulu ja sen oppilaat kärsisivät siitä kuitenkin enemmän kuin yritykset ja tuotantoelämä.

Koulun kaikissa oppiaineissa on tärkeää nykyistä korostetummin tulla esiin edellä mainitut antiikin Kreikan, Platonin esittämät, kolme perusarvoa *hyvyys, totuus ja kauneus*. Usein ajatellaan, että vain tietyissä oppiaineissa käsitellään eettisiä kysymyksiä, esimerkiksi uskonnossa, elämäkatsomustiedossa ja filosofiassa. Tämä pitää paikkansa, jos tarkastellaan, missä eettiset pohdinnat tulevat eksplisiittisesti näkyviin. Tällainen ajattelutapa on kuitenkin pinnallinen eikä kerro, mistä koulun toiminnassa on perustaltaan kysymys. *Koulun perustavana tehtävänä on monipuolisen tiedollisen ja taidollisen sivistyksen ja sen mukana eettisyyden siirtäminen sukupolvelta toisille eläviksi optioiksi, todellisiksi kasvatettavien elämässä käytettäviksi mahdollisuuksiksi*. Koulun kasvattajilla tulee olla ihanteita, ja heidän pitää myös uskoa niihin tai ainakin toivoa niiden toteutuvan. Opettajan ei ole mielekästä toimia koulussa vain elantonsa takia. Opettajan työstä tulee tietenkin maksaa asianmukainen ja koulutukseen perustuva palkka. Opettajan tulee kuitenkin muistaa, että hän on aina *kutsumusopettaja*, koska hän on koko *ihmiskunnan palvelija*. Tällainen ajatus ylläpitää ja vahvistaa opettajan itsearvostusta ja itseluottamusta, mikä edistää hänen kasvatustyötään.

Tiedollisella ja taidollisella sivistyksellä tarkoitetaan monipuolisia teoreettisia ja käytännöllisiä tietoja ja taitoja. Niiden avulla kasvatettavat voivat tulla vastuuntuntoisiksi kokonaisihmisyyteen pyrkiviksi ja sivistyneiksi *inhimillistä* kulttuuria ja sen keskeisiä – elämää ylläpitäviä arvoja – edistäviksi kansalaisiksi tai *kanssallaisiksi*, kuten Juha Suoranta onnistuneesti asian ilmaisee. Hollon ajattelussa ilmenevä vitalismi myös edellyttää, että suhtaudumme kaikkeen elolliseen kunnioittavasti. Tämän takia myös ympäristökasvatuksen aseman tulisi koulussa olla merkittävä. Tässäkin asiassa Hollo oli aikaansa edellä. Ympäristökasvatuksesta, ”vihreistä asioista”, on puhuttu laajemmin koulussa vasta viime vuosikymmenten aikana.

Koulussa pitäisi vallita *rakkauten, kunnioituksen pedagogiikan ja myötätunnon ilmapiiri*. Ajattelen Paulo Freiren (2005, 97–98) sanoja mukailen, että kasvattajan ja kasvatettavan dialogia ei voi olla ilman syvää rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan. Rakkaus tarkoittaa samanaikaisesti sekä dialogin perustaa että dialogia itseään. Se on välttämättä vastuullisen subjektin tehtävä, joka ei voi toteutua hallintasuhteessa. Rakkautta ei määritä pelko vaan rohkeus, koska se on omistautumista toisille ihmisille. Tämän takia kaikenlainen opettajan vääränlainen ammattilypeys on pahasta, koska se etäännyttää hänet dialogisuuden mahdollisuudesta, joka parhaiten toteutuu silloin kun opettaja kokee työnsä *kutsumukseksi*.

Aristoteleen ja Rousseauin mielestä vain epätäydellinen ihminen voi ajatella niin, että epäonnistuneiden ihmisten elämän eväät ovat olleet samanlaiset kuin hänellä itsellään. Myötätunnon opetteleminen on erittäin tärkeää, koska se johtaa hyviin tekoihin toisia ihmisiä kohtaan, koska myötätuntoinen ihmi-

nen ymmärtää, että epäonnistunut tai kärsivä ihminen voisi olla hän itse. Myötätunto näin ymmärrettynä edistää oikeaa tietoisuutta siitä, että me kaikki olemme haavoittuvaisia. (Nussbaum 1998, 91.) Rakkaudella ja kunnioitukseksi²¹⁵ sen sijaan tarkoitetaan sitä, että kasvatustapahtumassa ilmenevän vuorovaikutuksen tulee olla sellaista, että kasvatettavan ainutlaatuisuus otetaan optimaalisesti huomioon. Tämän näkemyksen taustalla on Aristoteleen käsitys, jonka mukaan rakkaus on hyvän toivomista toiselle ihmiselle hänen itsensä takia. Tällaista rakkautta voidaan nimittää *agape*-rakkaudeksi, joka on pyyteetöntä altruistista rakkautta. Kasvatettava on arvokas sinänsä (Sinä á là Martin Buber) eikä vain välineellistettynä tuotantoyksikkönä. Buber (1878–1965) tiivistää ihmisen olemassaolon – hänen maailmasuhteensa – kahdelle ulottuvuudelle, nimittäin Minä–Sinä ja Minä–Se -suhteiksi.²¹⁶ Edellinen viittaa ihmisen molemminpuoliseen ja vastavuoroiseen suhteeseen toisen ihmisen, eläimen tai luonnon välillä. Jälkimmäinen viittaa välineellistyneeseen ja vieraantuneeseen vuorovaikutukseen, jossa toista ihmistä ei kohdata varsinaisena, täysivaltaisena ja kokonaisena yksilönä. (Suoranta 1997, 129.)

Ilman kasvattajan kunnioitusta kasvatettavaan tuskin aikaansaadaan mitään pysyvästi hyvää. Myös kasvatettavan tulee suhtautua kunnioittavasti kasvattajaansa. Tällaiselle myönteiselle käyttäytymiselle pitää luoda aito mahdollisuus. Kasvatettavan tulee saada tuntea itsensä ensin hyväksytyksi ja rakastetuksi, jotta hän ylipäätään kykenee suhtautumaan toisiin ihmisiin luottaen ja luottamuksellisesti. Kasvatus alkaa jo kodista, jossa luodaan pohja koulussa tapahtuvalle kasvatukselle. Pelkkä kotikasvatus ei kuitenkaan riitä, koska tarvitaan myös sellaista ammatillista ohjausta, jota hyväkään isä tai äiti ei kykene antamaan.

Kunnioittamisen ilmapiiri ja toisen ihmisen huomioonottaminen sekä kannustaminen ovat tärkeitä tekijöitä myös tuotantoelämässä. Pitkällä aikavälillä näiden tekijöiden huomioonottamisesta syntyy tulosta, jonka seurauksena työntekijät pysyvät psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti mahdollisimman terveinä ja tuotantokykyisinä. Yhteiskunnan kokonaisvaltaisessa menestyksessä on kysymys laajasti tarkastellen ihmisistä ja heidän toimintatavoistaan, vaikka tätä ei useinkaan huomata, eikä ihmisten toimintamahdollisuuksiin

²¹⁵ Skinnari (1997, 61) sanoo, että opettajien ensimmäinen – ehkä tärkein – tehtävä on oppia kunnioittamaan *jokaisen* ihmisarvoa. *Itse ajattelen samalla tavoin*. Toisaalta eksistentiaalisesti ajattelen, että ihmisen yksinäisyys, rakkaus ja kuolema ovat saman asian eri puolia. Ilman yksinäisyyttä ei ole kaipausta toiseen ihmiseen, rakkauteen, eikä edes Jumalaan. Kuolemassa vain rakkaudella on merkitystä. Rakkaus opettaa kuolemaan itselleen, jotta voisi kasvaa toisessa ihmisessä todelliseksi itsekseen, sellaiseksi ihmiseksi, jolla on ihmisen nimi ja muoto.

²¹⁶ Ks. Veli-Matti Värin väitöskirja *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Värin tutkimuksen dialogisuuden näkökulma perustuu juutalaisen filosofin Martin Buberin ajatuksiin ja erityisesti Minä–Sinä ja Minä–Se -suhteiden tematisointeihin, joita Värri soveltaa oman ajattelunsa heuristisina lähtökohtina. Suomessa on vakiintunut tapa kirjoittaa Minä–Sinä ja Minä–Se, kun viitataan Buberin luonnehtimaan maailmasuhteemme perusasetantumiseen Ich–Du ja Ich–Es. (Värri 1997, 14–15.) Värri (1997, 136, 153) viittaa merkittävässä väitöskirjassaan koskettavasti omiin koulu- ja työkokemuksiinsa lasten- ja nuorten hoivalaitoksissa. Tällaista pidän rohkeana ja ensiarvoisen arvokkaana asiana kasvatustieteessä tutkimuksessa.

panosteta riittävästi relevantteja resursseja. Hollo ei ottanut kantaa yhteiskuntapolitiittisiin ja taloudellisiin kysymyksiin. Hänen ajatuksistaan kuitenkin seuraa, että hänen kannattamiaan kasvatuksellisia ajatuksia voidaan toteuttaa vain, jos yhteiskunnassa on suotuisat olosuhteet, demokratia ja taloudellinen hyvinvointi. Hän ajatteli, että suutarin on pysyttävä lestissään, jokaisen on tehtävä oma osuutensa niin hyvin kuin osaa.

Hollolaista ajattelutapaa, jossa vedotaan kasvatuksellisiin ideaaleihin ja korostetaan niiden merkitystä laajemmin yhteiskuntaan, saattavat myös kasvatustieteen ammatti-ihmiset pitää naiivina. Sellainen ajattelu voi olla todella kohtalokasta koko yhteiskunnan rauhan ja toimivuuden kannalta. Jos koulun kasvattajat eivät itsekään usko kasvatuksellisiin ihanteisiin, ei voida olettaa, että muut uskoisivat niihin tai että niitä voitaisiin toteuttaa ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Meillä ei ole jaettu näkemyksiä kasvatuksen ihanteista, esimerkiksi hyvästä elämästä. Platonin *Menon*-dialogissa esitetyn mukaisesti tästä huolimatta kasvattajalla, jotta kasvatustieteen olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua, on oltava käsitys hyvästä elämästä ja muista kasvatuksellisista ideaaleista, vaikka hän ei lopultakaan tietäisi, mitä ne oikeastaan ovat. *Kasvattajan on tärkeää myös itse pyrkiä toteuttamaan hyvää elämän ideaalia omassa elämässään*, jotta hänen toimintaansa kasvattajana voidaan pitää mielekkäänä ja uskottavana. Hänen ei kuitenkaan tarvitse olla täydellinen mallikansalainen, mutta hänen elämänsä ei kuitenkaan tulisi olla ristiriidassa sen kanssa, mitä hän opettaa.

Järkeä tähtää totuuden lisäksi hyvään. Teoreettinen järki tähtää totuuteen ja käytännöllinen järki hyvään elämään. Järjen tavoittelema hyvä on yleispätevästi hyvää eikä vain sellaista hyvää, joka on jollekulle yksilölle mieluisaa. Tähän yleispätevään hyvään sisältyy myös kauneus. Aristoteles puhui passiivisesta ja aktiivisesta järjestä. Hänen mukaansa passiivinen järki on puhdas mahdollisuus, sen sijaan aktiivinen järki on toimintaa. Kantin mukaan valistus ja valistuneisuus on sitä, että uskaltaa tietää, uskaltaa käyttää rohkeasti omaa järkeään (*sapere aude*) ja myös toimia sen mukaisesti. Hänen deontologinen eli velvollisuuseittinen kategorinen imperatiivinsa myös vaatii ihmistä toimimaan sellaisten elämänohjeiden eli periaatteiden mukaan, joiden hän voi samalla toivoa tulevan yleiseksi laeiksi. Raili Kauppi (1920–1995)²¹⁷ on osuvasti todennut: ”Voisi kutsua järjen väärinkäytöksi sitä, että ihminen käyttää teoreettista järkeä sellaisten päämäärien saavuttamiseksi, jotka ovat yhteen sopimattomia järjen praktisen käytön kanssa” (Kauppi 2000, 292).

Hollo toteaa, että kasvatustieteen ja kasvatustieteen teoria on *käytännöllistä elämää palvelevaa toimintaa* ja kasvatustieteen teoriassa tulee olla siis *side* siihen

²¹⁷ Raili Kauppi toimi Tampereen yliopiston filosofian professorina vuodesta 1965, pysyvästi vuodesta 1969 vuoteen 1985. Hänet tunnettiin kansainvälisesti ennen kaikkea loogikkona ja eturivin G. W. Leibnizin filosofian tutkijana. (Koskinen & Palomäki 2001, xiii.)

kasvatustodellisuuteen, jota se pyrkii kuvaamaan. Kasvatusopin keinoin tulee voida esimerkiksi auttaa kasvatettavaa oppimaan erilaisia oppisisältöjä ja toiminaan yhdessä toisten kasvatettavien kanssa.

Hollon ajatus näyttää olevan sellainen, että jokaisen ihmisen pitää kasvatuksen avulla saada laaja-alainen kristillisiä ja humanistisia perinteitä vaaliva sivistyksellinen perusta elämälleen. Kasvatuksen myötä saatu esteettis-eettinen perusta mahdollistaa myös sen, että ihmisen huonot taipumukset tai tarkemmin sanottuna hänen mahdollinen huono tai jopa paha hengenlaatusa (*Gesinnung*) ei pääse toteutumaan. Joka tapauksessa ihmiseen tulee voida vaikuttaa kasvatuksen avulla siten, että koti- ja kouluolosuhteet luodaan sellaisiksi, että ihmisen on mahdollista *ihmistyä, tulla siksi, mitä hän pohjimiltaan on*. Tämä on ikuisen kasvatusajattelun perusteesi. Tämä vaatii laaja-alaista sivistyskasvatusta, joka itse asiassa on *kasvamaan saattamista*, josta Hollo puhuu eri yhteyksissä erilaisin sanoin ja ilmaisuin. *Kasvatuksen perusajatus* on se, että *kasvatus* on aina tulen sytyttämistä. Se on *prosessuaalista dialogia, jossa kasvattaja ja kasvatettava voivat yhdessä löytää tien oman autenttisen, hyvän elämänsä toteuttamiseen*.

Kasvattajalla tulee olla ihanteita, joita kohti kulkea luottavaisin mielin koko ajan muistaen, että kaikkeen kasvuun ja sen mahdollisuuteen auttaminen ovat ainutlaatuisen ihmiselämän kunnioittamista. Mikään kasvu ei tapahdu ilman hoivaa tai ohjausta, eikä ihmisen kasvu ole mahdollista ilman kodin ja koulun sisäisiin ja ulkoisiin olosuhteisiin panostamista. Koulu ei saa olla mikään opintosuoritustehdas, jossa työntekijät uupuvat varhain liian suurten fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten paineiden alla. Tähän liittyen Hollo puhuu *koulun kokonaissävyistä* ja tarkoittaa nimenomaan sitä, että koulun *yhteishenkeä* pitää luoda monin tavoin. On erittäin tärkeää, että koulussa on jokaisella oma tilansa ja paikkansa. Jokaisen pitää saada oma toimintansa näkyviin ja äänensä kuuluviin. Se on mahdollista vain, jos luovutaan liian ahtaasti laadituista oppimääristä ja annetaan oppilaalle mahdollisuus harjoittaa luovuuttaan. Koulussa pitää olla aikaa *vapaaseen keskusteluun*. Tarkoitan sitä, että kaikilla koulussa työskentelevillä pitää olla mahdollisuus julkisesti lausua oma mielipiteensä. Tätä varten pitää olla aika ja tila, foorumi, jonka toimintaperiaatteet kaikki koulussa toimivat tietävät.

Jokaisen pitää voida käytännössä kokeilla omien näkemystensä esittämistä sekä niiden mielekkyyden että pätevyiden testaamista luottamuksellisissa olosuhteissa. Aristoteelis-hollolaisesti ajateltuna *fronesiksen* eli käytännöllisen järjen avulla on mahdollista harkita yksittäisissä tilanteissa, millainen toiminta parhaiten edistää elämän kokonaisuuden muodostumista hyväksi. Hyvä elämä ei toteudu elämään kuuluvista aktiviteeteista erillisenä, vaan hyvä elämä on toimintaa, joten päämäärän toteutumiseen johtavat yksittäiset toimet ovat samalla osa päämäärää.

Koulun kasvattava tendenssi

Hollo puhuu koulun *kasvattavasta tendenssistä*. Hänen mukaansa opettajan on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää olevansa aina myös eettinen opettaja. Tämä koskee myös yliopisto-opettajaa. Tieteilijät ovat itse asiassa aina *ihmiskunnan palvelijoita*. He ovat ihmisen asialla silloinkin, kun he tutkivat ja selittävät luontoa eikä vain silloin, kun he pyrkivät älyllisesti ymmärtämään ihmistä. Kaikkien opettajien on tärkeää muistaa, että nykyiset oppilaat ovat tulevaisuuden yhteiskunnan – myös moraalisia – toimijoita omalla paikallaan ja tavallaan. Hollon mukaan he vievät samaansa kasvatuksellista perintöä eteenpäin. Tätä koulun ja yliopiston opetuksen, tutkimuksen ja kasvatuksen merkittävää linkkiä muuhun yhteiskuntaan ei tule kasvatuksessa milloinkaan unohtaa.

Värrin (2011b, 245–246) mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen eettisesti toimivaksi persoonaksi, moraalisubjektiksi. Ihminen on sivistyskykyinen, mutta ilman ohjausta ja kannustusta hänestä ei tule sivistynyttä ja moraalista ihmistä (vrt. Kantin pedagoginen paradoksi). Suomalainen identiteetti on syntynyt snellmanilaisen sivistystoiminnan tuloksena²¹⁸, mikä toteuttajina opettaja-kasvattajat ja koululaitos ovat olleet avainasemassa. Näin myös itse ajattelen. Jotta kasvatuksen keskeisin tehtävä olisi mahdollista, kasvatusta on ymmärrettävä Hollon tavoin erityislaatuiseena, muista elämänmuodoista suhteellisen autonomisena ja omalakisena käytäntönä.

Värrin esittää oivallisesti, että kasvatuksen ymmärtämisessä on *sokea piste*, joka estää näkemästä kasvatuksen ontologista erityislaatua. Kasvatusta on pidetty kautta aikojen tietyn ideologisen hegemonian, uskonnon, poliittisen ideologian tai talouden, muokauttamisen välineenä. Kasvatusta ”luonnollisuuden” takia ja sen takia, että se on kietoutunut yhteiskunnan vallitseviin käsityksiin, on olemassa sen väärinkäyttämisen ja -ymmärtämisen riski. Kasvatusta saatetaan nimittäin ajatella olevan niin luonnollista, että se toteutuu erityisemmin siitä huolehtimatta tai pyritään siihen, että kasvatusta tietoisesti redusoidaan jonkin ideologian, taloudellisen hyödyn tai kasvattajan itsekkyyden välineeksi. Koko yhteiskunnallisen elämän kannalta on epäsuotuista, että kasvatusta välineellisessä ja redusoidussa tulkinnassa ei ymmärretä sen perustavaa merkitystä yhteiskunnallisen demokratian kannalta. (Ks. Värrin 2011b, 32–33.)

Koulun eettisen eetoksen tulisi näkyä koulun *jokapäiväisessä toiminnassa* eikä vain juhlapuheissa. Arvokasvatusta ei saa olla irrallaan koulun käytännöstä. Jos hyveitä yritetään kasvattaa ilman, että sillä on mitään sidosta oppijan arkeen ja niihin ehtoihin, jossa käsitykset ovat syntyneet, tuloksena on vain

²¹⁸ Ks. Toiskallion (1980; 1983, 7) yksityiskohtainen ja valaiseva tutkimus, joka käsittelee Snellmanin pedagogiikkaa (kasvatusta- ja kasvatustiedekäsitystä). Toiskallio analysoi, mikä on käytännön kategorian asema ja sisältö Snellmanin käsittejärjestelmässä.

kulissioppimista. Kasvatettavat osaavat toistaa tietoja, mutta eivät usein näe periaatteiden suhdetta omaan elämäänsä.²¹⁹ Tämä antaa koulun eettiselle kasvatukselle erityisen painavan oikeutuksen, jopa velvoitteen, koulun keskeisen tehtävän toteuttajana.

Kasvatettavat lapset ja nuoret ovat ehdottomia. He hakevat itselleen kiinnostumiskohtia ja moraalista perustaa. Ihmisviha, jota on ilmennyt kouluväki- valta- ja koulusurmatapahtumissa, saattaa syntyä niin, että kasvatettava jää anonyymiin tilaan tai yksin elämänsä etsimisen kanssa. Tämän takia hän saattaa lähteä hakemaan viiteryhmäänsä – kuten kouluampujat – jostakin koulun ulkopuolisesta maailmasta, epäterveistä, jopa perversseistä yhteyksistä. (Värri 2008a, 1.)

Koulussa ihmisen tahtoa hyveisiin pitää monin tavoin kasvattaen vahvistaa. Kasvatettavan on tärkeä saada kuulla ja lukea esikuvallisia kertomuksia joko todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja ihmisistä. *Kertomusten voima on valtava*. Tämän takia opettajan tulee kasvattaa myös kasvattavien kertomusten avulla. Hänen tulee käyttää eri taiteenlajeja hyväkseen opetustyössään. Ne luovat myös esteettistä kokonaissävyä kouluun. Hän opettaa ja kasvattaa niin, että hänen kasvatuksessaan säilyy ”elämän maku”, ilo²²⁰ sekä yhteys aitoon käytännön elämään ja todellisiin ihmisiin. On tärkeää esitellä ihmiskunnan saavutuksia taiteen, tieteen ja myös arkielämän alueilla. *Kaikki ihmiset ovat yhdessä luomassa ja myös käyttämässä kulttuuria, sivistystä*. Tämän ihmiskunnan yhteisyyden korostaminen on välttämätöntä koulun eettisyyden periaatteiden toteuttamista.

Koulukasvatuksessa luovuuden vaaliminen on keskeistä. Se toteutuu, jos annetaan aikaa ja tilaa *mielikuvituksen harjoittamiselle*. Mielikuvitus on tietotoimintaa, joka on mukana tärkeänä elementtinä älyllisessä toiminnassa ja siihen liittyvässä tunne-elämässä. Luovassa toiminnassa älyllisen elämän ja tunne-elämän yhteistoiminta ilmenee *intuitiona*. Spontaaniutta, inspiraatiota ja intuitiota pidetään luovuuden osatekijöinä. Monet tieteenharjoittajat korostavat intuition tärkeää merkitystä tieteellisten oivallusten ja keksintöjen

²¹⁹ Oma näkemykseni on – runsaan kolmenkymmenen vuoden opettajana toimimisen ajalta – se, että koulun arki on usein paljon muuta kuin opetussuunnitelmissa ja juhlapuheissa sanotaan. Koulun arjessa melko harvoin puhutaan arvoista ja niiden merkityksestä kasvat- tajan ja kasvatettavan elämään. Koulussa painottuvat liiaksi kognitiiviset kyvyt ja palki- taan yleensä vain näiden kykyjen kannalta hyvin menestyneitä oppilaita.

²²⁰ Hollo toteaa *Kasvatuksen teoriassaan* (KT, 133–134; KTT, 133–134), että aito kasvattami- nen, oikeaan kasvatustapahtumaan pääseminen, on vaikeaa, koska kasvatustyön tulee il- meisesti olla *ilolle* omistettua toimintaa. Syvä vakavuus ja oikea ilo eivät ole toistensa vastakohtia eivätkä kumoa toisiaan. Ne edellyttävät toisiaan. Ilo kumpuaa vakavuudesta ja ilossa on vakavuutta pohjalla, siihen liuenneena. Siitä johtuu oikean ilon syvyys ja kestävyys.

Lassi Pruukin teos on nimeltään hollolaisesti *Ilo Opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja* (2008). Se on didaktiikan käytäntöä ja teoriaa yhdistelevä oppikirja, jossa opettamisen ilosta ei kuitenkaan eksplisiittisesti paljonkaan puhuta.

synnyssä. Ne eivät kuitenkaan synny aivan itsestään, vaan ne vaativat pitkäkestoista ja sitkeää puurtamista tieteellisen ongelman parissa (esimerkiksi Albert Einstein, Henri Poincaré ja Richard Feynman). Kasvatuksen suhteen on olennaista, että luovuutta voidaan edistää. Kasvattajan oma luovuus on jopa ratkaiseva tekijä luovuuden vaalimisessa ja edistämisessä. Tämän takia koulukasvatuksen tehtävä on luoda sellainen ilmapiiri, jossa luovuus pääsee mahdollisimman hyvin toteutumaan. Kouluun tulee luoda avoin, salliva ja turvallinen toimintakulttuuri. Sen tulee lisäksi perustua luovuuteen ja mielikuvituksen käyttöön. Kasvatettavilla pitää olla mahdollisuus erilaisiin kokeiluihin ja riskintoihin, joita leikkimielisyys edistää. Kaiken tulee tapahtua turvallisessa ja rauhoittavan kiireettömässä ilmapiirissä. (Hämäläinen & Nivala 2008, 209.)

Luova toimintakulttuuri vaatii myös fyysisesti vapaan tilan. Koulun tilaratkaisun on tärkeä olla sellainen, että se mahdollistaa moninaisen vuorovaihtuksen myös oppituntien aikana. Tämä voidaan järjestää siten, että perinteiset luokkahuoneet osittain korvataan yhteisellä *agoralla*, opiskelutorilla, jossa eri oppiaineiden opettajat ja oppilaat voivat kohdata toisensa ja kommunikoida oppiaineiden substanssiin sisältyvistä kysymyksistä. On välttämätöntä myös säilyttää kotiluokka, joka on tuttu ja turvallinen pieni tila.²²¹

Luovuus kehittyy luovassa toiminnassa. Tämän takia koulussa olisi hyvä vallita *esteettis-eettinen kokonaissävy*. Se voidaan luoda sellaiseksi, että sen aistii monin tavoin heti kouluun sisään astuessaan. Koulun voi kalustaa erilaisilla esineillä ja taideteoksilla. Mutta tärkeintä on kuitenkin se, että jokainen ihminen tuntee olevansa siellä ainutlaatuisen arvokas. Tämän takia koulussa tulee olla jotain konkreettista toimintaa, joka mahdollistaa sen, että jokainen uusi ihminen, ennen muuta oppilas tai opettaja, otetaan lämpimästi vastaan. Hänet on tärkeä esitellä kaikille, ja hänen tulee voida kertoa sellaista, jonka hän kokee tärkeäksi kertoa tai ilmaista itsestään. Tämä on koulussa – muuallakin – tärkeää siksi, että se auttaa yksilöä jäsentämään ja syventämään ihmistuntemustaan sekä ajattelemaan ja selkiyttämään arvo- ja merkitysky-

²²¹ Arkkitehti Esa Ruskeepää ja arkkitehtiopiskelija Thomas Miyauchi voittivat vuonna 2012 Espoon kaupungin järjestämän Suurpeltoon rakennettavan Opinmäen koulun kansainvälisen suunnittelukilpailun ehdotuksellaan ”Mäkin opin”. Heidän ehdotuksensa on sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti toimiva ratkaisu. Heidän suunnitelmaansa sisältyy myös laaja agora, vapaa toiminta-alue, joka mahdollistaa eri oppiaineiden oppilaiden ja opettajien luovan integraation. Ehdotus on runollinen ja ajatuksia herättävä. Pihaa on hyödynnetty osana opetustiloja, niin sanottuna opetuspihana. Sen läheisyydessä oleva oppilaskunnan tila on toiminnallinen ja yhteisöllinen. ”Mäkin opin” onnistuu toteuttamaan erinomaisesti lasten päiväkodin, suomalaisen ja kansainvälisen peruskoulun yhteensulautumisen suuresta koostaan huolimatta; suunnitteilla on tilat noin 1000 oppilaalle ja 100 päiväkotilapselle. Kuntalaisten käyttöön tulee liikuntatiloja, kirjasto ja kahvila. Kaiken kaikkiaan rakennuskompleksi on valtavan suuri, yli 1500 toimijan tila. (Opinmäki 2012, 1–41.) Ruskeepää on ollut oppilaani lukiossa. Hän osoitti jo silloin kiinnostuksensa ja kyvykkyytensä sekä filosofisesti että esteettis-taiteellisesti. Hänet on nuoresta iästään huolimatta palkittu monin tavoin. Hän on saanut muun muassa Alvar Aalto -akatemian stipendin vuonna 2006 ja 30-vuotiaana sisustusarkkitehti Carin Bryggman ja professori Erik Bryggman rahaston Bryggman-palkinnon vuonna 2010.

symyksiä, siis kysymyksiä siitä, mitä arvostamme ja pidämme tärkeänä kaikkien ihmisten elämässä. Luovuus vahvistaa myös kasvatettavan itsetuntoa ja myönteistä minäkäsitystä, auttaa saavuttamaan sisäisen tasapainon, työstämään ja ratkaisemaan elämänongelmia, kehittämään itseään, rakentamaan omaa elämän- ja maailmankatsomustaan ja maailmankuvaansa sekä tunnistamaan omat kykynsä ja mahdollisuutensa.

Leikillä on myös moninainen ja tärkeä merkitys kasvatettavan lapsen psyykkiselle kehitykselle. Leikki kehittää *mielikuvitusta*, jota pidetään keskeisenä elementtinä kaikessa kasvatuksessa. Leikki kehittää tunne-elämän hallintaa, loogis-analyttisiä taitoja, vaikuttaa aivojen eri osa-alueiden kehittymiseen, tukee kehonhallinnan, aistien käytön ja liiketoimintojen kehittymistä ja vahvistaa luovan ongelmanratkaisun valmiuksia. Leikillä on siis tärkeä merkitys lapsen koko kehitysprosessille. Myös nuorelle ja aikuiselle leikki on monin tavoin kasvattavaa toimintaa.

Hollon – ja Aleksis Kiven – tavoin voimme ajatella parhaiden kirjailijoiden teosten lukemisen laajentavan mielikuvituksen piiriä (ks. Hollo 2005, 174). Emme saa myöskään unohtaa satujen merkitystä kasvatuksessa. Sadut, esimerkiksi Hans Christian Andersenin sadut, ovat usein monitasoisia. Niitä voi hyvin kertoa niin pienille kuin suurillekin kasvatettaville. Kasvatustieteellisesti ajatellen koulun opetussuunnitelman ytimenä voisi olla taidepainotteinen ajattelu. Sen perustana olisi mielikuvitukseen perustuvan estetiikan ja tahtoon perustuvan etiikan suhde. Näin taide- ja taito-oppiaineet saisivat keskeisen ja arvoisensa aseman *ihmisen kokonaisvaltaisessa kasvussa* (ks. Värri 2011b, 250).

Ihminen on *homo ludens*. Maailmankuulu brittiläinen lastenlääkäri ja psykoanalyttikko Donald Winnicott (1896–1971) korosti Hollon tavoin *leikin merkitystä* lapsen kehittämisessä, ennen muuta *mielikuvituksen kehityksessä*. Hän esitti yhden arvostetuimmista mielikuvituksestaan leikin tieteellisistä kuvauksista. Hän oli lääkärin työssään tarkkaillut monia terveitä lapsia. Tämän takia hän luotti siihen, että lapsen kehitys etenee varhaisten kamppailujen jälkeen eettisen myötätunnon syntymiseen.

Winnicottin mukaan leikillä on keskeinen merkitys tässä kehityksessä. Hän itse kasvoi kiihkouskonnollisessa kodissa, jossa *mielikuvituksestaan leikkiä* ei sallittu. Hän kärsi aikuisena vakavista ihmissuhdeongelmista. Hän päätteli leikin keskeiseksi edellytykseksi ihmisen persoonallisuuden terveelle kehitykselle. Leikki tapahtuu ihmisten välisessä tilassa, jota Winnicott kutsui *potentiaaliseksi tilaksi*. Tässä tilassa ihmiset – ensin lapsina ja sitten aikuisina – kokeilevat toiseuden ajatusta muodoissa, jotka eivät ole niin pelottavia kuin usein on toisen ihmisen suora kohtaaminen. Tämän jälkeen he saavat harjoitusta empatiaan ja vastavuoroisuuteen. Leikki alkaa kuvittelusta, joissa lapsi kontrolloi kaikkivaltiaana tapahtumia. Lohtua kaipaava lapsi toimii tällä ta-

voin leikkiessään siirtymäobjektiansa kanssa. Lapsen leikkiessä vanhempiensa tai muiden lasten kanssa kehittyä luottamus, jolloin lapsi höllentää kontrolliaan. Näin lapsi kykenee kokeilemaan pettymysten ja yllätyksen tunteita, jotka voisivat olla ahdistavia tosielämässä. Leikkiessään lapsi kokee ne kuitenkin riemastuttaviksi. Esimerkiksi lapsi kokee ehtymätöntä iloa leikistä, jossa isä tai äiti tai lempilelu välillä katoaa näkyvistä ja ilmaantuu taas uudelleen näkyviin. (Nussbaum 2011, 118–119.)

Lapsen leikkiessä hänen ihmettelykykynsä paranee. Jopa yksinkertaiset lastenlorut kannustavat lasta empaattisuuteen, esimerkiksi asettumaan eläimen, toisen lapsen tai elottoman esineen asemaan. Tästä olkoon esimerkkinä loru, jonka aloittaa säepari ”Kävin kerran taivahassa./ Mitä olit tekemässä?” Se seuraa ihmettelyn perusmallia, koska siinä oletetaan itsestä erillinen maailma ja sille annetaan sisältö. Näin lasten tulee suhtautua muihin ihmisiin. Lasten lorut ja sadut antavat tärkeän valmennuksen oikeassa elämässä tarvittavaan *myötätuntoon*.

Toisen ihmisen läsnäolo voi tuntua pelottavalta, mutta leikissä siitä voi tulla kiehtova *mielikuvituksen elävöittäjä*. Tällä tavoin harjoitettu mielikuvitus auttaa kehittämään terveen asenteen ystävyyttä, rakkautta ja aikanaan myös julkista elämää varten. (Nussbaum 2011, 119.)

Filosofi Martha C. Nussbaum (1947–)²²² puhuu myös muiden kasvattajien leikkiä ja *mielikuvitusta* koskevista näkemyksistä. Friedrich Fröbel korosti pienten lasten tarvetta tutkia ympäristöään liikuttelemalla esineitä. (Emt., 2011, 121; ks. myös Dewey 1957, 118.) Hän havaitsi lasten käyttävän mielikuvitustaan ja keksivän pallon ja kuution kaltaisille yksinkertaisille hahmoille luonteenpiirteitä ja tarinoita. Pestalozzin Gertrud ymmärsi passiivisen ulkoluvun turruttavan mieltä. Leikin hengessä tehdyt käytännön toimet sen sijaan rikastuttavat mieltä. Myös yhdysvaltalainen Bronson Alcott harjoitti sokraattista pedagogiaa. Hän perusti koulunsa opetusohjelman *runouskasvatukseen*. Alcott luki William Wordsworthin runoja oppilailleen, koska hän ajatteli *runouden kehittävän lasten mielikuvitusta ja kykyä tunteisiin*. Mielikuvituksekkaita leikkejä pidettiin yhtä tärkeinä kuin lukuaineiden opiskelua. Nämä kaksi oppimisen muotoa voidaan siis yhdistää. Oppitunteja ja leikkejä elähdyttää *rakastava vastavuoroisuus*. Alcottin koulunäkemys muistuttaa Winnicottin ajatusta, jonka mukaan hienostunut leikki on jatkoa lapsen ja vanhempien yhteisille leikeille. (Nussbaum 2011, 121–123.)

Taidekasvatuksen asettamista alkeiskoulutuksen kulmakiveksi perusteltiin teoreettisesti vasta 1900-luvulla Tagoren ja Deweyn koulukokeiluissa. Dewey

²²² Martha C. Nussbaum on yksi nykyajan vaikutusvaltaisimmista filosofiista. Hänen filosofiasiaan on suunnitteilla teos kirjasarjaan *Library of Living Philosophers*, joka vastaa filosofian alalla Nobelin palkintoa. Suomalaisista filosofiista tämän merkittävän huomionosoituksen ovat saaneet G. H. von Wright (vuonna 1989) ja hänen oppilaansa Jaakko Hintikka (vuonna 2006). Nussbaum on ollut Suomen tiedeakatemiaan akateemikkona vuodesta 2000 lähtien.

selitti monissa kirjoituksissaan *taiteiden kuuluvan demokraattisen yhteiskunnan keskeisiin aineksiin*. Hänen Chicagoon perustamassaan kokeilukoulussa kasvatettavien *mielikuvitusta virkistetään* yhä edelleen *musiikin ja teatterin avulla*. Hän ajatteli koulun olevan pienoisyhteiskunta. Tämän takia se, miten koulussa toimitaan, on valtavan tärkeää. Kun koulu tekee jokaisesta lapsesta pienoisyhteiskunnan jäsenen, harjaannuttaa hänet siihen, täyttää hänet *palvelemisen* (vrt. Hollon näkemys kasvatuksesta palvelemisena) hengellä ja varustaa hänet tehokkaan aloitteisuuden keinoin, saamme syvimmät ja parhaat takeet siitä, että syntyy *arvokas, miellyttävä ja harmoninen aikuisten yhteiskunta*. (Nussbaum 2011, 123; Dewey 1957, 35–36.)

Dewey toteaa Hollon kaltaisesti, että esteettinen kokemus on aina myös muuta kuin esteettistä. Siinä kokonaisuus rakentuu aineksista ja merkityksistä, jotka eivät ole sinänsä esteettisiä, mutta joista *tulee* esteettisiä, kun ne muuttuvat osaksi järjestäytyntä rytmistä liikettä. Esteettinen kokemus on mielikuvituksellista. Itse asiassa kaikki *tietoinen kokemus* on välttämättä jossain määrin laadultaan *mielikuvituksesta*. (Dewey 2010, 329, 393.)

Jos koulussa harrastetaan *vain* sokraattista kyselyä, saattaa se vaikuttaa kylmältä, ja hellittämätön looginen argumentointi voi surkastuttaa kasvatettavan muita persoonallisuuden piirteitä. Tagore piti tätä vaarana ja päätti ehkäistä sen ennalta. Hänen mukaansa taiteiden tärkein tehtävä on *myötätunnon herääminen* kasvatettavassa. Se on myös koulun tärkeimpiä tehtäviä. Taiteet edistävät kasvatettavissa itsensä kehittämistä ja kykyä muiden huomioon ottamiseen eli empatiaa. Nämä ominaisuudet liittyvät toisiinsa siten, ettei kukaan osaa arvostaa toisessa ihmisessä sellaista, mitä ei ole etsinyt itsestään. (Nussbaum 2011, 124.)

Tagore käytti opetuskeinonaan roolileikkejä. Älyllisiä valintoja tutkittiin siten, että lapsia kehoitettiin perustelemaan heille outoja näkemyksiä. Tällainen roolileikki ei ollut ainoastaan loogista peliä. Sen odotettiin kehittävän yhtä lailla kasvatettavien myötätuntoa kuin loogisia kykyjä. Tagore käytti roolileikkejä myös uskonnollisten erojen vaikean ulottuvuuden kartoittamiseen. Oppilaita kehoitettiin osallistumaan eri uskontojen rituaaleihin, jotta he tutustuisivat heille outoihin asioihin mielikuvitukseksiaan osallistumisen avulla. Tagoren merkittävä oivallus oli käyttää opetuksensa apuna taidokkaita teatteriesityksiä, joissa draamaan yhdistettiin musiikkia ja tanssia. Näihin esityksiin osallistuessaan kasvatettavat kokeilivat erilaisia rooleja, joihin he joutuivat epätavallisten liikkeiden ja eleiden takia eläytymään koko kehollaan. Tanssi oli tärkeää sekä poikien että tyttöjen kasvatuksessa ja opetuksessa, koska tuntemattoman tutkimiseksi omaksuttavassa uudessa roolissa pitää päästä eroon kehon jäykkyydestä ja häpeästä. Tagore puolusti myös naisten vapautta ja tasa-arvoisuutta miesten kanssa. (Nussbaum 2011, 124–125.)

Nussbaum toteaa, että kasvattajan pitää avartaa kasvatettavien ”sisäistä katsetta”, mielikuvitusta. Tämä vaatii huolellisesti suunniteltua oppilaiden iän ja kehitysasteen mukaan porrastettua kasvatusta taideaineissa ja humanistisissa aineissa. Näissä opinnoissaan kasvatettavat lapset ja nuoret perehtyvät eri kansanryhmiä ja sukupuolia koskettaviin kysymyksiin. He myös hankkivat kulttuurien rajat ylittäviä kokemuksia ja ymmärrystä. Taideopinnot voidaan ja pitää yhdistää maailmankansalaiseksi kasvattamiseen, koska taideteoksiin tutustuminen on erinomainen tapa oppia ymmärtämään jonkin itselle vieraan kulttuurin saavutuksia ja kärsimyksiä. (Nussbaum 2011, 128–129.) Ajattelen myös itse, että nämä Nussbaumin kasvatukselliset tai kasvamaan saattamisen ajatukset ovat varsin keskeisiä asioita monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Niitä pitää nykykoulussa ehdottomasti pyrkiä toteuttamaan ja sellaisten taitojen kasvattajia on välttämätöntä kasvattaa yliopistojen opettajakoulutuslaitoksissa.

Kasvattavan tendenssin tulee näkyä kaikista oppiaineissa ja kaikkialla yhteiskunnassa. Jos kouluissa ja yliopistoissa perehdytetään kasvatettavat ja opiskelijat vain tietoihin ja taitoihin, saattaa käydä niin, että unohdetaan tärkein, *ihminen*. Koulujen oppiaineita ja yliopistoissa tiedekuntajakoa voidaan pitää keinotekoisena järjestelyinä, vaikka osittain välttämättömänä. Tosiasiasa erilaisten oppiaineiden ja tiedekuntien tieteenalojen substanssit liittyvät toisiinsa siitä huolimatta, että on humanistisia, yhteiskunnallisia, lääketieteellisiä, oikeustieteellisiä, kaupallisia, teknisiä ja muita oppiaineita. Niissä kaikissa on viime kädessä kysymys ihmisestä ja niissä ilmenee vahva *humanistinen perusta*, jota ilman ei olisi olemassa mitään oppiaineita.

Tämänkin takia koulujen ja yliopistojen pitää säilyttää suhteellinen autonomia ja integriteetti eli riippumattomuus muista elämänalueista tai elämänmuodoista. Kouluissa ja yliopistoissa on kasvatusta keskeistä, koska ilman sitä ihminen saattaa käyttää saamaansa tietoa tai taitoa ihmisyyden vastaisesti. Joko niin, että hän aiheuttaa muille, itselleen tai molemmille vahinkoa. Eettisen kasvatuksen elementti sisältyy aina myös älylliseen kasvatukseen. Kaikessa opetuksessa, kasvatuksessa ja opiskelussa tulee muistaa, että ne ovat viime kädessä palvelutehtäviä. Ne ovat tietyin tavoin aina myös *avunantamista*. Nimittäin ilman toisen ihmisen omaavan tiedon tai taidon tai niiden molempien apua emme olisi edes olemassa. Tärkeintä on, että koulussa ja yliopistossa koko elämässä olemme *toisiamme varten*. Ihmisestä ja hänen ihmisyydestään on koko ajan kysymys. Koulussa tätä pitää korostaa sanoin ja teoin. Kasvatuksessa sanat ovat myös tekoja. Meidän tulee voida käsitteellistää maailmaa, jossa elämme. Sillä tavalla voimme myös auttaa kasvatettavia selviytymään oppimiseen tai sosiaaliseen toimintaan liittyvistä vaikeuksistaan.

Hollo arvosti Tagoren koulua. Tagore ajatteli koulun olevan temppele, jossa opetus oli uskonnollisen elämän osa. Hänen koulunsa oli etäällä kaupungin

hälinästä, luonnon helmassa. Sen opetusta luonnehti pakottomuus. Kasvattaja-opettajan henkinen kasvu mahdollisti parhaan tuloksen opetustyössä. *Rakkaudella luontoa ja eläviä olentoja kohtaan oli tärkeä merkitys oppilaiden kokonaisvaltaiselle kasvuille.* Lyyrillisen ja riemullisten laulujen avulla oppilaita voitiin auttaa monin tavoin ilmaisemaan itseään ja *inspiroitumaan* opiskelusta, koko *elämästä*.

Hollon ihailema Tagore oli syvälinen filosofi. Tagore antoi teoksessaan *Nationalism* (1917) merkittävän panoksen moderniin valtiolliseen elämään. Kirjassaan *Ihmiskunnan uskonto* (1931) hän esittää, että ihmiskunta voi edistyä vain kehittämällä myötätuntokykyään. Tätä kykyä voidaan edistää vain siten, että kasvatuksessa korostetaan *tiedon yleismaailmallisuutta, taideaineita ja sokraattista itsekritiikkiä*. Hänen kaikki nerokkuuden aineksensa olivat mukana myös hänen koulunsa opetusohjelmassa ja jokapäiväisessä toiminnassa. Hän johti kouluaan ennen muuta runoilijan ja taiteilijan näkökulmasta. Hän havaitsi koulussaan sen, kuinka olennaisen tärkeää taideaineiden opiskelu on kasvatettavan persoonallisuuden kehitykselle. (Nussbaum 2011, 86.)

Tagore ajatteli, että kun ihmiset ymmärtävät olevansa itse vastuussa mielipiteistään, heidän lienee helpompi vastata teoistaan. Hän korosti, että yhteiskunnallisen elämän byrokratisoituminen ja armottomien koneiden tavoin toimivat nykyaikaiset valtiot ovat turruttaneet ihmisten *moraalisen mielikuvituksen*. Tämän takia ihmiset voivat seurata hirmutekoja vaieten ja oman tunnon tuskia tuntematta. Itsenäinen ajattelu on Tagoren mukaan välttämättöntä, jos haluamme estää maailman ajautumisen tuhoon. (Emt., 70–71.)

Tagoren mukaan tieto voi antaa meille valtaa, mutta myötätunto antaa meille *syvähenkisyyden*. Silti kouluissa ei vain vähätellä myötätunnon oppimista vaan yritetään nimenomaan estää se. Demokratioissa on erinomaiset edellytykset rationaalisuuteen ja mielikuvituksellisuuteen. Demokratioilla on taipumus myös virhepäätelmiin, nurkkakuntaisuuteen, hosumiseen, huolimattomuuteen ja ahdaskatseisuuteen. Nämä vajavaisuudet entisestään kärjistyvät, jos koulutuksen ja kasvatuksen päätehtäväksi määritellään menestyminen maailmanmarkkinoilla. Silloin kasvatetaan tekniikan taitajia, mutta ahdaskatseisia käskyläisiä. Tällä tavoin vaarannetaan demokratian toimintakyky ja estetään oikeudenmukaisen maailmanjärjestyksen kehittyminen. Toisaalta vaurauden tavoittelu eksyttää monet ihmiset vaatimaan kouluja tuottamaan hyödyllisiä aineellisen rikkauden kasvattajia eikä ajattelevia kansalaisia. Välttämättömäksi katsotut koulutusmenojen leikkaukset kohdennetaan juuri niihin asioihin, jotka ovat olennaisen tärkeitä yhteiskunnan terveen kehityksen turvaamiseksi. Jos tämä suuntaus jatkuu, kansakunnissa on vain teknisen koulutuksen saaneita ihmisiä, hyödyllisiä aineellisen vaurauden tuottajia, joilla ei ole mielikuvitusta eikä kykyä arvostella

vallanpitäjiä. Tagoren mukaan ajaututaan *sielun itsemurhaan*. (Nussbaum 2011, 166–167.)²²³

Suomalainen yhteiskunta näyttää kouluineen ja yliopistoineen olevan valitettavasti tällä tuhoisalla tiellä, koska säästöjä tehdään leikkaamalla opetusresursseja ja lakkauttamalla tai ainakin supistamalla ennen muuta humanistisia oppiaineita. On kuitenkin mahdollista korjata virhe ja tehdä muutos. Yhteiskunnan pitää panostaa voimallisesti kasvatustieteeseen ja muuhun ihmis-tutkimukseen. Voin yhtyä Värin näkemykseen, kun hän toteaa, että **aikamme haasteet ovat pohjimmiltaan pedagogisia**. Yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta on alettava määrittää uudenlaisin sivistyksen ehdoin monikulttuuristuvassa ja ekologisten uhkien vaarantamassa yhteiskunnassa. On myös oivallettava kasvatuksen ja demokratian elinvoimaisuuden kytkeytyvän toisiinsa. Väri sanoo Hollon tavoin, että *kasvatus on auttamistoimintaa* eikä huippu- ja erikoisosaajien valikointia. (Väri 2011a, 247.)

Koulun vallitsevana tendenssinä ei ole se, että aktiivisesti pyritään auttamaan, tekemään hyvää, vaan pikemminkin välttämään pahaa. Koulujen kasvattajien tulee muistaa, että heidän tärkein tehtävänsä on *ihmissyyden arvon peräänkuuluttaminen ja ihmissielun pelastaminen*, jottei ajaututa *sielun itsemurhaan*, josta Tagore varoitti.

Tagore oli sokraattinen kasvatustieteilijä. Sokrateen mukaan ihmisen pitää käyttää elämänsä itsensä ja muiden tutkimiseen. Nussbaumin ajattelun keskeinen taustavaikuttaja on Aristoteles. (Nussbaum 2011, 63; Remes 2011, 189.) Myös Holloa voidaan pitää sokraattisena ja aristoteelisena ajattelijana. Hänen ajatuksensa ovat ajankohtaisia, koska hän korostaa mielikuvituksen ja esteettisyyden olevan kasvatuksessa keskeisiä asioita, joita ilman kasvatusta eli *kasvamaan saattaminen* ei voi hyvin onnistua. Hollo ei kuitenkaan ajatellut, että suomalaisen koulun tulisi olla täsmälleen Tagoren koulun kaltainen. Ta-

²²³ Intian Gujaratin osavaltio on valitettavasti kulkenut tätä tietä erityisen pitkälle. Gujaratin kouluissa ei opeteta kriittistä ajattelua vaan ainoastaan teknistä osaamista. Osavaltiossa nähtiin, miten kuuliaiset insinöörit voidaan muuttaa pöyristyttävän rasistisia ja epädemokraattisia toimia täytäntöön paneviksi murhaajiksi. Vuonna 2002 joukko hinduoikeistolaisia murhasivat arviolta 2000 muslimia. Kouluissa levitetään tällaisiin tekoihin yllyttävää propagandaa. Historian oppikirjoissa esimerkiksi Hitler esitetään sankarina. Gujaratin joukkomurha tuomittiin kaikkialla maailmassa. Uskonnollista vihaa lietsoneelta osavaltion pääministeriltä evättiin pääsy Yhdysvaltoihin. Kysymys kuuluu, voidaanko tälle tielle ajautumista enää estää, kun humanistisen koulutuksen alasajo tai ainakin sen merkkejä on kaikkialla maailmassa? Humanististen tieteiden ja taideaineiden aseman palauttaminen ja korostaminen sekä yliopistoissa että kouluissa on tärkeää, jos haluamme välttyä kulttuurien yhteentörmäykseltä. Yhteiskuntien julkisen vallan tulee antaa tukea yhdenvertaisuutta ja vastavuoroista ihmisten kunnioittamista peräänkuuluttaville voimille ennen muuta koulussa. (Nussbaum 2011, 166–167.) Myös Suomessa esimerkiksi filosofiaan panostettavien resurssien käyttö on osittain prosessissa. Itä-Suomen yliopistossa pääainetestausta on poistettu ja Lapin yliopistossa ei ole filosofia-oppiaineen tutkintoon johtavaa koulutusta. (Syrjämäki 2011, 1–2.) Joissakin lukioissa järjestetään myös erilaisia ”preppauskursseja” muihin kuin humanistiselle aloille haluaville. Tällaiset tendenssit ovat oireellisia ja jopa vaarallisia suomalaisen yhteiskunnan kansalaisten hyvinvoinnin ja tasa-arvon kannalta tarkastellen sekä Hollon sivistysajatuksen vastaisia.

goren koulun näkemykset kuitenkin ilmentävät, millaisia asioita Hollo arvosti ja piti sellaisina, joiden on tärkeää jotenkin näkyä koulun kasvatustoiminnassa.

Opettaja-kasvattajat koulun esteettisen eetoksen luojina

Seuraavassa käsittelen muun muassa kysymystä, millainen opettajankoulutuksen pitäisi olla, jotta tulevaisuuden opettajista tulisi kasvamaan saattajia, sivistyksen kantajia.²²⁴

Jos haluamme saada parannusta nykytilaan, kasvattajien kasvatus pitää järjestää siten, että se mahdollistaa *sivistyskasvatuksen*. *Opettaja on paljon vartija*.²²⁵ Hänen toimintatavoillaan on tärkeä merkitys kasvatus- ja opetus-työssä. Hän on myös kokonaisvaltaisen sivistyksen vaalija. Sivistyskasvatus voi toteutua vain siten, että sille luodaan aito konkreettinen mahdollisuus. Tulevien kasvattajien opinnoissa pitää painottua eettisyys ja esteettisyys sekä teoriassa että käytännössä. Tieteellinen opetus ei mitenkään kärsi siitä, että sen substanssia yritetään soveltaa käytännön kasvatustehtäviin. Voidaan relevantisti väittää, että filosofi Jaakko Hintikan yhteiskuntatieteilijöille soveltuva ohje pätee myös hyvin kasvatuksen tutkijoille. Sen mukaan käytännöllisintä ei ole teoria, vaan *metodinen valmius*. Tämän voi ymmärtää siten, että metodinen osaaminen antaa hyvät valmiudet erilaisiin sovelluksiin. Ilman metodia ei oikeastaan voi puhua tieteellisestä tutkimuksesta. Kasvatustieteessä on syytä pohtia, mitä opettajan metodiopintoihin pitäisi sisältyä, jos haluamme saada kasvattajista sellaisia, että he kykenevät ottamaan kasvatettavan mahdollisimman hyvin huomioon niin, että kasvatettavan kasvu olisi monipuolista ja kaikin tavoin suotuisaa.

Jotta sivistyksen pedagogiikka opettajankoulutuksessa voi toteutua, sille pitää luoda otolliset opetuksen sisällölliset ja ulkoiset puitteet. Opintojen tulee sisältää monia yleissivistäviä elementtejä. Kasvatusfilosofian opintojaksoja pitäisi olla koko opiskelun ajan muiden opintojen lomassa, jotta niiden avulla voitaisiin luoda kokonaisnäkemys opitusta oppiaineuksesta. Kasvatusfilosofian opintoihin tulisi tieteenfilosofian ja etiikan opintojen lisäksi sisällyt-

²²⁴ Olen toiminut keväällä 2012 Salon aikuislukiossa filosofian aineenopettajaopiskelijan (Turun yliopisto) kenttäharjoittelun koulutason ohjaaja-opettajana. Tämä kokemukseni on myös omalta osaltaan vaikuttanut käsityksiini opettajuudesta.

²²⁵ Hannu Simolan väitöskirja *Paljon vartijat* käsittelee monipuolisesti suomalaista kansanopettajan – aluksi kansakoulun ja myöhemmin peruskoulun opettajan – (malli)opettajuutta valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle sekä siihen liittyviä tehtäviä, rajoitteita ja mahdollisuuksia. Vaikka hänen tutkimusaineistonsa kattaa yli 130 vuotta, tutkimus ei ole varsinaisesti historiantutkimusta. Simola (1995, 1) toteaa, että hänen pyrkimyksensä on ollut kirjoittaa nykyisyyden historiaa, so. modernia opettajuutta konstituivien totuuksien ja itsestäänselvyksien historiaa.

tää elämänfilosofiaa. Hollo väittää Kierkegaardin kirjan *Rakkauden teot* edustavan puhdasta *kasvatusoppia*. Elämänfilosofinen pohdinta auttaa oppimopsykologista teoriaa paremmin kasvattajaa kohtaamaan toisen ihmisen niin, että tämä toinen ihminen kokee olevansa *Sinä*, eikä niinkään se, jonka päähän kaadetaan tietoa. Emmanuel Levinasin tavoin ajattelen, että kasvattajan tulee kunnioittaa toisen ihmisen toiseutta, eikä yrittää ottaa tätä haltuun. (Ks. Lehtimaja 2009, 132.) Kasvattajassa tulee syntyä kyky kunnioittaa elämää ja kaikkia kasvatettaviaan. Tämä voi syntyä vain siten, että kasvattajien koulutuksessa *kasvatettava itse saa kokea olevansa omana epätäydellisenä itsenään arvostettu ja kunnioitettu ihminen*.

Hyvän ihmisen ja hyvän elämän pohdinta ei ole ajanhenkemme mukaista. Opettajan ihanteina näyttää olevan ennen muuta tehokkuus, koulutettavuus, menestyksellisyys. Kouluja ja niiden työntekijöitä arvioidaan mitä erilaisimilla – pääasiassa määrällisillä – mittareilla²²⁶, jotka eivät sovellu kuvaamaan koulun toimintaa kuin vain pintapuolisesti. Koulun laadullisten mittareiden kysymysten tulisi edes olla kvalitatiivisia, vaikka kvalitatiivisetkin tulokset esitetään päättäjille usein määrällisessä muodossa.

Opettajankoulutukseen tulisi pyrkiä valitsemaan sellaisia tulevia kasvattajia, jotka ovat kiinnostuneita nimenomaan toimimaan kasvatettavien kokonaisvaltaisen kasvun, sivistämisen ja hyvän elämän toteutumiseksi. Tulevan kasvattajan tärkeimpänä valintakriteerinä ei pidä olla se, miten hän itse on menestynyt arvosanoin mitattuna koulussa. *Opettajankoulutukseen valinnassa* on tärkeää *ottaa huomioon* enemmän hakijoiden *sosioemotionaaliset tekijät* kuin kognitiiviset tekijät. Hyvästä koulumenestyksestä ei ole opettajankoulutuksessa tai -toimessa haittaa, mutta ei myöskään paljon hyötyä, koska opettajan ammatti ei ole tieteilijän ammatti. Toisaalta joku opettaja voi olla hyvä tutkija ja hyvä opettaja. Itse asiassa opettajan tulisi olla *oman työnsä tutkija*, koska ilman sitä hän ei kykene kehittämään toimintaansa, mikä kuitenkin on välttämätöntä, koska vain harvat syntyvät opettaja-kasvattajiksi.

Rinteen (2000, 213–214) mukaan suomalaisen opettajan elämänhistoria muodostaa syklin, joka kulkee koulusta koulun kautta kouluun ja uusintaa itse itsensä. Hän toteaa, että on esitetty (vrt. Denscombe 1982) opettajuuden muodostumisen sitoutuvan keskeisesti nimenomaan kouluinstituution käytäntöihin. Opettajan pääasiallinen suuntautuminen ja habituaalinen muodostuminen tapahtuvat jo hänen oman kouluoppimiseen liittyvän elämänhistori-

²²⁶ Nykyään on yleisessä käytössä koulujen laadun arvioinnissa yleinen arviointimalli CAF (*Common Assessment Framework*). Se on kehitetty Euroopan unionin jäsenmaiden välisessä, hallintoministereiden johtamassa verkostossa (EUPAN – *European Public Administration Network*). Sen tavoitteena on edistää jäsenmaiden välistä tiedon vaihtoa sekä yhteistyötä hallinnon ja julkisten palveluiden kehittämisessä. (CAF 2006, 4.) Jauhaisen (2011, 213) mukaan selvästi yli puolet yliopistoväestä ei pitänyt huippu- ja laatuyksikköpolitiikkaa hyvänä tapana kehittää laatua ja enemmistö vastaajista piti sellaisia toimintoja vieraina tai yksipuolisina akateemiselle työlle.

ansa aikana. Oppimisensa malleja hän siirtää omaan opetustoimintaansa monet didaktiset ja opetuskoulutuksen viralliset opin sivuuttaen. Opettajuuden uusintajana olisi tämän ajattelun mukaan ainakin työn osalta luokkahuonekokemus. Opettajan työlle on ominaista, enemmän kuin millekään muulle työntekijäryhmälle, juuri sen elämänhistoriallisen muotoutumisen homogeenisuus. Opettajan työhön valikoituminen jatkuu koulumaisessa opetuksessa arvosaanoista pääsykokeiden kautta opetustaitoon ja taas luokkahuonekontrollin ylläpitämiseen. Opettaja vain siirtyy kateederin toiselle puolelle. Koko työn ja elämänmuodon muotoutuminen keskittyy kouluinstituutioon ja samalla yhteiskunnallisen uusintamisen symbolisen muodon ympärille. *Opettajuus siis määrittyy koulun tuottaman moninkertaisen normaaliuden välityksellä.* Tällaista toimintaa voidaan pitää monin tavoin varsin ongelmallisena, jos halutaan kasvattaa oppilaista monipuolisen sivistyneitä kansalaisia. Nimittäin tällaisen koulutuksen saanut opettaja tuskin osaa suhteuttaa toimintaansa kaikkien niiden oppilaiden kannalta tarkastellen optimaalisesti, jotka eivät ole keskenään samankaltaisia persoonallisuuspiirteiltään tai sosioekonomiselta statukseltaan. Tällainen opettaja kasvattaa tai vain uusintaa kaltaisiaan.

Tällaista opettajankoulutusta ei voida pitää mitenkään hyvänä ja toivottavana asiana yhteiskunnan kokonaisuuden näkökulmasta eikä edes loppujen lopuksi sen ryhmän jäsenten kannalta tarkastellen, jotka kuuluvat tähän uusintamisryhmään. Se aikaansaa oppilaiden eriarvoistumista ja yhteiskunnallista staattisuutta, taantumaa. Kokonaisvaltaiseen sivistykseen kasvatetut kasvattajat voisivat entistä paremmin myös huolehtia siitä, että *koulusta* tulisi todellinen *sivistyksen kehto* eikä koulutuksellinen tuotantolaitos, jossa orjuutetaan sekä kasvattaja että kasvatettava²²⁷

Kasvattajan koulutukseen tulee tietenkin kuulua didaktiikan opintoja ja psykologian eri osa-alueiden, ennen muuta persoonallisuus- ja kehityspsykologian sekä oppimispsykologian, teoreettisten tietojen ja taitojen opiskelua. Kasvattajan *esteettistä kykyä* tulee erityisesti harjoituttaa. Tällä ei tarkoiteta vain taideopintoja, runoja, kirjallisuutta ja teatteria, vaikka niitä on erittäin tärkeä olla mukana koulutuksessa. Esteettinen kyky tarkoittaa laajasti tarkas-

²²⁷ Nykyajan yhteiskunnallisena eetoksena on valitettavasti uusliberalistinen ”tapahtukoon markkinoiden tahto” -ajattelu. Hilpelä (2007, 654–655) kirjoittaa uusliberalismin arvoista, että tuskin on yllätys, että arvoiksi tulevat tehokkuus, kilpailukyky ja kilpailu, taloudellinen kasvu ja vaurastuminen. Maailmaa pidetään paikkana, jossa kaikki kilpailevat: yksilöt, yritykset, yliopistot, koulut, kansakunnat. Kilpailu erottaa jyvät akanoista. Yksittäiseen ihmiseen kilpailu vaikuttaa siten, että kamppailu opiskelu- ja työpaikoista merkitsee epävarmuutta, jatkuvaa näyttämisen pakkoa ja ajoittaista työttömyyttä. Friedrich August von Hayekia (1899–1992) voidaan pitää yhtenä merkittävimpänä inspiraation lähteenä ja suuntaviivojen antajana uusliberalistiselle politiikalle. Von Hayekilla oli yhteys Margaret Thatcherin lähipiiriin. Van Hayekia, joka pakeni natsseja Itävallasta ja päätyi Lontooseen, voidaan pitää uusliberalismiksi kutsutun ideologian johtavana teoretikkona (Hilpelä 2001, 142). Ks. liberalistisen ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan eroista ja aatteellista taustasta sekä Von Hayekin opista tarkemmin Hilpelä 2001, 139–154.

tellen sitä, että *kasvattaja* osaa käyttää *mielikuvitustaan* kasvatustilanteessa tai kasvatustapahtumassa siten, että hän kykenee luovasti²²⁸ ymmärtämään sen, mikä kussakin tilanteessa on sellaista, joka vaatii juuri tietynlaista huomiota. Kasvattajan tulee tulla – Hollon sanoja lainaten – *kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tätä kykyä ei voi mitenkään saada ilman käytännön harjoittelua aidossa kasvatustilanteessa, jossa kasvattaja on ensin ohjaajansa kanssa ja sen jälkeen yksin kasvattaviensa kanssa. Sitä ei voi myöskään saada ilman esteettisen kyvyn monipuolista harjoittamista ja siihen harjaantumista yrityksen ja erehdyksen avulla. Kukaan ei ole seppä syntyessään, vaikka toisilla on enemmän kykyä kasvattajana toimimiseen kuin toisilla, mutta jokainen tarvitsee monipuolista ja pitkäkestoista harjoittelemista kasvattajan tehtävänsä.

Kasvattaja oppii työtään käytännössä. Tämän takia käytännön työtä pitäisi olla runsaasti kasvatettavan koulutuksessa. Nykyään käytännön harjoittelujakso on lyhyt tai sitä ei järjestetä lainkaan. Näin ei tulisi olla, vaan jokaiselle tulisi järjestää harjoituspaikka, jossa kasvattaja- eli opettajakandidaatti voisi yhden tai useamman mentorin eli kokeneen opettajan ohjauksessa harjoitella omaa tulevaa työtään vähintään puolen vuoden ajan. Kasvattajan olisi hyvä tuntea myös niitä olosuhteita, joista kasvatettavat tulevat. Tämän takia on tärkeää, että tuleva kasvattaja voisi toimia monissa erilaisissa työtehtävissä, pääasiassa kuitenkin sellaisissa tehtävissä, joissa hän oppii olemaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Hänen tulee myös toisen kasvattajaksi kasvatettavan kanssa harjoitella yhteistyötä. Tämä pitää kuitenkin järjestää niin, ettei kukaan joudu luopumaan omasta persoonallisesta tavastaan opettaa ja kasvattaa. *Kasvatettavan tärkein työkalu* on nimenomaan hänen *persoonallisuutensa*.

Kasvattaja on aina auktoriteettina myös esikuva. Tämä ei suinkaan tarkoita, että hänen tulisi olla virheetön. Tämä ei olekaan mahdollista, koska jokaisessa on jokin puute tai ominaisuus, joka ilmentää hänen ihmisenä kasvami-

²²⁸ Kari Uusikylä (2007, 79) kirjoittaa James T. Webbiä mukaillen, että hyvä opettaja tarvitsee kolmea ”ceetä” *creativity* eli luovuutta, *courage* eli rohkeutta ja *caring* eli vapaasti suomen-taen aitoa pedagogista rakkautta mieluiten loogisella älyllä, sosiaalisella intelligenssillä ja erityislahjakkuuksilla höystettynä. Uusikylä on tutkinut lahjakkuutta ja luovuutta (ks. esim. Uusikylä 1999, erityisesti sivut 56–77). Hän on voimakkaasti kritisoinut monilla foorumeilla niin sanottua huippuyliopistoajatusta (ks. Uusikylä 2010, 89–111) ja kaikenlaista koulujen ”brändäämistä”, jonka seurauksena oppilaista tehdään ikään kuin tuotantoyksikköjä.

Uusikylä (2010, 110) kirjoittaa: ”Yliopistouudistus ja huippuyliopisto-utopia eivät periaatteessa eroa hyvien veljien kähminnästä, joka on tyrmistyttänyt meitä menneinä kesinä. Poliittiset suhdanteet ovat olleet sellaiset, että etuja rohuavat verkostot ovat voineet käyttää puhetorvinaan ja kumileimasiminaan poliitikkoja, virkamiehiä ja virkanaisia.” Uusikylä puhuu myös koulujen kurjistumisista ja eriarvoistumisista ja sanoo, että ”... kyse on tietoisista poliittisista ratkaisuksista, joita ei voi tekosyillä muuksi selittää.” Hän sanoo, että ”[t]ärkeintä kouluelämässä olisi, että lapset kokisivat turvaa, arvontoa, yhteisöllisyyttä ja aitoa aikuisen välittämistä. Siltä pohjalta syntyy arvostus, halu oppia. Liian isoissa luokissa monet lapset ovat opiskelevinaan oppimatta juuri mitään.” (Emt., 76–77.) Tällaisia rohkeita ”huutavan ääniä erämaassa” on harva joukko kasvatusalan tutkijoista, opettajista ja muista kouluihmistä.

sensa vaatimusta ja mahdollisuutta. Toisaalta *kasvattajan epätäydellisyys tekee hänestä* tietyin tavoin *täydellisen*. Hän on täydellinen oma itsensä. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajan on parempi olla oma epätäydellinen itsensä kuin yrittää olla ”täydellinen” toinen. Jokaisen kasvattajan tulee kuitenkin pyrkiä täydellisyyteen, vaikka hän ei koskaan siinä täysin onnistukaan.

Opettajaksi opiskeluun sisältyy paljon yksinäistä opiskelua, sen takia on välttämätöntä tehdä myös ryhmätyötä toisten opettajaksi opiskelevien kanssa. Tällä tavoin tuleva opettaja oppii prosessoimaan monipuolisesti tietoa. Samalla hän oppii myös käytännön eettistä toimintaa. Jokainen toimii kuitenkin kasvattajan työssään oman persoonansa välityksellä. Pelkkänä tieteilijänä oleminen ei riitä kasvattajan toimessa, vaikka vankka teoreettinen tietämys luo luottamuksen omaan tehtäväänsä ja auttaa ymmärtämään kasvatettavien kysymyksiä ja havaitsemaan, mitkä tekijät vaikuttavat käsiteltävän asian ymmärtämiseen ja ymmärtämättömyyteen.

Koulussa tulee opiskella taideaineita, koska niiden opettamisella on myös oma itsenäinen tärkeä arvonsa. Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet taito- ja taideaineiden merkityksen ihmisen henkilökohtaisessa elämässä ja yleisessä hyvinvoinnissa (Heikkinen & Lindfors 2012, 124). Taideaineiden opiskelu auttaa ymmärtämään esteettisyyttä, vaikka taide ja esteettisyys eivät olekaan samaa tarkoittavia asioita. *Esteettisyys* on käsitteenä *laaja*. Se on *kattokäsité* tai sateenvarjo, jonka suojassa muut kasvatuksen osa-alueet kehittyvät kukin omalla erityisellä tavallaan. Esteettisyyden kasvatuksellinen merkitys on ennen muuta siinä, että se edistää kasvatettavan mielikuvitusta, jolla on yhteys hänen tunne-elämäänsä. Toisaalta tunteet ovat vuorovaikutuksessa mielikuvitukseenkin älyllisen toiminnan kanssa. Nämä yhdessä osaltaan edistävät oppimista ja jopa tieteellisten innovaatioiden syntymistä.

Koulussa ja kaikissa sen oppiaineissa pitäisi ottaa huomioon *esteettisyys*. Koulun jokainen aine voi olla oppilaan kehityksen lähtökohtana. Esteettisessä kokonaiskasvatuksessa pyritään vaikuttamaan kasvatettavan koko elämäntapaan, hänen luovan toimintansa kaikkiin osatekijöihin. Eri oppiaineiden oppisisällöt eivät sinänsä ole ainoita esteettisen kokemuksen ja arvottamisen alueita. Oppimis- tai kasvamistapahtuma voidaan järjestää siten, että se antaa oppilaille mahdollisuuden toteuttaa omatoimisuuttaan ja uteliaisuuttaan, siis *luovuuttaan*. Hyvä opettaja tai kasvattaja johdattaa kasvatettavan kasvua tuottavien lähteiden luo eikä anna valmiita vastauksia hänen kysymyksiinsä. *Omaehtoinen tiedonjyvän löytäminen* tuntuu pieneltä *ihmeeltä*. Koko koulu voidaan järjestää myös fyysisesti sellaiseksi, että se inspiroi luovuuteen. Esteettisyys voidaan yleisessä merkityksessä käsittää laadulliseksi piirteeksi, jota eriasteisena ja -muotoisena saattaa olla kaikessa kasvatettavaa ympäröivässä aistimaailmassa: kielessä, median sanomissa, käyttöesineissä, maisemassa, ihmisten liikkeissä, toiminnoissa ja ihmissuhteissa.

Kasvatuksessa on välttämätöntä kehittää diskursiivisuuden ja kuvittelun välistä harmoniaa, joka mahdollistaa onnistuneen opiskelun. Intuiivisuutta eli kuvitteellisuutta voidaan pitää keskeisenä tekijänä myös tieteellisten oivallusten syntymiselle. Tieteelliset ja taiteelliset oivallukset todella usein syntyvät luovassa pakottomuuden tilassa. Satujen lukemisella ja muilla esteettis-taiteellisilla toiminnoilla on erittäin tärkeä merkitys tulevaisuuden tieteilijöiden kasvattamiselle. Samalla ne antavat moninaisia virikkeitä psyykkisten ja sosiaalisten kysymysten käsittelemiseen. Ne myös rakentavat kasvatettavan identiteettiä edistäen hänen psyykkisen toimintansa joustavuutta, joka auttaa ihmistä selviytymään vaikeista (elämän)tilanteista.

Kasvatettaville olisi myös tärkeää selvittää, mikä on sivistyksemme perusta. Kouluissa ja yliopistoissa pitäisi puhua nykyistä enemmän oppiaineiden tai tieteiden historiasta, so. mistä ja miten niiden identiteetti on rakentunut. Se voisi myös auttaa opiskelijan opillisen tai tieteellisen identiteetin tai jopa hänen persoonallisen identiteetin rakentumiseen. Opettaja-kasvattaja voisi myös puhua siitä, miten ja miksi hänestä on tullut oman oppiaineensa opettaja, miksi hänen opettamansa oppiaineen opiskelu on tärkeää ja mitä annettavaa sillä on yksittäiselle ihmiselle ja koko ihmiskunnalle.

Kasvattajien on tärkeää saada eväitä intuitiiviseen kykyynsä jakaa kasvatettaville tietoa sellaisessa muodossa ja tavalla, että kasvatettavat kokevat opetuksen aidoksi ja innostavaksi kasvatustapahtumaksi, jossa he kokevat olevansa ihmisinä tasavertaisessa asemassa kasvattajansa kanssa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kasvattajalla ei saisi olla auktoriteettia ja että kasvatettavat saisivat toimia miten vain haluavat. Päinvastoin kasvattajan myönteinen auktoriteetti syntyy lähtökohtaisesti nimenomaan kasvattajan ja kasvatettavan dialogisesta suhteesta, jossa kasvattaja oikeudenmukaisesti ohjaa kasvatettavaansa. Toisinaan olosuhteet vaativat jopa kasvattajan ankaria toimenpiteitä, jotta kasvatettava ei kehittyisi oman itsensä kannalta tarkastellen epäsuotuisaan suuntaan. Kurittamisen ja väkivallan käyttäminen on ehdottomasti kiellettävä sekä kasvattajalta että kasvatettavalta. *Kasvattaminen ja kasvu* ovat aina *kasvatuksellisen rakkauden tekoja ja rakkauden tuloksia*. Mitään hyvää ei voi syntyä ilman arvostavaa ja luontevaa ilmapiiriä, kasvatuksessa kaikenlainen vihamielisyys ja teennäisyys ovat pahasta.

Itse ajattelen niin, että suoranainen opettaminen on oikeastaan mahdotonta. Opettaja-kasvattaja voi käsitellä aihettaan, käydä sen kimppuun ja käänellä sitä eri tavoin. Hänen on tärkeää heittäytyä käsiteltävän substanssin prosessointiin täysin sydämin oppilaiden edessä. Hänen on välttämätöntä saada aito yhteys opiskelijoihin. Sen saa ehkä parhaiten niin, että on rohkeasti ja oman arvonsa tuntien oma vajavainen itsensä. Kaikenlainen nöyristely ja oppilaiden teennäinen miellyttäminen ja suosion tavoitteleminen on turhaa, jopa vastoin opettajan ammattietiikkaa. Opettajan tulee olla nöyrä etsiessään

totuutta yhdessä oppilaidensa kanssa, oli kysymyksessä iso tai pieni pohdintatehtävä. Opettaja voi löytää kasvattajana kaikista oppilaistaan jotain hyvää tai ainakin sen siemenen voi kylvää heihin. Tämä voi onnistua vain, jos on löytänyt itsestään jotain arvokasta. Se on varsin vaikeaa, mutta opettajan tulee suhtautua myös omiin vaillinaisiin pyrkimyksiinsä armollisesti. Sellainen ajatus kantaa myös omaa itseä pidemmälle, *kasvattaa*. Koskenniemen (1953, 23) tavoin ajattelen, että oppilaista tulee pitää vilpittömästi, muuten ei ole syytä ryhtyä opettajaksi.

Opettaja on aina myös *eettinen kasvattaja* siitä huolimatta, että hänen tehtäviinsä luonnollisesti kuuluu eri oppiaineiden relevanttien tietojen jakaminen oppilaille. Käsitys siitä, että olisi olemassa eri tieteitä, on erehdys, joka on filosofi Karl Popperin mukaan syntynyt siten, että tiedekuntajako on otettu liian vakavasti. On olemassa vain erilaisia (elämän)ongelmia, jotka eivät tunne tiedekuntarajoja (Ketonen 1955, 43.) *Tieteilijät* ovat aina myös *ihmiskunnan palvelijoita*. He ovat ihmisen asialla myös silloin, kun he tutkivat ja selittävät luontoa eikä vain silloin, kun he älyllisesti pyrkivät ymmärtämään ihmistä. Kaikkien opettajien ja kasvattajien tulee muistaa ja muistuttaa itseään ja toisiaan siitä, että nykyiset kasvatettavat ovat tulevaisuuden yhteiskunnan toimijoita, myös moraalisia toimijoita, omalla paikallaan ja omalla tavallaan. He vievät opettajien antamaa kasvatuksellista perintöä eteenpäin. Tätä koulun ja yliopiston opetuksen, kasvatuksen ja tutkimuksen merkittävää linkkiä ei tule koskaan unohtaa.

Opettajan tehtävä on eri tavoin eri yhteyksissä käsitellä eettisiä kysymyksiä. Kasvatus on aina myös eettistä toimintaa, koska ihmisen luonnollinen taipumus ei yksin riitä. Kehittyvän ihmisen vaistomaiset valinnat voivat olla hänen kehitysmahdollisuuksiaan tuhoavia (Aristoteles 1989, EN, VII, 1–14; ks. myös Puolimatka 1999a, 19). Kant (1923, 459) on sanonut, että ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Aristoteelisen näkemyksen mukaan kasvattajan tulee ohjata lapsen kehitystä, mutta ei kuitenkaan mielivaltaisesti. Kasvatettavasta ei saa muokata kasvattajansa kopiota, vaan häntä on autettava elämään itsenäisesti täysin kehittynyttä elämää yksilöllisten taipumustensa mukaisesti. Tämä on kuitenkin tehtävä siten, ettei kasvatettava jo kehitysvaiheessaan tuhoa vapautensa edellytyksiä. (Puolimatka 1999a, 20.)

Jotta ihanteellinen kasvatus onnistuisi, koulujen oppiaineiden määrää tulisi vähentää ja keskittyä olennaisiin asioihin. Tämä onnistuu parhaiten *mielikuvitusta kasvattamalla*. Mielikuvitus on tiedollisen toiminnan osa-alue, se on älyllistä toimintaa, jolla on vahva yhteys ihmisen tunne-elämään. Tämän kehittäminen on tärkeää myös siksi, että tunne-älyn ja sosiaalisen älyn omaaminen ovat keskeisiä asioita koulu yhteisön – ja myös muiden yhteisöjen – psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna. Tällä tavoin voidaan *vähentää koulukiusaamista ja kouluväkivaltaa*.

Kouluaiikana opitut tunne- ja sosiaalisen elämän taidot auttavat kasvatettavia myöhemmin heidän toimissaan työpaikoilla ja muualla yhteiskunnassa. Mielikuvitusta harjoittamalla opitaan myös asettumaan toisen ihmisen asemaan, opitaan empatiaa. Se osaltaan vaikuttaa siihen, että koulun ilmanpiiri on kannustava ja uusiin luoviin tekoihin rohkaiseva. *Koulussa tulee voida myös rohkeasti ja turvallisesti epäonnistua.* Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että aluksi jokin ryhmä, joka on muodostunut koulun eri ryhmistä, opettajista, opiskelijoista, keittäjistä, siistijöistä, vahtimestarista ja talonmiehestä, saa niin haasteellisen tehtävän, että siinä epäonnistuminen on todennäköisempää kuin onnistuminen. Kun he sitten epäonnistuvat tehtävässään, heitä kiitetään *rohkeudesta laittaa itsensä likoon.* Tällä tavoin heitä voidaan pitää koko koulu yhteisön edessä esimerkillisinä ihmisinä. Näin kasvatettavat oppivat huomaamaan, että epäonnistumiseen sisältyy myös onnistumista ja onnistumiseen epäonnistumista. Tämä kokemus saattaa saada kaikki koulussa työskentelevät rohkeasti kokeilemaan uusia ja luovia opiskelu- ja toimintamuotoja. Tärkeintä on oppia se, että *epäonnistuminen ja onnistuminen koskettavat kaikkia, ne ovat yhteisiä asioita.*

Koulussa on tärkeää olla aikaa opiskella rauhassa erilaisia oppiaineita. Koulussa on hyvä olla rauhallinen, opiskelua sekä ihmisen yksilöllistä että yhteisöllistä kasvua edistävä ilmapiiri. Tämä mahdollistuu siten, että koulu yhteisöön ei kuulu liian paljon ihmisiä. Kukaan ei kykene hahmottamaan omaa paikkaansa liian suuressa kokonaisuudessa. On vaikea sanoa, mikä on koulussa olevien oppilaiden ja koulutyöntekijöiden optimimäärä, jotta koulutyö sujuisi mahdollisimman hyvin. Antropologiset ja psykologis-sosiologiset tutkimukset heimo- ja liike-elämässä osoittavat, että liian suuri kokonaisuus on, ainakin sisäisesti, voitava jakaa pienempiin osiin, jotta ihmiset tuntuivat toimintansa mielekkääksi ja turvallisiksi. Jos koulun oppilas- ja henkilökunnan määrä kasvaa useisiin satoihin tai jopa tuhansiin, se on varmaan liian paljon. Suuressa yhteisössä on erittäin vaikea, ellei peräti mahdotonta, kokea koulu yhteisön kannalta elintärkeää *yhteenkuuluvuuden, kannustamisen ja turvallisuuden tunnetta.* Ihminen myös väsyä psyykkisesti ja fyysisesti enemmän suuressa kuin pienessä ihmisjoukossa esimerkiksi siksi, että päivittäiset ihmiskontaktit ovat liian lukuisat. Tämä osaltaan vähentää selvästi kouluviihtyvyyttä.

Koulun fyysinen ympäristö voi olla myös inspiroiva, jos siellä on taidetta ja muuta esteettisyyttä edistävää. Tämä osaltaan luo koulun myönteisen ja innostavan kokonaissävyn, jonka jokainen aistii. Tätä tärkeämpää on kuitenkin järjestää aikaa ja tilaa kasvatettavien *keskinäiselle yhdessäololle, keskustelulle ja olemiselle.* Tärkeintä koulussa ovat kuitenkin ihmiset, ennen muuta *lapset ja nuoret.* Kasvattajan on tärkeää toimia niin, että kasvatettavan psykososiaalinen kehitysvaihe otetaan huomioon. Hän toimii kuin puutarhuri, joka sopeuttaa toimintansa kasvien kasvuedellytyksiin. Kasvattajien ja kasvatettavien yhteis-

toiminnallisuutta on syytä myös vaalia. Koulun yhteiset tilaisuudet voivat olla viralliseen toimintaan liittyviä tapahtumia, mutta myös epävirallisia hetkiä, joissa jokainen voi olla mukana omalla tavallaan ja omilla ehdoillaan, kuitenkin siten, ettei kenenkään toiminta vahingoita mitenkään koulun rauhaa. Jokaisen kasvatettavan yksilöllisyys voi kehittyä myönteisesti tällaisissa sosiaalisissa tapahtumissa. Näin edistetään sitä, että kasvatettavat voivat myöhemmin toimia luovasti ja aktiivisesti koulua laajemman yhteiskunnan jäseninä.

Koulutyön lomaan voidaan järjestää *päivittäin* yksi tai useampia *suvantohetkiä*, joita leimaa pakottomuus, omaehtoinen luovuus, ihmismieltä ja -sydäntä ravitseva ja virkistävä vapaus. Tällainen hetki voi sisältää musiikkia, palloa, yhdessäoloa ja rupattelua.²²⁹ Tämä on ensiarvoisen tärkeää.

Kun tutkittiin sitä, mitä opiskelijat halusivat tehdä koulusurmien²³⁰ tapahtuttua, he pitivät tärkeimpänä vapaata yhdessäoloa, jutustelua, ylipäätään

²²⁹ Tuntuu kliseiseltä sanoa näin, mutta kokenut kasvattaja ja opettaja voi helposti yhtyä tähän näkemykseen. Sen ymmärtäminen ja soveltaminen koulun käytäntöihin vaatii kuitenkin jokaiselta ponnisteluja. Vastaavasti hyvän työn tekeminen ei ole vain pahan tekemisen välttämistä, vaan hyvän työn tekemättä jättäminen, omissio, on myös moraalinen vastainen teko, tekemätön hyvä teko. Ihmisellä näyttää olevan taipumus pahaan, mutta tästä ei seuraa, ettei ihminen voisi valita hyvää tekoa pahan sijasta. Kantin mukaan ainoastaan jotkut ihmiset tulevat moraalisesti pahoiksi. Tällainenkin ihminen voi ”uudestisyntyä”, parantua ja tulla hyväksi. Kant sanoo, että ”sydämen muutoksen ... täytyy olla mahdollista, koska velvollisuus vaatii sitä.” (Bernstein 2002, 31–32.)

²³⁰ Hannah Arendt puhui *banaalista pahasta* eli pahan arkipäiväistymisestä puhuessaan natsien hirmuteoista. Hän toteaa, ettei järkyttävää ollut niinkään se, mitä natsit tekivät, vaan se, mitä hänen omat ystävänsä tekivät. (Parvikko 2000, 6; ks. myös Taneli 2009a, 120.) Tämä saattaa olla yksi avain koulusurmaajien mielenmaisemaan. He ovat tunteet itsensä täysin hylätyiksi. He ovat tietoisesti tai tiedottomasti valinneet pahan moraaliseksi mielenlaadukseen ja tulleet perin juurin turmeltuneiksi, *radikaalisti pahoiksi*. Sellaisiksi muuttuneina heidän oli mahdollista tehdä joukkomurhia. Tämä ehkä jollakin tavoin, vaikka varsin vaillinaisesti, auttaa meitä ymmärtämään koulusurmien mielettömyyttä. (Taneli 2009a, 122; ks. radikaalista ja banaalista pahasta tarkemmin Arendt 1964, Bernstein 2002 ja Canovan 2000, 25–43.)

Toiset tutkijat pitävät koulusurmaajia uhreina, jotka päättivät kostaa vuosien ajan jatkuneen kiusaamisen ja joukosta eristämisen. Surmat voidaan tulkita epätoivoisten ja viatomiin, ystävyiden ja yhteisön ulkopuolelle suljettujen ihmisten kostoksi. Tällaista näkemystä voidaan pitää liiaksi koulusurmaajia – vaikka vain älyllisesti – ymmärtävänä näkemyksenä, joka ei ota huomioon uhrien ja heidän läheistensä suunnattoman kärsimyksen merkitystä. Toisaalta, jos koulusurmaajia pidetään hirviöinä, niin kysymys kuuluu: mitkä tekijät ovat aikaansaaneet heistä sellaisia tai voiko joku ihminen syntyä hirviöksi? Voisimme myös ajatella, että koulusurmaajat ovat perustaltaan erilaisia kuin muut. Heitä ei tarvitse pitää ihmisinä, koska he eivät ole koskaan olleet ihmisiä, vaan he ovat syntyneet pahoina eikä asiaa voi muuksi muuttaa. Tämä näkemys on vaarallinen sen takia, että se saattaa tehdä meistä passiivisia kauhutapahtumien sivustakatselijoita. Mutta asioille kuitenkin pitää voida tehdä jotain, vaikka niiden syiden tai selitysten etsiminen ja löytäminen on meille kaikille varsin vaikeaa sekä intellektuaalisesti että emotionaalisesti. (ks. Heberlein 2011, 161–162.)

Se, mitä meidän tulee oppia näistä äärimmäisen ikävistä koulusurmatapahtumista, on ennen muuta seuraavaa, joka on aivan keskeistä Hollon kasvatustajatteluissa: Kasvatuksessa ei oikeastaan koskaan voida riittävästi korostaa esteettisesti luovan, eettisesti kestävän sekä kannustavan että rakkaudellisen ilmapiirin luomisen keskeistä merkitystä. Myöskään ilman mielikuvituksen eheyttävää elementtiä kasvatuksen avulla ei ole mahdollista aikaansaada kasvatuksen eri osa-alueiden välille sellaista kasvatettavan lapsen ja nuoren elämää tasapainottavaa tekijää, joka mahdollistaa hänen elämänsä suotuisan kehittymisen.

kaikinpuolista rauhallisuutta, avoimuutta ja läheisyyttä sekä kavereiden, ystävien että jonkun aikuisen seurassa. (Kiilakoski 2011.) Tästä voimme päätellä, että sellaisille asioille pitää varata aika ja paikka myös jokaisena koulupäivänä. On vaikea ymmärtää näin ”tavallisen” toiminnan olevan tärkeää. Ihminen kuitenkin kaipaa elämässään eniten hellyyttä, ystävyyttä ja rakkautta, ylipäätään itsensä hyväksymistä juuri sellaisena kuin on, aitona oma itsenään. Hän haluaa kertoa omista asioistaan ja omista tuntemuksistaan turvalisessa seurassa. Jokainen tekee sen omalla tavallaan, esimerkiksi puhumalla, kirjoittamalla, nauramalla, itkemällä, olemalla hiljaa toisten seurassa. Jokainen ihminen haluaa ilman arvosanojen ja muiden mittareiden antamaa pätevyystodistusta olla olemassa täysivaltaisena ja hyväksyttynä yhteisön jäsenenä, ihmisenä.

Koulutoiminnan tulisi olla *esteettisesti sävytynyttä* ja siinä tulisi näkyä, että kasvatuksessa on kysymys viime kädessä *ihmisen hyvästä elämästä*. Kukaan ei jaksakaan koko ajan vain opiskella tietoja ja taitoja. Itse asiassa koulu on perustunut liikaa tiedon välittämiseen eikä valitettavasti tiedon halun herättämiseen, joka kuitenkin olisi ensisijaista koulussa (ks. Suoranta 2004, 28). Luovat hetket koulutyön lomassa mahdollistavat tiedollisen innostuksen ja *itsekasvatuksen*, joka toteutuu siten, että kasvatettavat voivat vapaasti ja pelkäämättä jakaa omia näkemyksiään ja kokemuksiaan vertaistensa ja kasvatustajien kanssa. Opettaja-kasvattajien olisi tärkeää keskustella oppilaiden kanssa erilaisissa koulun toimintaan liittyvissä tilanteissa eikä vain oppituntien aikana. Näin oppilaalla säilyisi luonteva kontakti opettajaan. Se saattaa auttaa kasvatettavaa ja kasvattajaa ratkomaan vastaantulevia kysymyksiä sopuisassa yhteishengessä. Joku opettaja voi opettaa hyvin, mutta ei osaa kasvattaa. *Hyvä opettaja on aina myös hyvä kasvattaja*. Tämän takia opettajaksi pyrkivällä tulisi olla aito halu ja myös kyky auttaa kasvatettavia heidän erilaisissa vaikeuksissaan, ennen muuta koulun toimintaan liittyvissä kysymyksissä.

12. TUTKIMUKSEN KOKOAVA TARKASTELU JA ARVIOINTI

12.1 Hollon sivistyskasvatuksen pääkohdat

Tutkimuksessani tarkastelin kuuluisan suomalaisen kasvatusajattelijan J. A. Hollon (1885–1967) sivistyskasvatusajattelua. Hollo oli monitoiminen kulttuurihenkilö, joka toimi monessa tehtävässä; ennen muuta hän oli kasvatus-tieteilijä ja suomentaja. Hänen kirjallisuuskritiikkinsä ja esseensä ovat myös innoittaneet monia sukupolvia. Hollon eri toimien oleellisena piirteenä on *esteettisyyden ja pedagogisuuden korostus*. Hän oli kasvattaja ja esteetikko silloinkin, kun hän ei ollut niissä rooleissa. Hän esittää kasvatusnäkemysensä ennen muuta kirjoissaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* I-II (1918- 1919), *Kasvatuksen teoria* (1927), *Kasvatuksen maailma* (1927) ja *Itsekasvatus ja elämisen taito* (1931).

Hollon näkemys *kasvatuksesta kasvamaan saattamisena* on kuvaus siitä, mistä kasvatuksesta on perustaltaan kysymys. Hän yhtyy katsantokannassaan aristoteeliseen tai aristoteeliseen ja kantilaiseen traditioon, jonka mukaan kasvatuksessa on kysymys kasvatuksellisesta ohjaamisesta siten, ettei kasvatettavaa kohdella koskaan pelkästään välineenä vaan päämääränä sinänsä. Hollon mukaan kasvatuksen maailma on *suhteellisen itsenäinen autonominen elämänmuotonsa, jolla on oma ontologinen erityislaatuensa*. Tämän takia sitä ei voi jättää muiden elämänmuotojen hallittavaksi. Hollon mukaan kasvatusoppia ei pidä Herbartin tavoin redusoida myöskään psykologiaan tai filosofiaan, koska silloin se menettää oman tieteellisen itsenäisyytensä.

Hollon mukaan kasvatus on *elämänmuoto*, jota ei voida lähestyä tietystä valmiista teoreettisesta viitekehyksestä, vaan se vaatii omasta kasvatustodellisuudesta nousevan teoriansa. Hänen näkemyksellään on yhteyttä Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian *elämänmuotoa (Lebensform)* koskeviin näkemyksiin ja Edmund Husserlin fenomenologiseen ajatukseen *elämismaailmasta (Lebenswelt)* sekä erityisesti Eduard Sprangerin erilaisia elämänmuotoja koskeviin näkemyksiin.

Hollon mukaan kasvatus on *sui generis*, jolla on oma sisäinen luonteensa, kasvatustodellisuus, jossa ihmisen kasvu tapahtuu. Sen takia kasvatuksen

maailmaa ei voida ymmärtää eikä selittää sen ulkopuolisilla näkemyksillä. Kasvatuksen analysoiminen on haasteellista, koska se on varsin moninainen ilmiö. Kaikessa, missä ilmenee *kasvua ja kasvamista*, voidaan puhua kasvatuksesta. Hollo rajoittuu kuitenkin kasvatuksen teoriassaan tarkastelemaan ihmisen kasvatusta, jota voidaan pitää vaikeimpana tehtävänä, mikä ihmiselle voidaan antaa. Hollon mukaan kasvatuksella tulee olla oma sille sopiva teoriansa, joka on luonteeltaan *käytännöllinen*. Se on aina myös *epätäydellinen teoria*, koska kasvatusta eikä sen kohdetta eli ihmistä voida määritellä jännöksettömästi. Tämän takia mitään täydellistä kasvatusteoriaa ei voida luoda. Sellaiseen pyrkiminen saattaisi aikaansaada sen, että ainutkertaiset kasvatustapahtumat tehtäisiin väkisin toistensa kaltaisiksi ikään kuin sulattamalla ne yhteiseksi massaksi, jota voitaisiin mitata ja punnita. Hollon mukaan tällaista kasvatuksen tutkijan toiminta ei olisi moraalista eikä myöskään tieteellisesti mielekästä toimintaa.

Hollon henkietieteellinen ja fenomenologis- hermeneuttinen kasvatustieteellinen näkemys oli vastalause oman aikansa positivistista ja empirististä kasvatustieteelliseen ajatteluun kohtaan. Se on myös selvästi oppositiossa *nykyajan välineellistävää ja markkinavetoista kasvatusta ja kasvatustieteelliseen ajatteluun kohtaan.* Hänen ajattelussaan näkyy Bergsonin edustamaan vitalismiin, elämänuskoon liittyvä *kasvatustieteellinen näkemys* kasvatuksen merkittävästä vaikutuksesta ihmiselämään. Ihmisen toimintaa voidaan ohjata kasvatuksella suotuisaan suuntaan poistamalla esteitä, jotka vaikeuttavat ihmisen toteuttamasta myönteisellä tavalla itseään. Hollon optimistiseen kasvatustieteeseen on vaikuttanut vitalismin lisäksi sodan läheisyys ja siihen liittyvä usko tulevaisuuteen. Hän uskoi – tai ainakin tahtoi uskoa – että kasvatuksen avulla on mahdollista ohjata jopa koko kansakuntaa kohti hyvää, parantaa sodan arpeuttamia ihmisten mieliä ja luoda osaltaan rauhallista tulevaisuutta. Jokaisen kasvattajan on tarmokkaasti pyrittävä elämän suurimman voiman, *pedagogisen rakkauden*, avulla saavuttamaan mahdollisimman täydellinen – kasvatuksen – maailma.

Hollo ajatteli, että kasvatuksen on optimaalisesti onnistuakseen välttämätöntä olla *monipuolista sivistyskasvatusta*. Siihen kuuluvat keskeiset kasvatuksen osa-alueet, joita ovat *älyllinen, eettinen, esteettinen, uskonnollinen ja toiminnallinen kasvatustieteet*. Mikään kasvatuksen osa-alueista ei saa olla hallitsevassa asemassa, vaan osa-alueiden tulee olla *harmonisessa vuorovaikutuksessa*. Hollo piti *mielikuvitusta kasvatuksen eri osa-alueita yhdistävä tekijänä*, tietynlaisena laastina, joka sitoo ne saumattomasti yhteen. Hänen mukaansa *mielikuvitus* eli kuvittelu on *älyllistä toimintaa*, jolla on *yhteys ihmisen tunteisiin ja esteettiseen elämään*. Hollon mukaan lapsilla ei kuitenkaan ole kuvittelutoimintaa, koska heillä ei ole siihen tarvittavaa mielikuvavarastoa. Lapsen elämää hallitsee *illusionismi eli todellisuudentuntuisuus*, joka on kuitenkin välttämätön perusta mielikuvituksen kehittymiselle. Hollon mukaan mieliku-

vitus on valta-aate, jolla ei kuitenkaan tarvitse olla itsenäisen oppiaineen asemaa koulussa, vaan se voi vaikuttaa parhaiten eri oppiaineiden sisäisenä voimana.

Hollo sanoi mielikuvituksen ja esteettisen tunteen välisen yhteyden olevan ilmeinen. Esteettisessä elämyksessä yhteys on välittömästi koettavissa. Kuvittelun ja tunteen vuorovaikutus voivat aikaansaada esteettisen vaikutelman. *Estetiikka on kaikkea kasvatusta luonnehtiva elementti.* Kasvatustapahtumassa ja koulun sisäisessä ja ulkoisessa ilmapiirissä ihmissuhteista koulun sisustukseen on tärkeää ilmetä esteettisyys. Se on myönteinen kokonaissävytys, joka inspiroi kasvattajaa ja ennen muuta kasvatettavien opiskelua.

Hollon mielestä opetuksen tyyli on tärkeä esteettinen tekijä. Hän tarkoittaa tyylillä kasvatuksessa ilmenevää mielialaa, yleistunnelmaa ja yhtenäistä sävyä. Hollo puhuu tyylididaktiikasta tai tyylin esteettisyydestä. Tyyli yhdistävänä ja yhtenäistävänä käsitteenä antaa opetusoppiin eheyttä enemmän kuin metodi, koska on vaikea käyttää yhtä metodia erilaisiin oppiaineisiin vahingoittamatta niiden identiteettiä. Hollo toteaa tyylin yhdistävän opetussuunnitelma- ja opetusmenetelmäopin kiinteästi toisiinsa, koska opetuksen tyyli edellyttää välttämättä uudenlaista suhtautumista opetusaineen valinnassa. Se sopii kokonaisopetuksen ja eheyttävän opetuksen toteuttamiseen, jossa halutaan keskittää opeteltavaa oppiainesta muutamiin oppiaineisiin. *Tyylin avulla voidaan liittää opetusaineen ja opetustavan lisäksi opetusaines ja opettajan persoonallisuus yhteen.* Tyylididaktiikka ei ole vain teoreettista pohdiskelua. Se ei olisikaan relevanttia, koska opetus- ja kasvatuskysymykset ovat sekä teoreettisia että käytännöllisiä. Hollo kieltää opettajaa olemasta opetusmetodisti. Hänen tulisi olla *opettaja-stilisti tai ajattelija-stilisti.* Tyyli tarkoittaa sitä, että muoto ja sisältö liittyvät yhteen, sisältö muovautuu muotoon. Ajattelija-stilistin näkemyksen mukaan siinä, missä on tyyliä, on jo tapahtunut *sisällön ja muodon elimellinen yhteiskasvu.*

Hollo pitää opettajan persoonallisuutta tärkeänä tekijänä kasvatuksessa. Opettajan tieteellisissä opinnoissa yleissivistyksellisyydellä on keskeinen merkitys. Hänen on tärkeää opiskella mahdollisimman laaja-alaisesti humanistisia oppiaineita, koska *kasvatuksessa on ennen muuta kysymys ihmisestä.* Ennen kaikkea kasvatettavan *eettistä ja esteettistä kykyä* tulee harjoituttaa. Kasvattaja oppii käyttämään mielikuvitustaan kasvatustapahtumassa siten, että hän tulee *kasvatuksellisesti näkeväksi* eli hän kykenee ymmärtämään sen, mikä kussakin tilanteessa vaatii erityistä huomiota. Estetiikka voidaan ymmärtää avaimena empaattisuuteen, toisten ihmisten ymmärtämiseen, kunnioittamiseen ja heistä huolehtimiseen. Näin ollen estetiikka johtaa kasvatettavat eettiseen toimintaan.

Hollon mukaan jokainen *kasvattaja on myös kasvatettava*, joka on kasvatustapahtumassa samanaikaisesti sekä kasvattaja että kasvatettava. Kasvat-

tajalla tulee kuitenkin olla myönteinen auktoriteetti kasvatettavaan. Hänen tulee toimia asemassaan kunnioittavasti ja *pedagogisen rakkauden periaatteen* mukaisesti kasvatettavaa kohtaan. Jokaisen kasvattajan, jokaisen ihmisen, tulee myös kasvattaa itseään. Hollo puhuu sekä *elinikäisestä kasvatuksesta* että *itsekasvatuksesta*. Kasvattajan itsekasvatus jatkuu hänen koko elämänsä ajan. Ihminen voi olla ulkoisesti saavuttanut paljon, mutta ei ole sisäisesti kehittynyt. Hollo toteaa, että *kasvatuksen ajassa on sisäinen aika ulkoista aikaa tärkeämpää*.

Hollon mukaan kasvatuksen päämäärä ja tarkoitusperä eivät ole vain tietojen ja taitojen pönttääminen tiettyjen menetelmien avulla. Opetustyössä on välttämätöntä käyttää erilaisia opetus- ja kasvatustietoja, mutta *kasvatus* on ennen muuta *auttavaa työtä*. Hollo puhuu myös parantavasta pedagogiikasta. Tämän takia *kasvatuksen päämäärän tulee liittyä olennaisesti kasvatuksen omaan pohjaan*. Sitä ei tule etsiä miltään muulta alueelta, kuten filosoofiasta tai psykologiasta.

Kasvatuksen teoria on aina teoria käytäntöä varten. Kasvatuksen maailma eroaa muista elämänmuodoista. Talous, uskonto, politiikka ja muut inhimilliset maailmat tarkastelevat elämää niille luonteenomaisista näkökulmista. Niille on ominaista jakamisen ja hallitsemisen periaate. Kasvatuksen maailman alueena ja tarkoitusperänä on sen sijaan elämä kokonaisuudessaan. Kasvatuksen johtavana aatteena on *palvelemisen periaate*. Se ei ole suinkaan vaatimaton vaan erittäin merkittävä tehtävä, jota ilman itse asiassa muut elämänmuodot eivät selviydy. Palvelemista on nimenomaan se, kun saatetaan *kasvatettava kasvamaan*. Häntä ohjataan tulemaan siksi, mitä hän syvimmiltään on. Tämä on *ikuisen pedagogiikan* päämäärä. Tämän takia Hollon väite, että tieteet suhtautuvat elämän kokonaisuuden kannalta mitättömiin tehtäviin ja jäävät eksaktiudestaan huolimatta ihmisen näkökulmasta arvottomiksi, tulee ymmärretyksi. Hänen mukaansa kasvatuksen maailman erityispiirre on sen *kokonaisvaltainen näkökulma ja elämän palvelemisen tarkoitusperä*. Tämän takia myös *kasvatuksen teorian luomisessa* tulee ottaa huomioon, mitä Hollo korostaa myös itsekasvatusta koskevilla kirjoituksillaan, *pyrkimys eheyteen ja monipuoliseen sivistykseen*.

Hollon mukaan kasvattajan tärkein tehtävä on luoda kasvatettavalleen *eheä sivistyksellinen perusta*, josta kasvatettava voi jatkaa kehittymistään ihmisyden toteuttajana. Kasvattajan on hyvä omata monipuoliset tiedot ja taidot, mutta se ei ole kuitenkaan tärkeintä. Tärkeintä on, että hän on myös itse sivistyksellisesti ja muulla tavoin mahdollisimman ehyt ja *tasapainoinen persoona*, jolla on *halu ja kyky auttaa*. Tämän takia opettajankoulutuksessa on tarkoituksenmukaista järjestää autenttisia tilanteita, joissa opettajaksi opiskelijat voivat harjoitella tulevaa työtään. Valittaessa opiskelijoita opettajankoulutukseen *empatiakykyä* ja halukkuutta auttamiseen on syytä pitää tärkeäm-

pinä kriteereinä kuin opintomenestystä. Näin voidaan varmistaa, että opettajankoulutukseen valitaan opiskelijat, jotka ovat taipuvaisia opiskelemaan sekä teoreettisesti että käytännöllisesti opettajakasvattajiksi.

Hollon kasvatustutkimuksella on ollut tärkeä vaikutus myöhempään kasvatuksen filosofiseen tutkimukseen. Hän on ollut vahva inspiraation lähde monille merkittävälle suomalaisille kasvatustutkijoille, jotka ovat eksplisiittisesti tai implisiittisesti *puhuneet kasvamaan saattamisesta eli ajattelun, tunteen, tahdon ja mielikuvituksen tasapainoisesta kasvatuksesta*.

Hollo on ikuisen pedagogiikan edustajana yhä ajankohtainen. Hänen kasvatustutkimuksensa edellyttää jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä. Hollon mukaan kasvatuksen tutkija on ihmistutkija. Tutkija voi antaa vain kesken eräisiä ja kokonaisuuteen nähden osavastuksia. Hollon mukaan tieteen tutkimusalue on liian kapea ja intressi väärä, koska se pyrkii ratkaisemaan kasvatusta koskevia kysymyksiä samalla tavoin kuin luonnontieteellisiä kysymyksiä. Kasvatuksen tutkimuksessa on kuitenkin enemmän kysymys ihmisen ymmärtämisestä kuin selittämisestä.

Hollon kasvatustutkimusta voidaan pitää *konservatiivisena*. Hänen näkemystään voidaan arvostella siitä, että hän ei oikeastaan lainkaan pohtinut kasvatuksen yhteyttä vallitseviin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Tämä johtuu ennen muuta siitä, että Hollo pitää kasvatuksen tavoitteita sellaisina ikuisina ideaaleina, etteivät yhteiskunnalliset muutokset suoranaisesti vaikuta niihin. Toisaalta hänen kasvatustutkimuksensa korostaa kasvattajan ja kasvatettavan – kaikkien ihmisten – tasa-arvoisuutta sekä rauhan ja rakkauden aatetta. Tällä tavoin ajatellen Hollo on myös *radikaali* kasvatustutkija, koska radikaalilla voidaan tarkoittaa asioiden – myös kasvatuksen – juuriin menemistä.

Hollon näkemykset *mielikuvituksen ja estetiikan* tärkeästä kasvatuksellisesta merkityksestä ovat varsin ajankohtaisia. Niillä on yhteyttä yhden arvostetuimman nykyfilosofin, yhdysvaltalaisen Martha C. Nussbaumin, näkemyksiin. Hollon tavoin Nussbaum esittää, että menestyksekkäässä koulussa sekä kasvattajat että kasvatettavat ymmärtävät mielikuvituksen tarpeellisuuden. Sen hyödyntämisen aiheeseen kuuluvat lähes kaikki tärkeät asiat, kuten ystävän kanssa keskusteleminen, pääomasiirtojen selvittäminen ja luonnontieteelliset kokeet. Nussbaum kehittää Hollonkin suuresti arvostaman intialaisen Rabindranath Tagoren kasvatustutkimuksia. Leikin, kertomusten ja jopa tanssin yhdistäminen (mielikuvitus)kasvatukseen on tärkeä edellys sille, että kasvatettavista voi tulla *empaattisia, kriittisiä ja oikeudenmukaisia demokraattista yhteiskuntaa rakentavia kansalaisia*, jokaisen ihmisen mittaamattoman arvon – ihmisyyden – puolustajia. Hollon kasvatustutkimukset ovat siis jo tiettyssä mielessä esillä nykyaikanakin.

Hollon kasvatustutkimuksen inspiroimana voidaan sanoa *ideaalisen koulun* olevan sellainen, jonka *henki tai kokonaisvaikutelma* ilmenee siten, että jo-

kainen kouluun tulija kokee itsensä tervetulleeksi. Koulu yhteisön jokaisen jäsenen tulee voida omalla pakottomalla, luovalla tavallaan osallistua koulun hengen kehittämiseen. Se mahdollistuu, jos koulussa palkitaan muistakin kuin arvosanoista, esimerkiksi kohteliaasta ja muita huomioonottavasta käyttäytymisestä sekä aktiivisesta osallistumisesta koulun hengen luomiseen. Kasvattajalla on tärkeä rooli koulun yhteisöllisyyden synnyttämisessä ja kehittämisessä. On tärkeää, että kasvattajien ja kasvatettavien välillä on dialogia, julkisia tilaisuuksia, joissa käsitellään koulun arkista työtä ja muitakin tärkeiksi koettuja asioita.

Koulun dialogit voivat olla etukäteen suunniteltuja tai spontaaneja. Näissä tilaisuuksissa on tärkeää mahdollisimman monen läsnäolo eikä se, kuka on onnistunut keskusteluissa. Dialogeissa on keskeistä yhdessä ajatteleva ja niissä onnistuminen on yhteisönistumista. Koulussa on tärkeää olla avoin foorumi, jossa jokaisella on mahdollisuus vapaaseen mielipiteen ilmaisuun tai vain mukana olemiseen. Tällainen toiminta edistää koulun ja muunkin elämän kehittymistä mahdollisimman hyväksi. Koulussa on välttämätöntä panostaa eri oppiaineiden opiskeluun, ennen muuta taito- ja taideaineiden opiskeluun, esteettiseen ilmaisuun. Jos kasvatettavat perehdytetään vain tietoihin ja taitoihin, saatetaan unohtaa kaikkein tärkein: ihminen ja hänen ihmisyytensä. Tämän takia *kasvattavan tendenssin on tärkeää näkyä kaikissa koulun oppiaineissa*. Tosiasiassa eri oppiaineiden sisällöt liittyvät toisiinsa siitä huolimatta, että ne käsittelevät – pinnallisesti tarkastellen – varsin erilaisia asioita. Mutta viime kädessä niissä on kysymys ihmisestä. Koulun kaikissa oppiaineissa on vahva humanistinen perusta, jota ilman niitä ei edes voisi olla olemassa. *Ontologisesti ajatellen koulun opetussuunnitelman ytimenä voisi olla taidepainotteinen ajattelu. Sen perustana olisi mielikuvitukseen pohjautuvan estetiikan ja tahtoon pohjautuvan etiikan vuorovaikutus*. Näin taide- ja taitoaineet saisivat keskeisen ja arvoisensa aseman ihmisen kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa.

Opettajankoulutuksen on tärkeää olla esteettis-eettisesti sävyttynyttä toimintaa, koska koulujen tulisi olla esteettisiä keitaita. Jokainen opettaja on aina myös eettinen kasvattaja. Opettajien tieteellinen kouluttaminen ei ole pahasta ja sitä täytyy myös harjoittaa. Koulutuksen pääpainon tulee kuitenkin olla siinä, että kasvattajat kykenevät mahdollisimman monipuolisesti hoitamaan tehtävänsä. Tämän takia kasvatuksen historian ja psykologian opintojen lisäksi (elämän)filosofinen pohdinta ja dialogisuuden harjoittelu ovat välttämättömiä opettajankoulutuksessa. Opettajan opinnoissa *yleissivistyksellisyyden* on syytä olla keskeisenä elementtinä. Ennen muuta tulevan kasvattajan esteettisiä ja taiteellisia kykyjä tulee harjoituttaa. Kasvattajan tulee siis oppia käyttämään mielikuvitustaan kasvatustapahtumassa siten, että hän kykenee ymmärtämään sen, mikä kussakin tilanteessa vaatii erityistä huomiota eli hän tulee *katsomuksellisesti ja kasvatuksellisesti näkeväksi*.

Opettaja-kasvattaja oppii työtään käytännössä, joten käytännön harjoitteluun on syytä varata paljon aikaa ja muita resursseja. Tulevan opettajan on välttämätöntä toimia aidoissa tilanteissa aluksi kokeneen opettajan johdolla, mutta myöhemmin hän voi toimia yksistään vuorovaikutuksessa kasvatettavien kanssa. Kasvattajan on tärkeä myös tuntea olosuhteet, joista kasvatettavat tulevat. Tämän takia on tärkeää, että kasvattaja toimii monissa erilaisissa työtehtävissä, pääasiassa sellaisissa tehtävissä, joissa oppii olemaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Yhteistyön harjoittelu toisen kasvattajaksi opiskelevan kanssa on tähdellistä, vaikka opettaja toimii usein yksinään kasvatettavien kanssa ja siihen hänen tulee kyetä. Opettajan ei tarvitse olla täydellinen ihminen, mutta hänen on välttämätöntä viihtyä lasten ja nuorten kanssa ja osata arvostaa heitä.

Opettajan tulee olla ihminen, joka itsestään selvästi arvostaa jokaisessa ihmisessä *ihmisyyttä sinänsä*. Hänellä tulee myös olla ihanteita. Aito kasvattaja tahtoo olla rakentamassa yhdessä toisten kasvattajien, kasvatettavien – kaikkien ihmisten – kanssa nykyistä parempaa maailmaa ja hyvää elämää. Tällainen opettaja on todellinen kasvamaan saattaja.

12.2 Tutkimusprosessin luotettavuusarviointi ja jatkotutkimusehdotus

Tutkimusmenetelmäni on ollut systemaattinen analyysi. Olen lukenut useaan kertaan Hollon pääteokset ja käytännöllisesti katsoen koko tuotannon, jossa hän käsittelee kasvatusta ja sitä sivuavia asioita. Olen muodostanut niistä oman käsitykseni myös siten, että olen lukenut hänestä tehtyjä tutkimuksia ja peilannut omaa näkemystäni niihin. Tutkimuskysymykseni nousevat esiin Hollon tuotannosta. Toisaalta ne ovat kysymyksiä, joita pidän tärkeinä kasvatusta, sen tutkimusta ja kasvatuskäytäntöjä koskevinä seikkoina. Olen pyrkinyt löytämään tutkimuskysymysteni avulla avainasiat, jotka tulevat esiin Hollon kasvatuserittelyssä. Tämän ymmärrystä on auttanut – ja on ollut välttämätöntä – se, että olen perehtynyt Hollon aikakauden ja sitä myöhempään kasvatustieteen ja monien muiden tieteen alojen tutkimukseen sekä siihen ajatteluperinteeseen, johon Hollon kasvatuserittelyt liittyvät. Tutkimuksen tekemistä on auttanut merkittävästi myös se, että olen opiskellut kasvatustieteen lisäksi yliopistossa muun muassa uskontotiedettä, teologiaa, filosofiaa, psykologiaa, sosiaalipolitiikkaa ja kotimaista kirjallisuutta ja että olen toiminut peruskoulussa sekä lukiossa opettajana yhteensä runsaan kolmenkymmenen vuoden ajan.

Jokainen muodostaa aina käsityksensä omasta tulkintahorisontistaan. Olen paikoin suoraan lainannut Hollon kirjoituksia, jotta lukija voi nähdä, millä

tavoin hän ilmaisi näkemyksensä ja miten olen niitä kuvannut ja analysoinut. Hollon kasvatustieteiden tutkimista ovat vaikeuttaneet monet tekijät. Mäntsen vain seuraavat: Hollo kirjoittaa kaunokirjallisesti kasvatusta koskevaa tutkimusta monia erilaisia ja erikielisiä viittauksia käyttäen. Hänellä on myös erikoinen tapa sisällyttää filosofian, monien tieteenalojen ja taiteen substanssia kirjoituksiinsa. Lisäksi tutkimustani vaikeutti jonkin verran Hollon tekstien niukka otsikointi ja vanhahtava kielenkäyttö.

Kohtuullisen laajan elämähistorian esittelyn avulla olen voinut luoda vanhan perustan Hollon monipuolisen ajattelun ymmärtämiseen. Hollon henkilöhistoriaan ja tieteelliseen toimintaan liittyviä asioita olen voinut tarkistaa Hollon pojan emeritusprofessori Erkki J. Hollon – joka itsekin on tehnyt varsin merkittävän tieteellisen uran – haastatteluilla. Kasvatustieteellinen tutkimus, kuten ei yleensä fil osofinen tutkimus, voi antaa yhtä täsmällisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin kuin luonnontieteellinen tutkimus. Tämä ei olisikaan relevanttia. Ajattelen Diltheyn tavoin, että luontoa selittämme, mutta ihmistä, hänen sielunelämäänsä (*Seelenleben*), ymmärrämme. Tämä tarkoittaa, että ihmisen psyykkisen elämän, historian ja yhteiskunnan tutkimuksen menetelmät eroavat suuresti niistä menetelmistä, joilla hankitaan tietoa luonnosta. (Dilthey 1976, 89.)

Yksi relevantti jatkotutkimusaihe on kasvatuksen elämänmuotoon ja sen ontologiseen identiteettiin liittyvän relativismin ongelman syväanalyysi. Elämänmuotoisuuden teema kulkee työssäni mukana. Tutkimuksessani en ole voinut kuitenkaan keskittyä pelkästään yhteen kysymykseen. Työssäni olen vastannut useampaan tutkimuskysymykseen, jotta olen voinut tehdä ensimmäisen Hollon kasvatustieteiden kokonaiskäsitystä koskevan väitöskirjatutkimuksen. Tätä pidän tärkeänä, jopa välttämättömänä, koska Holloa voidaan pitää J. V. Snellmanin rinnalla merkittävimpana suomalaisena kasvatustietelijänä. Seuraavat tutkijat voivat keskittyä omiani rajatumpiin aiheisiin. Heidän ei tarvitse lähteä etsimään Hollon ajattelun juuria ”pystymetsästä”.

Toiveeni on, että Suomessa koittaisi Hollon kasvatustieteiden ja ylipäättään kasvatustieteiden ja kasvatustieteiden tutkimuksen renessanssi. Peräänkuulutan, että kasvatustiede oppiaineena saavuttaisi sellaisen aseman, ettei sen relevanssi jäisi vain tieteellisen tutkimuksen piiriin, vaan antaisi vahvan kontribuution myös kasvatusta koskeville käytännön toimille. Kasvatustieteen tulisi olla omalta osaltaan lasten ja nuorten – kaikkien ihmisten – hyvän elämän mahdollistaja ja puolestapuhuja.

Aineslähteet

Käytetyt lyhenteet

KM= *Kasvatuksen maailma. Ynnä muita tutkielmia.* 1927.

KMM= *Kasvatuksen maailma.* Toinen kokonaan uusittu painos. 1952.

KT= *Kasvatuksen teoria.* Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen. 1927.

KTT= *Kasvatuksen teoria.* Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen. Toinen painos. 1931.

IK= *Itsekasvatus ja elämisen taito.* 1931.

MKI= *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen. Edellinen osa.* 1918

MKII= *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen. Jälkimmäinen osa.* 1918.

MKKI= *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen. Edellinen osa.* 1932

MKKII= *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen. Jälkimmäinen osa.* 1932

(Sic: Jälkimmäinen alkuperäinen kirjoitusmuoto)

PK= *Sielun vaellus. Päiväkirjamerkintöjä 1918–1967.* 1985.

J. A. Hollon kirjoitukset

Hollo, Juho 1911a. O. Manninen: Säikeitä. Toinen sarja. Werner Söderström O. Y. 1910. Kirja-arvio. *Aika.* Viides vuosikerta, 95–99.

Hollo, Juho 1911b. V. Tarkiainen, Aino ja muut Kalevan naiset. Katsaus. Kirjallisuuden historiaa. Kirja-arvostelu. *Valvoja.* Yhdesneljättä vuosikerta 1911, 622–633.

Hollo, Juho 1912a. Huomioita Aleksis Kiven lyriikasta. *Valvoja.* Kahdesneljättä vuosikerta 1912, 556–567.

Hollo, Juho 1912a. Eino Leino, Tähtitarha. Runoja. Helsinki 1912. Kirja-arvio. *Valvoja.* Kahdesneljättä vuosikerta 1912, 746–747.

Hollo, Juho 1912b. Larin Kyösti. Lauluja vanhasta kaupungista. Kokoelma runoja. Helsinki 1912. Suomalainen Kustannus oy. Kansa. Kirja-arvio. *Valvoja.* Kahdesneljättä vuosikerta 1912 (sivuihin sisältyy myös Hollon arviot Eero Eerolan ja Kasperi Tantun runokirjoista), 611–614.

Hollo, Juho 1912b. L. Onerva, Iltakellot. Runoja. Helsinki 1912. Kirja-arvio. *Valvoja.* Kahdesneljättä vuosikerta 1912, 748–749.

Hollo, Juho 1912b. J. Siljo. Eino Leino lyyrikkona. Kirja-arvio. *Valvoja.* Kahdesneljättä vuosikerta 1912, 678–680.

Hollo, Juho 1914a. Pragmaattinen koulu. Kasvatus ja koulu. *Kasvatustieteellinen aikakauskirja.* Ensimmäinen vuosikerta 1914–1915, 127–135.

Hollo, Juho 1914b. Pedagogisia pienoiskuvia. Apparent rari... *Kasvatus ja koulu. Kasvatustieteellinen aikakauskirja.* Ensimmäinen vuosikerta. 1914–1915, 360–361.

- Hollo, Juho 1915a. Pedagogisia pienoiskuvia. Nuoria barbaareja. *Kasvatus ja koulu*. Toinen vuosikerta. vv. 1915–1916, 112–114.
- Hollo, Juho 1915b. Pedagogisia pienoiskuvia. Koulun kokonaissävy. *Kasvatus ja koulu*. Toinen vuosikerta. vv. 1915–1916, 114–116.
- Hollo, Juho 1915c. Kalevan Aino. Esteettinen koelma [sic]. Kirjallisuusarviointi. *Valvoja*. Viidesneljättä vuosikerta, 172–174.
- Hollo, Juho 1916a. J.V. Snellman ja Suomen kansakoulu. *Kasvatus ja koulu*. Toinen vuosikerta. vv. 1915–1916, 400–403.
- Hollo, Juho 1916b. Eino Leinon uusimmat teokset. Kirjallisuusarviointi. *Valvoja*. Kuudesneljättä vuosikerta, 662–672.
- Hollo, Juho. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Edellinen osa*. Porvoo Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Jälkimäinen osa* [sic]. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho 1920. Johdanto. Teoksessa William James. *Elämän ihanteita*. Hollo, J. (suom.). Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö 1920, 5–21.
- Hollo, J. 1927. *Kasvatuksen maailma. Ynnä muita tutkielmia*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1927. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. 1931. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen*. Toinen painos. Porvoo. WSOY.
- Hollo, J. 1931. *Itsekasvatus ja elämisen taito*. Porvoo ja Helsinki: WSOY.
- Hollo, Juho 1932. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Toinen painos. I–II. Porvoo. WSOY.
- Hollo, J. 1933a. Johdanto. Teoksessa J. H. Pestalozzi. *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa*. J. Hollo (suom.) Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö, 5–8.
- Hollo, J. 1933b. Pestalozzin ”Joutsenlaulun” suomentajan alkusanat. Teoksessa J.H. Pestalozzi. *Joutsenlaulu*. Porvoo–Helsinki: WSOY, 5–7.
- Hollo, J. A. 1941. Johan Friedrich Herbartin satavuotismuisto. Eripainos *Kasvatus ja koulu* -aikakauskirjasta 1941. Helsinki: J. A. Hollon kotiarkisto, 129–147.
- Hollo, J. A. 1943. Tiedollisen kulttuurin perusongelmia. Eripainos *Kasvatus ja koulu* -aikakauskirjasta 1943. Helsinki: J. A. Hollon kotiarkisto, 97–118.
- Hollo, J. A. 1944. Kasvatuksesta ja sen teoriasta. Eripainos *Kasvatus ja koulu* -aikakauskirjasta 1944, 33–57.
- Hollo, J. A. 1948. Opettaja ja hänen maailmansa. Eripainos *Kasvatustieteellisen vuosikirjasta* n:o 2. 1948. Helsinki: J. A. Hollon kotiarkisto, 59–69.
- Hollo, J.A. 1949a. Homeroksen runot Mannisen suomentamina. *Näköala*. Suomen kirjallisuuden seuran vuosikirja 1949. Päätoimittaja Aaro Hellakoski, toimitussihteeri Tuomas Anhava, I, 14–18.

- Hollo, J. A. 1949b. Goethe ja nykyinen hengenviljely. *Suomalainen Suomi* 7/1949. Päätoimittaja Esko Aaltonen, toimitussihteeri Kauko Kare, 389–393.
- Hollo, J.A. 1952. Neroudesta. *Parnasso* n:o 1/1952, 3–7.
- Hollo, J. A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Toinen kokonaan uusittu painos. Porvoo. WSOY.
- Hollo, J. A. 1953a. Esipuhe. Teoksessa Matti Koskenniemi. *Opettamisen taito. Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön*. Helsinki: Otava.
- Hollo, J. A. 1953b. *Kohtaamiani. Valikoima tutkielmia ja arvosteluja*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1953c. Eettisen kasvatuksen peruskysymyksiä. Eripainos *Kasvatustieteellisestä aikakauskirjasta* n:o 5. 1953. Helsinki: J.A. Hollon kotiarquivo, 144–157.
- Hollo, J. A. 1967a. Johdanto. Teoksessa Santeri Alkio. *Valitut teokset*. Viides painos. Porvoo–Helsinki: WSOY, V–XIV.
- Hollo, J. A. 1967b. Mistä ajattelen? *Parnasso* VIII/1967, 404–410.
- Hollo, Juho 1985a. Ihminen valinkauhassa. Radioesitelmä uudenvuoden aattona 1951. Saatesanat Asko Karjalainen. *Alkumatka* 3/1985, 7–11.
- Hollo, J.A. 1985b. *Sielun vaellus. Päiväkirjan merkintöjä 1918–1967*. Irina Hollo (toim.) Juva: WSOY.
- Hollo, J.A. 1992. *Lukemisesta. Esseitä*. Krogerus, Tellervo (toim.) Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hollo, J.A. 2005 [1931]. Kauneuden taika. Teoksessa Kuisma, Oiva & Riikonen, H.K. (toim.) *Estetiikan syntysanat. Suomalaisen estetiikan avainkirjoituksia valistusajalta 1970-luvun alkuun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 170–176.

Haastattelut

Emeritusprofessori Erkki J. Hollon haastattelut Helsingissä 15.7.2010 ja 26.7.2011. Jälkimmäisellä kerralla sain J. A. Hollon kotiarquidosta kirjoituksia käytettäväksi työssäni.

Sähköpostitiedonannot

Kirjastonhoitaja Marja-Liisa Neuvosen sähköpostiviestit 10. ja 12.8.2010 koskien J. A. Hollon kotikirjastolahjoitusta Helsingin yliopiston Kasvatustieteelliseen tiedekuntaan, nykyiseen Käyttäytymistieteiden tiedekuntaan.

Puhelinkeskustelu

Puhelinkeskustelu Kansallisarkiston virkailijan kanssa 5.3.2012 koskien J.A. Hollon arkistotietoja.

Kirjallisuus

- AALTOLA, JUHANI 1989 *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- AARNIO, AULIS 2006. *Tulkinnan taito. Ajatuksia oikeudesta, oikeustieteestä ja yhteiskunnasta*. Helsinki: WSOY.
- AEBLI, HANS 1991. *Opetuksen perusmuodot*. Sinkkonen, Unto (suom.) Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- AHLMAN, ERIK 1919. Juho Hollo. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Edellinen osa. Kirjallisuusarvio. *Aika*, kolmastoista vuosikerta 1919. Päätoimittaja V. A. Koskenniemi, 48–50.
- AHLMAN, ERIK 1928. J. Hollo. Kasvatuksen teoria ja Kasvatuksen maailma. Kirjallisuusarvio. *Valvoja-Aika*. Kuudes vuosikerta 1928, 144–146.
- AHLMAN, ERIK 1929. *Totuudellisuuden probleemi*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- AHLMAN, ERIK 1982. *Ihmisen probleemi*. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerus.
- AHONEN, SIRKKA 2000. Kasvatustiede. Teoksessa *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Päätoimittaja Päiviö Tommila. Helsinki: WSOY, 396–437.
- AIRAKSINEN, TIMO 1995. Sivistisyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa Aaltola, Juhani & Suortamo, Markku (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: WSOY, 228–239.
- ALMOND, BRENDA 2010a. Kant. Teoksessa Papineau, David (toim.) *Filosofia*. Tapani Kilpeläinen (suom.). Helsinki: Ajatuskirjat, 141–143.
- ALMOND, BRENDA 2010b. Taide. Teoksessa Papineau, David (toim.) *Filosofia*. Tapani Kilpeläinen (suom.) Helsinki: Ajatuskirjat, 174–175.
- AMERIKS, KARL 1999. Hakusana: Kant, Immanuel. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second edition. General Editor. Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press, 460–466.
- ANDERSON, R.J., HUGHES, J.A. & SHARROCK, W.W. 1986. *Philosophy and the Human Sciences*. London & Sydney: Croom Helm.
- ANHAVA, TUOMAS 1961. *Kirjallisuuden palvelija Tuomas Anhava*. Internet-osoite: <http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&tg=4&tag=23 & t =224 & a=2954> (luettu ja kuunneltu 13.10. 2011.)
- ANHAVA, TUOMAS 1967. J. A. Hollo. *Parnasso* 17(8), 478–480.
- ANTTONEN, VEIKKO 1996. *Ihmisen ja maan rajat. 'Pyhä' kulttuurisena kategori-ana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ARENDT, HANNAH 1964. *Eichmann in Jerusalem. A Raport on the Banality of Evil*. New York: Peguin Books.

- ARENDR, HANNAH 1998. *The Human Condition*. Second Edition. With an Introduction by Margaret Canovan. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- ARISTOTELES 1981. *Nikomakhoksen etiikka* (I–III, 5, V–VII, X, 6–9). Kääntänyt ja selityksin varustanut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus. = EN
- ARISTOTELES 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suomentanut ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.= EN
- ARISTOTELES 1990. *Metafysiikka*. Suomentaneet Tuija Jatakari, Kati Näätsaari & Petri Pohjanlehto. Selitykset laatinut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.= Met.
- ARISTOTELES 2006. *Sielusta (De anima)*. Suomennos Kati Näätsaari. Selitykset Juha Sihvola. Helsinki: Gaudeamus.
- ASHWORTH, E. J. 1999. Hakusana: Pico della Mirandola, Giovanni. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second edition. General editor Robert Audi. New York: Cambridge University Press, 708.
- AUGUSTINUS, AURELIUS 2009. Jumalan valtio. De civitate Dei (413–426), 2. kirja, luvut 8–14. Suomentanut Heikki Koskeniemi. Teoksessa Reiners, Ilona, Seppä, Anita & Vuorinen, Jyri (toim.) *Estetiikan klassikot. Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press, 123–130.
- BAHR, HANS-ECKEHARD 1970. *Taide ja kristinusko*. Lyhentäen suomentanut Taisto Nieminen. Pieksämäki: Sisälähetysseura.
- BARDY, MARJATTA 2001. Rousseau'n Émile ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 113–154.
- BERGSON, HENRI 1923. *Henkinen tarmo. Tutkielmia ja esitelmiä*. Suomentanut J. Hollo. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- BERGSON, HENRI 2000. *Nauru. Tutkimus komiikan merkityksestä*. Isto, Sanna & Pasanen, Marko (suom.) Helsinki: Loki-kirjat 1994. Taskupainos 2000.
- BERNSTEIN, RICHARD J. 2002. *Radical Evil. A Philosophical Interrogation*. Cambridge: Polity.
- BEYER, LAWRENCE 1987. What Knowledge is of most Worth in Teacher Education? Teoksessa Smyth (ed.) *Educating Teachers*. London: The Falmer Press.
- BOHMAN, JAMES 1999. Hakusana: Hermeneutics. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second edition. General editor Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press, 377–378.
- BRUHN, KARL 1963. *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Raili Malmberg (suom.) Helsinki. Otava.

- CAF 2006. *Yhteinen arviointimalli CAF (Common Assessment Framework) Organisaation kehittäminen itsearvioinnin avulla*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- CANOVAN, MARGARET 2000. Arendt's Theory of Totalitarianism: A Reassessment. Teoksessa *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Ed. Dana Villa. Cambridge: Cambridge University Press, 24–43.
- CARR, WILFRED 1987. What is Educational Practice? *Journal of Philosophy on Education*. Vol. 21, no 2, 163–175.
- CASINI, LORENZO 2009. Juan Luis Vives [Joannes Ludovicus Vives]. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2009 Edition). Edward N. Zalta (ed.) Internet-osoite, URL=<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/vives/>. (Luettu 2.10.2012.)
- CASTI, JOHN L. & DE PAULI, WERNER 2001. Kurt Gödel. *Elämä ja matematiikka*. Vilkkö, Risto (suom.) Jyväskylä: Gummerus.
- CLARK, ELMER T. 1929. *The Psychology of Religious Awakening*. New York: The Macmillan Company.
- CLEMENTS, KEITH W. 2000. Hakusana: Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. Teoksessa Alister E. McGrath (toim.) *Modernin teologian ensyklopedia*. Suom. Satu Norja (hakusanat A–K) ja Kia Sammalkorpi-Soini (hakusanat L–Ö). Asiantuntijatarkastus. Pauli Annala, Petri Järveläinen & Antti Saarelma. Kielenhuolto. Aarre Huhtala. Helsinki: Kirjapaino, 742–746.
- COMENIUS, JOHAN AMOS 1928. *Suuri opetusoppi*. Latinankielestä kääntänyt, elämäkerralliset tiedot ja selittävät muistutukset kirjoittanut E. J. Tammi. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- COMENIUS, JOHAN AMOS 1966. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Tomus. I–II. Pragae: Academiae Scientiarum Bohemoslovaca.
- CYGNAEUS, UNO 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalistus-seura.
- DEWEY, JOHN 1957. *Kasvatus ja koulu*. Englanninkielisen alkuteoksen *The School and Society 1915* ilmestyneestä, toisesta tarkistetusta painoksesta suomentanut Kalevi Kajava. Otavan filosofinen kirjasto N:o 5. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- DEWEY, JOHN 2004. *Democracy and Education*. Minneola, NY: Dove, 207.
- DEWEY, JOHN 2010. *Taide kokemuksena*. Immonen, Antti & Tuusvuori, Jarkko S. (suom.) Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. Niin & Näin.
- DILTHEY, WILHELM 1922–. *Gesammelte Schriften*. Bd 4, Bd 8. Leipzig: Teubner.
- DILTHEY, WILHELM 1958. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Teoksessa Dilthey, W. *Gesammelte Schriften VI* (3. Aufl.) Stuttgart: B. G. Teubner.

- DILTHEY, WILHELM 1976. Dilthey's Approach to Psychology. Teoksessa H. P. Rickman (ed.) *Dilthey: Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 85–104.
- EKQVIST, KRISTIINA 2011. Kasvatuksen haasteena demokratia – Friedrich Wilhelm Foersterin kansalaiskasvatus ennen ensimmäistä maailmansotaa. Netti-lehti: *Kasvatus & aika* 5 (1)2011, 19–37.
- ELO, PEKKA & LINNANKIVI, JAAKKO 1995. Oikeuden ja kohtuuden tiellä. Teoksessa Elo, Pekka & Simola, Hannu (toim.) Helsinki: *FETO, Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat ry*, 117–131.
- FISETTE, DENIS 2009. Carl Stumpf. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2009 Edition)*. Edward N. Zalta (ed.) Internet-osoite, URL=<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/stumpf/>. (luettu 2.10.2012.)
- FOERSTER, FRIEDRICH WILHELM (FR. W.) 1916. *Nuorison kasvatus. Kirja vanhemmille, opettajille ja papeille*. Suom. Oskari Mantere. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- FOERSTER, FRIEDRICH WILHELM (FR.W.) 1921. *Kasvatus ja itsekasvatus. Yleisiä näkökohtia vanhemmille ja opettajille, sielunpaimenille ja nuorisonhuoltajille*. Suom. A. A. Koskenjaakko. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- FOLEY, RICHARD 1999. Hakusana: Voluntarism. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second edition. General editor Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press. 964.
- FREIRE, PAULO 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut Joel Kuortti ja toimittanut Tuukka Tomperi. Johdanto ja jälkisanat Tuukka Tomperi & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- GADAMER, HANS-GEORG 1990. *Gesammelte Werke. Band 1. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (1960), J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Tübingen: Mohr.
- GADAMER, HANS-GEORG 2005. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*, 2. painos. Vaikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- GARDNER, HOWARD 2011. *Truth, Beauty, and Goodness. Reframed. Educating for the Virtues in the Twenty- First Century*. New York: Basic Books.
- GARRETT, DON 1999. Hakusana: Spinoza, Baruch. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second edition. General editor Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press, 870–874.
- GROTFELT, ARVID 1918. Juho Hollo. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Edellinen osa. Kirjallisuusarvio. *Valvoja*. Kahdeksanneljättä vuosikerta. Päätoimittaja Zach. Castrén, 352–356.
- GROTFELT, ARVID 1920. Juho Hollo. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Kirjallisuusarvio. *Valvoja*. Neljäskymmenes vuosikerta. 1920. Päätoimittaja Sakari Pälsi, toimitussihteeri Y.H. Toivonen, 39–41.

- HAAPALA, ARTTO 2002. Yrjö Hirnin taidefilosofia ja estetiikka. Teoksessa *Suomalainen estetiikka 1900-luvulla*. Kuisma, Oiva (toim.) Tietolipas 184. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 32–56.
- HAAVIO, MARTTI 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: K. J. Gummerus osakeyhtiö.
- HABERMAS, JÜRGEN 2008. *Between Naturalism and Religion*. Cambridge: Polity Press.
- HABERMAS, JÜRGEN & RATZINGER, JOSEPH 2006. *The Dialectics of Secularization. On Reason and Religion*. San Francisco: CA: Ignatius Press.
- HANNULA, AINO 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- HARVA, URPO 1955a. Aikuiskasvatuksen vuosisata. Teoksessa *Juhlakirja professori J. A. Hollon 70-vuotispäiväksi. 17.1.1955*. Eripainos Kasvatustieteiden aikakauskirjasta n:o I, 1955. Helsinki: Suomen kasvatustieteiden yhdistys, 36–40.
- HARVA, URPO 1955b. *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.
- HARVA, URPO 1965. *Systemaattinen kasvatustiede*. Kolmas, muuttamaton painos. Helsinki: Otava.
- HAUTALA, MARJATTA 1994. *Tule siksi, mikä olet. Erik Ahlmanin ihmiskäsityksestä kasvatustieteen ajatteluun. Become just what you are. From Erik Ahlman's Notation of Man to his Philosophy of Education*. Oulu: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto. Department of Teacher Education Kajaani. University of Oulu.
- HAUTALA, MARJATTA 1999. *Arvojen ja välineiden ongelma kasvatuksessa ja kulttuurissa. Tarkastelua Erik Ahlmanin ajattelun pohjalta*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- HEBERLEIN, ANN 2011. *Pieni kirja pahuudesta*. Lempinen, Ulla (suom.) Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- HEIKKINEN, ANJA 1988. *Eduard Sprangerin kasvatustieteen peruspiirteitä*. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma 1986. Opintomonisteen B4. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- HEIKKINEN, HANNU M. & LINDFORS, EILA 2012. Taidekasvatus – ajattele toisin! *Kasvatus* 2/2012, 123–125.
- HEINONEN, VEIKKO 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- HELENIUS, AILI 2001. Kehittävä kasvatus Friedrich Fröbelin kasvatustieteen määrittämisessä. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kas-

- vatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 233–242.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH 1900. *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Kritisch durchgesehene mit Einleitung und Anmerkungen von Dr. Hans Zimmer. Halle: Verlag von Otto Hendel.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH 1991. *Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule*. Hrsg. Gerhard Müssener. Wuppertal: Deimling.
- HILPELÄ, JYRKI 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- HILPELÄ, JYRKI 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 643–675.
- HILPELÄ, JYRKI 2009. Schiller valistuksen problematisoijana. Valistus ja romanttiikka – epäsopea pari. Julkaisematon Turussa Kasvatustieteen päivillä vuonna 2009 pidetty esitelmä, 1–6.
- HILPELÄ, JYRKI 2010. Pääkirjoitus: Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. *Kasvatus* 3/2010, 209–212.
- HINTIKKA, JAAKKO 1988. Fenomenologi ilman fenomenologiaa – Wittgenstein välittömän kokemuksen filosofina. Teoksessa Martin Kusch & Jaakko Hintikka. *Kieli ja maailma*. Oulu. Pohjoinen, 123–142.
- HIRSJÄRVI, SINIKKA 1985. *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- HORHEIMER, MAX 1990. Sivistyksen käsite. Teoksessa Kantasalmi, Kari (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 132–142.
- HUUHTANEN, PÄIVI 1984. *Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7.
- HUUHTANEN, PÄIVI 1986. *Kaunis hyvä. Esseitä kirjallisuudesta, estetiikasta ja uskonnosta*. Helsinki: Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran Julkaisuja 148.
- HUSSERL, EDMUND 1992. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Translated, with an Introduction, by David Carr. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- HUTTUNEN, RAUNO 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- HÄMÄLÄINEN, JUHA 1997. Sosiaalipedagogiikan saksalainen perinne. Teoksessa Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 59–162.
- HÄMÄLÄINEN, JUHA 2001a. Johan Heinrich Pestalozzi – Luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 185–202.
- HÄMÄLÄINEN, JUHA 2001b. Paul Natorp – Sosiaalipedagogiikan jättiläinen. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 203–229.
- HÄMÄLÄINEN, JUHA & NIVALA, ELINA 2008. *Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede*. Taskutieto. Suomi: UNIpress Suomi.
- HÖFFDING, HARALD 1920. *Etiikka. Eettiset periaatteet ja niiden soveltaminen tärkeimpiin elämänsuhteisiin*. Tanskankielisen alkutekstin neljännessä painoksesta ja osittain muutetusta painoksesta tekijältä luvan saatuaan suomentanut J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- IISALO, TAIMO 1999. *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyyksiin kouluihin*. 4. painos. Helsinki: Otava.
- IKONEN, RISTO 2007. J. E. Salomaa ja kansallinen kasvatustiede. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) *Kasvatustiede ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 497–517.
- JAMES, WILLIAM 1913. *Sielutiede ja kasvatustiede. Puheita opettajille*. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- JAMES, WILLIAM 1914. *Uskonnollinen kokemus moninaisuudessaan. Luentosarja*. Suomentanut Hannes Leiviskä. Jyväskylä: Gummerus.
- JAMES, WILLIAM 1920. *Elämän ihanteita. Puheita opiskeleville*. Toinen painos. Englanninkielestä suomentanut, johdannolla ja selittäväillä huomautuksilla varustanut J. Hollo. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- JAMES, WILLIAM 2008. *Pragmatismi. Uusi nimi eräille vanhoille ajattelutavoille*. Immonen, Antti (suom.) Tampere: Niin & Näin -kirjat.
- JAUHAINEN, ARTO 2011. Ikääntyneet sukupolvet ja oppimisyhteiskunnan realiteetit. Teoksessa Rinne, Risto & Jauhainen, Arto (toim.) *Aikuiskasvatustiede ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 216–241.

- JAUHIAINEN, ARTO, RINNE, RISTO & LEHTO, REETTA 2011. Uusi suomalainen yliopistopolitiikka yliopistoväen itsensä näkemänä ja kokemana. Teoksessa Rinne, Risto, Tähtinen, Juhani, Jauhiainen, Arto & Broberg, Mari (toim.) *Koulupolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry, 185–232.
- JOKISAARI, OLLI-JUKKA 2010. Tapausfilosofinen analyysi myöhäismodernin kasvatuksen metafysiikasta. *Kasvatus ja aika* 1(4), 27–40.
- JUNTUNEN, MATTI 1978. Aikamme filosofisia suuntauksia. Teoksessa Reijo Wilenius ym. (toim.) *Filosofian kysymyksiä. Johdatusta filosofiseen ajatteluun*. Jyväskylä: Gummerus, 111–147.
- JUNTUNEN, MATTI 1986. *Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea*. Helsinki: Gaudeamus.
- JUSSILA, JUHANI, MONTONEN, KAISU & NURMI, KARI E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Grön, Terttu & Jussila, Juhani (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- JUSSILA, MARTTI 1985. *Matkalla. Mietteitä ihmisenä olemisesta ja muutoksesta*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- JÄRVELÄINEN, PETRI 2000. *A Study on Religious Emotions*. Schriften der Luther-Agricola-Gesellschaft 47. Helsinki: Luther-Agricola-Society.
- JÄRVELÄINEN, PETRI 2008. Esteettinen ja uskonnollinen kokemus. Teoksessa *Uskon tila ja kuvat. Moderni suomalainen kirkkoarkkitehtuuri ja -taide*. Kuorikoski, Arto (toim.) Suomen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 260. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura, 319–328.
- JÄRVELÄINEN, PETRI 2009. *Miksi kuunnella klassista musiikkia?* Väärnin pappilan julkaisuja 4. Lapinlahti: Väärnin pappila.
- KAARTTINEN, JYRKI 2010. Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin tasavallan koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan. *Kasvatus ja aika* 4(3), 7–21.
- KAIHOVIRTA-ROSVIK, HANNAH 2009. *Images of Imagination – An aesthetic Approach to Education*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- KAILA, EINO 1954. *Syvähenkinen elämä. Keskusteluja viimeisistä kysymyksistä*. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- KAILA, EINO 1990a. Nykyajan filosofeja. Henri Bergson. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka (toim.) *Eino Kaila. Valitut teokset I. 1910–1935*. Helsinki: Otava, 43–58. (Aika 1911, 5, 424–440, (pitänee olla 424–430.) 501–509.
- KAILA, EINO 1990b. Renan ja Bergson. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka (toim.) *Eino Kaila. Valitut teokset I. 1910–1935*. Helsinki: Otava, 126–134. (Aika 1916, 10, 10–18.)

- KAILA, EINO 1990c . Hengentieteellisestä ja luonnontieteellisestä ajatustavasta. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka (toim.) *Eino Kaila. Valitut teokset I*. Helsinki: Otava, 546–560. (Juhlakirja Yrjö Hirnin kuusikymmenvuotispäivän kunniaksi. 7.12.1930, Otava s. 93–106.)
- KAILA, EINO 1990d. Mitä on tieteellinen sivistys ja miten se hankitaan. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka (toim.) *Eino Kaila. Valitut teokset II*. Helsinki: Otava, 425–433. (Kulttuurin saavutuksia II, WSOY s. 10–15.)
- KALLIO, MINNA 2005. *Ajatus kuvasta. Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyt-täytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 262. Helsinki: Yliopisto-paino.
- KANNISTO, HEIKKI 2002. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa *Nykyajan filosofia*. Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.). Helsinki: WSOY, 303–435.
- KANSANEN, PERTTI 1992. *Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki. Helsingin yliopisto, opettajankou-lutuslaitos. Tutkimuksia n:o 112, 1992.
- KANT, IMMANUEL 1792. Kant Beckille, 20. tammikuuta 1792. Teoksessa Imma-nuel Kant. *Kirjeenvaihtoa 1759–1799*. Suom. Panu Turunen. Turku: Areopagus. 2010, 212–215.
- KANT, IMMANUEL 1923. *Vorlesungen über Pädagogik. Immanuel Kants Werke VIII*. Berlin: Herausgegeben von E. Cassirer.
- KANT, IMMANUEL 1929. *Critique of Pure Reason*. Translated by Norman Kemp Smith. London: Macmillan.
- KANT, IMMANUEL 1990. Tapojen metafysiikan perustus. Teoksessa Immanuel Kant. *Siveysopilliset pääteokset*. Suomentanut sekä johdannolla ja se-lityksillä varustanut. J. E. Salomaa. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY, 67–161.
- KANT, IMMANUEL 1995 [1784]. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? (tarkis-tettu suomennus Tapani Kaakkurinniemi) Teoksessa Koivisto, Juha, Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 76–86.
- KANT, IMMANUEL 1998. *Tiedekuntien riitely*. Suomentanut ja johdannolla va-rustanut Heikki Kirjavainen. Helsingin yliopiston systemaattisen teo-logian laitoksen julkaisuja 14. Helsinki: Luther – Agricola -seura.
- KANT, IMMANUEL 2001. *Religion within the Boundaries of mere Reason*. Teok-sessa Allen W. Wood & George Di Giovanni (translated & edited) *Reli-gion and Rational Theology. The Cambridge Edition of The Works of Immanuel Kant*. First paperback edition. Cambridge: Cambridge Uni-versity Press, 39–215.

- KANT, IMMANUEL 2006. *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Edited by Mary Gregor. Introduction by Christine M. Korsgaard. Cambridge Texts in the History of Philosophy. Twelfth printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- KANT, IMMANUEL 2008. *Om pedagogik*. (Alkuperäisteos *Über Pädagogik*, 1803). Kääntänyt ruotsiksi Jim Jakobsson. Jälkisanat Lars Løvlie. Göteborg: Daidalos AB.
- KANT, IMMANUEL 2009. *Arvostelukyvyn kritiikki*. Kritik der Urteilkraft (1790), 1. osan alku. Suomentanut Markku Lehtinen. Teoksessa Reiners, Ilona, Seppä, Anita & Vuorinen, Jyri (toim.) *Estetiikan klassikot. Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudemaus. Helsinki University Press, 333–348.
- KARJALAINEN, ASKO 1985. *J. A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista. Näköaloja kasvatustieteen tutkimuskäytännön edistämiseksi etsivä metodologinen pohdinta*. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Käyttätymistieteiden laitos.
- KARJALAINEN, ASKO 1986. *J.A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39/1986.
- KAUPPI, RAILI 2000. *Sivistynyt ihminen*. Teoksessa Koskinen, I & Palomäki, J. (toim.) *Kirjasto, sivistys ja kasvatus. Raili Kaupin kirjoitukset 2*. Tampere: Tampere University Press, 287–298.
- KAUPPI, RAILI 2001. *Filosofien näkökulma ihmisenä olemiseen*. Teoksessa Koskinen, I & Palomäki, J. (toim.) *Filosofia. coincidentia oppositorum. Edellinen osa. Raili Kaupin kirjoitukset 3.1*. Tampere: Tampere University Press, 307–320.
- KETONEN, OIVA 1955. *Ammatinvalinnan ohjauksen liikkuma-ala*. Teoksessa *Juhlakirja professori J. A. Hollon 70-vuotispäiväksi 17.1.1955*. Eripainos Kasvatusopillisesta aikakauskirjasta n:o I, 1955. Helsinki: Suomen kasvatusopillinen yhdistys, 40–47.
- KETONEN, OIVA 1985. *Tiede ja kasvatus*. Teoksessa Borg, Olavi ym. (toim.) *Tiede ja kasvatus*. Edistyksen päivät 84. Seminaariraportti. Lappeenranta: Edityksellinen tiedeliitto ry:n julkaisuja 1/85, 1–9.
- KIILAKOSKI, TOMI 2011. *School Shooting as an Event*. Esitelmä esitetty 15.6.2011 tilaisuudessa International Phenomenon, National Tragedies: Symposium on School Shooting. Turku: Taloussosiologian laitos.
- KIISKINEN, JOUNI 2011. *Visuaalinen tie arvoelämään. Aleksanteri Ahola-Valon itsekasvatuksen menetelmä ja etiikka*. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Väitöskirjat 6/2011. Helsinki: Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu.
- KINNUNEN, AARNE 2000. *Estetiikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

- KIRJAVAINEN, HEIKKI 1996. *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin*. Helsinki: Suomen Teologisen Kirjallisuusseuran Julkaisuja 199.
- KNUUTTILA, SIMO 1998. *Tunteen ja järjen kerrostumat*. Helsinki: Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran Julkaisuja 215.
- KNUUTTILA, SIMO 2001. Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 29–40.
- KOISTINEN, OLLI 2008. *Kant ja puhtaan järjen kritiikki*. Turku: Areopagus.
- KOSKENNIEMI, MATTI. 1953. *Opettamisen taito. Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön*. Helsinki: Otava.
- KOSKENNIEMI, MATTI 1968. Juho August Hollo. Muistopuhe, pidetty 15. IX. 1967. Eripainos. Suomalainen tiedeakatemia. Esitelmät ja pöytäkirjat 1967. Helsinki: J.A. Hollon kotiarkisto, 109–117.
- KOSKENNIEMI, MATTI 1999. J. A. Hollo ja ”uusi koulu”. Teoksessa Kansanen, Pertti & Husu, Jukka (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 1–3.
- KOSKI, JUSSI T. 1995. *Horisonttiensulautumista. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- KOSKINEN, ISMO & PALOMÄKI, JARI 2001. Toimittajien alkusanat teoksessa Koskinen, Ismo & Palomäki, Jari (toim.) *Raili Kaupin kirjoitukset 3.1. Filosofia. coincidentia oppositorum* – Edellinen osa –, xi–xviii.
- KOTKAVIRTA, JUSSI 1994. Antropologia ja käytännöllinen filosofia Kantilla. Teoksessa *Ihmisen mallit*. Timo Laine (toim.). Filosofian laitoksen julkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 62, 1994, 30–43.
- KOTKAVIRTA, JUSSI 2009. Valituksen ja romantiikan estetiikka. Teoksessa Reiners, Ilona, Seppä, Anita & Vuorinen, Jyri. (toim.) *Estetiikan klassikot. Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press, 225–245.
- KOVALA, URPO 2007. J.A. Hollo (1885–1967). Teoksessa Riikonen, H. K., Kovala, Urpo, Kujamäki, Pekka & Paloposki, Outi (toim.) *Suomennoskirjallisuuden historia I*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 587–591.
- KOVALAINEN, HEIKKI A 2007. *Emerson ja filosofia. Ralph Waldo Emersonin filosofian ääri viivoja*. Helsinki: Gaudeamus.

- KROGERUS, TELLERVO 1992. Homo crescens: Kasvava ihminen. Teoksessa J. A. Hollo *Lukemisesta*. Tellervo Krogerus (toim.). Esseitä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 267–283.
- KROHN, EINO 1955. Lasten esteettinen suhtautumiskyky. Teoksessa *Juhlakirja professori J. A. Hollon 70-vuotispäiväksi 17.1.1955*. Eripainos Kasvatustieteellisestä aikakauskirjasta n:o I, 1955. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen yhdistys, 52–57.
- KUEHN, MANFRED 1999. Hakusana: Herbart, Johann Friedrich. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second edition. General editor Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press, 376.
- KUEHN, MANFRED 2002. *Kant. A Biography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUISMA, OSMO 2005. Yrjö Hirn. Teoksessa Kuisma, Osmo & Riikonen, H.K. (toim.) *Estetiikan syntysanat. Suomalaisen estetiikan avainkirjoituksia valitusajalta 1970-luvun alkuun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 208–209.
- KURKI, LEENA 1997. Espanjalaisen sosiaalipedagogiikan synty ja määrittely. Teoksessa Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 164–181.
- KUSCH, MARTIN 1986. Gadamer: Traditio, totuus ja tulkinta. Teoksessa Kusch, Martin. *Ymmärtämisen haaste*. Oulu: Pohjoinen, 103–132.
- KUSCH, MARTIN 1988. Husserlin fenomenologia ja käsitys kielestä kalkyylina. Teoksessa Martin Kusch & Jaakko Hintikka. *Kieli ja maailma*. Oulu: Pohjoinen, 21–61.
- KÜNG, HANS 1980. *Does God exist? An Answer for Today*. Translated by Edward Quinn. New York: Doubleday & Company, Inc./Garden City.
- LAINE, TIMO 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa Itkonen, Matti (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen*. Tampere: Tampere University Press, 119–142.
- LAITINEN, ARTO 2009. *Itseään tulkitseva eläin. Charles Taylor ja filosofinen ihmistutkimus*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.
- LAITINEN, KAI 1985. Humanisti ja hänen päiväkirjansa. J.A. Hollon elämäntyön ääri viivoja. Teoksessa J.A. Hollo 1985 *Sielun vaellus. Päiväkirjan merkintöjä 1918–1967*. Irina Hollo (toim.) Juva: WSOY, 191–210.
- LAITINEN, KAI 2004. Hollo, Juho August. *Suomen Kansallisbibliografia 4*. Helsinki: SKS. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–50.
- LANGBEHN, JULIUS 1922. *Rembrandt als Erzieher*. Von einem Deutschen. Leipzig: Hirschfeld.
- LEHTIMAJA, LISSU 2009. Levinasin toinen ruuduissa. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 127–137.

- LEHTINEN, ERNO & KUUSINEN, JORMA 2001. *Kasvatuspsykologia*, 1. painos. Helsinki: WSOY.
- LEHTONEN, KIMMO 2007. *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. Suomi: Suomen musiikkiterapiayhdistys r.y.
- LEIKOLA, ANTO 1996. Kasvatustieteilijä ja suomentaja J. A. Hollo. Teoksessa *Kansallisgalleria. Suuret suomalaiset. Kehittyvä Suomi (1945–1965). Erikoispainos Suomen itsenäisyyden 80-vuotisjuhlan kunniaksi*. Helsinki: Weiling+Göös, 28–29.
- LEINO, EINO 1905. Friedrich Schiller. *Valvoja*. 25. vuosikerta. 4. vihko, huhtikuu 1905, 219–223.
- LEINO, EINO 1913. Lukijalle. Teoksessa Rabindranath Tagore. *Puutarhuri. Suoranaisia runoelmia*. Tekijän toimittamasta englanninkielisestä painoksesta suomentanut Eino Leino. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja, 7–8. (sivunumeroita ei ole merkitty kirjaan, mutta em. sivut edeltävät sivua 9.)
- LEINONEN, MARKKU 2001. Elinikäisen oppimisen idea J. A. Comeniuksen pansofisessa ajattelussa. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyhteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 103–132.
- LEINONEN, MARKKU 2004. Elämänlaajuinen oppiminen ja eurooppalaisen kasvatuksen perinne. Näkökulmia koulutusajattelun ja -politiikan historiaan Thomas Moren ja Johan Amos Comeniuksen ajattelun pohjalta. Teoksessa Pekka Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. 2. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- LILIUS, ALBERT 1927. *Kasvavien tunne-elämä. Nykyaikaisten tutkimusten mukaan*. Suom. Aina Oksala ja Juho Timonen. Porvoo: WSOY.
- MAKKREEL, RUDOLF A. 1999. Hakusana: Dilthey, Wilhelm. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second Edition. General Editor Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press, 235–236.
- MAKKREEL, RUDOLF A. & OWENSBY, JACOB 1997. Wilhelm Dilthey. Teoksessa Drummond, John (ed.) *Contributions to Phenomenology*. In Cooperation with the Center for Advanced Research in Phenomenology. Volume 18. Dordrecht–Boston–London: Kluwer Academic Publishers, 143–147.
- MANSIKKA, JAN-ERIK & ULJENS, MICHAEL 2007. J.A. Hollo – Suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijä. Teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.). *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 429–452.

- MARTIKAINEN, EEVA 1999. Uskonto ja kulttuurin autonomia. Teoksessa Eeva Martikainen 1999. *Teologian perusmalleja klassisesta postmoderniin*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 219. Helsinki: 198–207.
- MIELITYINEN, MARI 2001. Schillerin ”kirjeet” ja esteettisen kasvatuksen ongelma. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 243–261.
- MIELITYINEN, MARI 2009. Schleiermacherin hermeneuttinen pedagogiikka. Teoksessa Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (toim.) *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 42. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 61–83.
- MONTESSORI, MARIA 1967. *Lapsen salaisuus*. 4. painos. Suom. J.A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- MUNZEL, G. FELICITAS 2006. Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science. Teoksessa Curren, Randall (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- MÄKINEN, JUHA & TUOMINEN, JUHA 2010. Esipuhe. Teoksessa Mäkinen, Juha & Tuominen, Juha (toim.) *Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlakirja*. Military pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 8–18.
- NATORP, PAUL 1922. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Fünfte Auflage. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag (H. Kurtz).
- NIINILUOTO, ILKKA 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Helsinki: Otava.
- NIINILUOTO, ILKKA 2000. Filosofia. Teoksessa *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Päätoimittaja Päiviö Tommila. Helsinki: WSOY, 176–223.
- NIINILUOTO, ILKKA & SAARINEN, ESA 2002. Filosofia muutoksen tilassa. Johdanto nykyajan filosofiaan. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 13–43.
- NIINILUOTO, ILKKA 2009a. Kuva-kollokvion avaussanat. Teoksessa Haaparanta, Leila, Klemola, Timo, Kotkavirta, Jussi & Pihlström, Sami (toim.) *Kuva*. Acta Philosophica Tamperensia. Vol. 5. Tampere: Tampere University Press, 9–13.
- NIINILUOTO, ILKKA 2009b. Tieteellinen maailmankuva. Teoksessa Haaparanta, Leila, Klemola, Timo, Kotkavirta, Jussi & Pihlström, Sami (toim.) *Kuva*. Acta Philosophica Tamperensia. Vol. 5. Tampere: Tampere University Press, 217–230.

- NIINILUOTO, ILKKA 2011. *Dynaaminen sivistysyliopisto. Sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987–2010*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.
- NIINILUOTO, ILKKA & SAARINEN, ESA 2002. Filosofia muutoksen tilassa – johdanto nykyajan filosofiaan. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 13–43.
- NIINISKORPI, SOILE 2009. *Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A94. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.
- NODDINGS, NEL 1995. *Philosophy of Education*. Dimensions of Philosophy Series. Colorado & Oxford: Westview Press.
- NORDIN, SVANTE 1999. *Filosofian historia. Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin*. Jukka Heiskanen (suom.). Liitteenä Ilkka Niiniluodon katsaus filosofiaan Suomessa. Oulu: Pohjoinen.
- NOREÑA, CARLOS G. 1999. Hakusana: Vives, Juan Luis. Teoksessa *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second Edition. General Editor. Robert Audi. Cambridge: Cambridge University Press, 962–963.
- NUSSBAUM, MARTHA C. 1998. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Second Printing. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- NUSSBAUM, MARTHA C. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Suomentanut Timo Soukola. Jälkisanat: Nussbaum kapenevan ihmiskuvan kriitikkona. Pauliina Remes. Helsinki: Gaudeamus.
- NYGÅRD, STEFAN 2006. Vardandets världsbild och intuitionens blyxtljus. Om receptionen av Bergsons filosofi i Finland. Teoksessa Nygård, Stefan & Strang, Johan (red.) *Mellan idealism och analytisk filosofi. Den moderna filosofin i Finland och Sverige 1880–1950*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 79–110.
- NYGÅRD, STEFAN 2008. *Filosofins renässans eller modern mystik. Bergsondebatten i Finland*. Helsingfors: Universitetstryckeriet, 179–183.
- OITTINEN, VESA 1997. Kant ja filosofian ”kopernikaalinen käänne”. Suomentajan esipuhe. Teoksessa *Immanuel Kant. Prolegomena eli johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydä tieteestä*. Suom. Vesa Oittinen. Helsinki: Gaudeamus, 7–34.
- OJAKANGAS, MIKA 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- OPINMÄKI 2012. Opinmäki. Yleinen suunnittelukilpailu 22.8.–25.11. 2011. Arvostelupöytäkirja. (Pöytäkirjan kopio allekirjoittaneella.)
- OTTO, RUDOLF 1924. *Das Heilige*. Stuttgart: Verlag Friedrich Andreas Perthes A.-G. Gotha.

- PAALASMAA, JARNO 2011. Kasvatus on tekojen filosofiaa. Juha Suorannan haastattelu. *Steinerkasvatus* 2/2011, 16–19.
- PAUTOLA, LAURI 1955. Professori J. A. Hollo 70-vuotias. Teoksessa *Juhlakirja professori J. A. Hollon 70-vuotispäiväksi 17.1.1955*. Eripainos Kasvatustieteellisestä aikakauskirjasta n:o I, 1955. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen yhdistys, 5–7.
- PALOMÄKI, JARI 2002. Ääretön transsendentti Jumala. *Teologinen Aikakauskirja* 4/ 2002, 352–358.
- PARVIKKO, TUJJA 2000. Hannah Arendt poliitikkona. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti. 4/2000, 5–6.
- PELTONEN, JOUNI 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 165–177, 194. (viimeinen sivunumero Peltosen artikkelin viitesivu.)
- PESTALOZZI, JOHAN HEINRICH 1933a. *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa*. Suomentanut J. Hollo. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- PESTALOZZI, JOHAN HEINRICH 1933b. *Joutsenlaulu*. Alkuperäisteos 1826. Suomentanut J. Hollo. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- PESTALOZZI, JOHAN HEINRICH 1997. *Tutkimukseni luonnonkulusta ihmissuvun kehityksessä*. (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts von dem Verfasser Liebhard und Gertrud*. Zürich, bei Heinrich Gessner, 1797.) Käänsi Jaakko Toivio. Helsinki: Gaudeamus.
- PETERS, GARY 2005. *Irony and singularity. aesthetic education from Kant to Levinas*. Burlington: Ashgate Pub.
- PETERS, R.S. & WHITE, J.P. 1973. The philosopher's contribution to educational research, Teoksessa Taylor, William (toim.) *Research perspectives in education*. London: Routledge & Kegan Paul, 93–112.
- PHILLIPS, D. C. 1987. *Philosophy, Science and Social Inquiry. Contemporary Methodological Controversies in Social Science and Related Applied Fields of Research*. Oxford: Pergamon Press.
- PHILLIPS, D. Z. 1976. *Religion without explanation*. Oxford: Blackwell.
- PICO DELLA MIRANDOLA, GIOVANNI 1990. *Über die Würde des Menschen*. Hrsg. von A. Buck. Hamburg.
- PIETARINEN, JUHANI 2005. *Mitä Platon on minulle opettanut*. Helsinki: Kirjastudio. Gummerus kirjapaino OY.
- PIHLANTO, PEKKA 2010. Yliopistolaki heikentää työehtoja. *Helsingin Sanomat* 5.3.2010, C10, mielipide.
- PIHLSTRÖM, SAMI 2008. Pragmatismi filosofisena perinteenä. Teoksessa Kilpinen, Erkki, Kivinen, Osmo & Pihlström, Sami (toim.) *Pragmatismi filososofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 21–51.

- PIHLSTRÖM, SAMI 2009. Nordic Pragmatism. Teoksessa *Pragmatist Perspectives*. Acta Philosophica Fennica. Vol. 86. Pihlström, Sami & Rydenfelt, Henrik (eds.) Helsinki: Societas Philosophica Fennica, 11–27.
- PIHLSTRÖM, SAMI 2010. *Elämän ongelma. Filosofian eettinen ydin*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. Niin & Näin.
- PIKKARAINEN, EETU 2009. Pedagogisesta ontologiasta – Alustavia mietteitä ja viittauksia Herbartiin. Teoksessa Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (toim.) *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 42. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 191–210.
- PIRINEN, HEIKKI 1983. *Nuorten elämänskysymykset identiteetin etsimisenä. Tutkimus keskiasteen koululaisten elämänskysymyksistä erityisesti uskonnonopetusta silmällä pitäen*. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 135.
- PITKÄNEN, PIRKKO 2001. Platon ja nykyaika. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13–27.
- PLATON 1977. *Protagoras*. Suomentanut Kaarle Hirvonen. Platonin teokset. Ensimmäinen osa. Apologia, Kriton, Lakhes, Hippias (lyhyempi dialogi), Ion, Euthyfron, Kharmides, Lysis, Protagoras. Suomentaneet Marja Itkonen-Kaila, Marianna Tyni & Kaarle Hirvonen. Helsinki: Otava, 213–276.
- PLATON 1999. *Valtio*. Platonin teokset. Neljäs osa. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- POLKINHORNE, DONALD 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press, 5–23.
- PRUUKI, LASSI 2008. *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- PUOLIMATKA, TAPIO 1999a. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- PUOLIMATKA, TAPIO 1999b. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset: Essentialismi. Teoksessa Launonen, Leevi & Puolimatka, Tapio. *Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka*. Kuopio: Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Avoin yliopisto, 49–63.
- PUOLIMATKA, TAPIO 2001a. *Opetusta vai indokrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa*. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- PUOLIMATKA, TAPIO 2001b. Max Scheler ja yleissivistyksen idea. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 371–399.

- PUOLIMATKA, TAPIO 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- PUOLIMATKA, TAPIO 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Toinen, uudistettu painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- PUOLIMATKA, TAPIO 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Toinen uudistettu painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- PÄIVÄNSALO, PAAVO 1971. *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- PÄIVÄNSALO, PAAVO 1986. *Suomalaisen kasvatuksen tutkimuksen henkilöhaamoja I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B7.
- RANTANEN, ERKKI 1932. Teos elämisen taidosta. Kirja-arviointi J. Hollon kirjas-ta Itsekasvatus ja elämisen taito. *Valvoja-Aika* Kymmenes vuosikerta, 596–597.
- RAUHALA, LAURI 2010. Psykologista filosofiksi. Teoksessa Roinila, Markku (toim.) *Miten meistä tuli filosofian tohtoreita*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 15–19.
- REINERS, ILONA, SEPPÄ, ANITA & VUORINEN, JYRI 2009. 1800-luvun moderni estetiikka. Teoksessa Reiners, Ilona, Seppä, Anita & Vuorinen, Jyri (toim.) *Estetiikan klassikot. Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press, 407–423.
- REMES, PAULIINA 2011. Jälkisanat: Nussbaum kapenevan ihmiskuvan kriitikkona. Teoksessa Martha C. Nussbaum. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus, 185–191.
- REEVE, C.D.C. 2006. The Socratic movement: Aristotle. Teoksessa Curren, Randall (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 7–24 (Aristotle, 16–23).
- RIIKONEN, H.R. 2005. J.A. Hollo. Teoksessa Kuisma, Oiva & Riikonen, H. K. (toim.) *Estetiikan syntysanat. Suomalaisen estetiikan avainkirjoituksia valistusajalta 1970-luvun alkuun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 168–169.
- RINGGREN, HELMER 1972. *Uskonnon muoto ja funktio*. Helsinki: Kyriiri OY.
- RINNE, RISTO 2000. Opettavat ammattikunnat – Pyrkimys professioiksi valtion suojeluksessa ja selvityminen työssä. Teoksessa Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY, 187–223.
- RINNE, RISTO 2002. Suomalaiset vastaukset: Kasvatuksen teoria (Hollo ja 1900-luvun alkupuoli). Teoksessa Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2002. *Johdatus kasvatustieteisiin*. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY, 172–226 (208–212).

- RINNE, RISTO 2003. Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä. Haasteita 2000-luvun aikuiskoulututkimukselle. Teoksessa Manninen, Jyri, Kauppi, Antti, Puurula, Arja & Kontiainen, Seppo (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–40.
- RINNE, RISTO 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 12–45.
- RINNE, RISTO & JAUHIAINEN, ARTO 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa Mäkinen, Mirka, Olkinuora, Erkki, Rinne, Risto & Suikkanen, Asko (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–196.
- RINNE, RISTO & JÄRVINEN, TERO 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli, Heiskanen, Tuula & Collin, Kaija (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77–106.
- RORTY, RICHARD 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES 1933. *Émile eli kasvatuksesta*. Suomentanut Jalmari Hahn. Esipuheen kirjoittanut V.A. Koskenniemi. Porvoo: WSOY.
- RUIN, WALDEMAR 1905. Elämän arvosta ja kaunistuksesta. *Valvoja*. 25. vuosikerta. 4. vihko Huhtikuu, 223–236.
- RUIN, WALDEMAR 1929. Aurinkoiset voimat kasvatuksessa. *Kasvatus ja koulu*, 153–161.
- RUSANEN, SINIKKA 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu. Vaajakoski: Gummerus.
- RUSKIN, JOHN 1918. *Kuninkaitten aarteet*. Suomentanut ja johdannolla varustanut V. Hämeen-Anttila. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Osakeyhtiö.
- SAARI, ANTTI 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Turku; Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- SAARINEN, ESA 1989. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. 3. painos. Helsinki: WSOY, 111–144.
- SAASTAMOINEN, KARI 1997. Alkusanat. Teoksessa Pestalozzi, Heinrich Johann. *Tutkimukseni luonnonkulusta ihmissuvun kehityksestä. Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts von dem Verlasser Lienhard und Gertrud*. Zürich, bei Heinrich Gessner. 1797. Käänsi Jaakko Toivio. Helsinki: Gaudeamus, i–iv.

- SALMELA, MIKKO 1998. *Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata*. Helsinki: Otava.
- SALMINEN, ANTERO 1978. Kuvaamataito oppilaan esteettisten kokemusten kehittäjänä. Teoksessa Koskinen, Inkeri (toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. 2005. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77, 214–223.
- SALMINEN, ANTERO 1979. Mielikuvitus. Viitteitä kuvaamataidon opetuksen kannalta. Teoksessa Koskinen, Inkeri (toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. 2005. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77, 224–239.
- SALMINEN, ANTERO 1981. Mitä taide opettaa. Teoksessa Koskinen, Inkeri (toim.) *Pääjalkainen. Kuva ja havainto*. Antero Salminen. 2005. Helsinki: Taideteollisen koulun julkaisusarja B77, 182–191.
- SALOMAA, J. E. 1950. *Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itsekasvatuksen perusteita*. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- SALONEN, TOIVO 2004. Näkökulma sivistykseen – Ihminen, eettisyys, sosiaalisuus, luonto ja tutkimus. Teoksessa *Hyvän osaamisen katsomustieto. Uudesta opetussuunnitelmasta*. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat ry, 62–72.
- SCHELER, MAX 1954. *Gesammelte Werke (GW) I-X*. Hrsg. Maria Scheler und Manfred Frings. Bern–München.
- SCHELER, MAX 1980a. *Der Formalismus in der Ethik und die materialiale Werthetik (1913/1916)*. *Gesammelte Werke*. Band II.
- SCHELER, MAX 1980b. *Gesammelte Werke 8. Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Toim. Maria Scheler, France, Bern.
- SCHELER, MAX 2000. *Gesammelte Werke 10. Schriften aus dem Nachlass. Band I. Zur Ethik und Erkenntnislehre*. Toim. Manfred Frings. Bouvier. Bonn.
- SCHILLER, FRIEDRICH 2009. Esteettisestä kasvatuksesta. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795), 26. ja 27. kirje. Suomentanut Jussi Kotkavirta. Teoksessa Reiners, Ilona, Seppä, Anita & Vuorinen, Jyri (toim.) *Estetiikan klassikot. Platonista Tolstoihin*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press, 349–359.
- SEPPÄLÄ, PERTTI 2002. Saatteeksi. Teoksessa Rabindranath Tagore. *Villilintuja. Elämänviisautta*. Seppälä, Pertti (suom.) Helsinki: Memfis Books, 5–11.
- SEPPÄLÄ, SERAFIM 2010. *Kauneus. Jumalan kieli*. Helsinki: Kirjapaja.
- SIHVOLA, JUHA 1994. *Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan*. Helsinki: Tutkijaliitto. Tutkijaliiton julkaisusarja 76.
- SIHVOLA, JUHA 2008. Taloudellinen tehokkuus vai vastuullinen kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin, Linnansaari, Heljä & Kumpulainen, Kristiina (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivation*

- Humanity: Education – Values – New Discoveries*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 347–356.
- SILJANDER, PAULI 1988. *Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt. Introduction to hermeneutic pedagogy*. Acta Universitas Ouluensis. Series E Scientiae Rerum Socialium No. 5. Oulu: Oulun yliopisto.
- SILJANDER, PAULI 1995. *Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin*. Opin-tomoniste. Oulu: Oulun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto-opetus.
- SILJANDER, PAULI 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.). *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- SILJANDER, PAULI 2001. Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona – Hal-linta, kasvattava opetus, kuri. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juon-teita ihmisytyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 277–294.
- SILJANDER, PAULI 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- SILJANDER, PAULI 2008. Kasvatustiede eilen ja nyt – Teoriahistoriallisia mur-roksia. Teoksessa Siljander, Pauli & Kivelä, Ari (toim.). *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 38. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–93.
- SIMOLA, HANNU 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiolli-nessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- SKINNARI, SIMO 1980. *Yliopiston kasvatustehtävästä. Kasvatusfilosofinen nä-kökulma maamme korkeakoulupolitiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yli-opiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja nro 3/1980.
- SKINNARI, SIMO 1988. *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luo-killla 1–4. Osa II Steinerpedagogiikan perusteet. The view of human being and educational practices of Waldorf pedagogy on grades 1–4. Part II The Fundamental of Walforf Pedagogik*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Reports from the Faculty of Education University of Oulu. 57/1988.
- SKINNARI, SIMO 1994. Onko kasvu kohti vapautta mahdollista? Teoksessa Aal-tola, Juhani & Hakala, Juha (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Kok-kola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti, 88–103.

- SKINNARI, SIMO 1997. Opettajankoulutuksen haasteet ”tietointensiivisessä” vuorovaikutusyhteiskunnassa. Tutkimusohjelman hahmottelua. Teoksessa Lehtonen, Kimmo & Skinnari, Simo (toim.) *Miten harjoitella opettajaksi? Erään tiedeyhteisön reflektioyritys*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 55–85.
- SKINNARI, SIMO 2001. Rudolf Steinerin kasvatustieteen hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 401–423.
- SKINNARI, SIMO 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa Lehtinen, Erno & Hiltunen, Teija (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 203–234.
- SKINNARI, SIMO 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- SKINNARI, SIMO 2008. *Elämäkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- SKINNARI, SIMO 2011. Kasvu ja kasvatustieteiden ihmisyhteisö. Teoksessa Timo Juntunen & Eero Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 17–29.
- SKINNARI, SIMO & SYVÄOJA, HANNU 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000 luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari Simo (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 341–377.
- SKOLIMOWSKI, HENRYK 1984. *Ekofilosofia*. Nieminen, Taisto (suom.) Helsinki: Kirjayhtymä.
- SKOLIMOWSKI, HENRYK 1987. *Mielen näyttäjä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- SMITH, DAVID WOODRUFF 2007. *Husserl*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- SNELLMAN, J. V. 1840. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa *Snellmanin kootut teokset 2. Lokakuu 1939–elokuu 1840*. Helsinki: Opetusministeriö, 452–476.
- SOLASAARI, ULLA 2005. Tieto ja eettisyys Max Schelerin filosofiassa. *Niin & Näin* 1/2005, 71–74.
- SPRANGER, EDUARD 1934. *Nuoruusiän psykologia*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- SPRANGER, EDUARD 1953. *Kulturfragen der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- SPRANGER, EDUARD 1980. *Grundlagen der Geisteswissenschaften. Herausgegeben von Hans Walter Bähr. Gesammelte Schriften. VI.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- SUORANTA, JUHA 1996. Juho A. Hollon neljä elämää. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti 2/1996, 53–55.
- SUORANTA, JUHA 1997. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustajattelu tässä ajassa.* Tampere: TAJU.
- SUORANTA, JUHA 2004. Karkasiko kasvatustajattelu mediativoliini? *Opettaja-lehti* 9.1.2004/1–2, 28–29.
- SUORANTA, JUHA 2008. Kasvatustieteen politiikat. Teoksessa Siljander, Pauli & Kivelä, Ari (toim.). *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä.* Kasvatustieteen tutkimuksia 38. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 95–112.
- SUTINEN, ARI 2001. John Dewey ja George H. Meadin kasvatustieteen ajattelu symmetria- ja asymmetria-ajattelun valossa. Alustavia huomioita kasvatustieteen transformaatioluonteesta. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.* Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 353–369.
- SYRJÄMÄKI, SAMI 2011. Filosofian asema yliopistoissa. [www.filosofia.fi](http://filosofia.fi). Portti filosofiaan –internetsivusto. Internet-osoite: <http://filosofia.fi/node/5716>, 1–2. (Luettu 20.8. 2012.)
- TAGORE, RABINDRANATH 1913. *Puutarhuri. Suoranaisia runoelmia.* Tekijän toimittamasta englanninkielisestä painoksesta suomentanut Eino Leino. Helsinki: Kustannusyritys Kirja.
- TAGORE, RABINDRANATH 1926. *Sadhana. Elämän oleellistaminen.* Suomentanut J. Hollo. Helsinki: Otava.
- TAGORE, RABINDRANATH 2002. *Villilintuja. Elämänviisautta.* Seppälä, Pertti (suom.) Helsinki: Memphis Books.
- TAMMINEN, KALEVI 1981. *Lasten ja nuorten uskonnollinen kehitys I.* Helsinki: HY- KTL. Uskonnonpedagogiikan julkaisu B5.
- TANELI, MATTI 2009a. Radikaali paha (koulu)maailmassa. Kantin ja Arendtin näkemysten vertailua. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3.* Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 105–126.
- TANELI, MATTI 2009b. Eettisenä kasvattajana eettisessä koulussa. *Kasvatus* 4/2009, 370–372.
- TANELI, MATTI 2010. J. A. Hollon kasvatusteoriasta ja kasvatustieteen maailmasta elämänmuotona. *Kasvatus & aika* 1 (4)/2010, 41–56.)

- TANELI, MATTI & HEIKKILÄ, JESSE 2007. Dialogi filosofiassa ja koulu yhteisön muovaajana. *Kanava* 8/2007, 452–454.
- TAYLOR, CHARLES 1992. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. First paperback edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, CHARLES 2007. *A Secular Age*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- THOULESS, ROBERT H. 1971. *An Introduction to the Psychology of Religion*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOISKALLIO, JARMO 1980. *Tajunta ja traditio. J. V. Snellman ja dialektinen pedagogiikka osa 1. Tutkimusohjelman perusteet*. Julkaisusarja A: 68 (1980). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- TOISKALLIO, JARMO 1983. *Tajunta ja traditio osa II. Praksis-käsite J. V. Snellmanin pedagogiikassa. Osatutkimus dialektisen pedagogiikan teorian kehittämiseksi*. Julkaisusarja A: 96 (1983). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- TOISKALLIO, JARMO 1993. *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa*. Scripta Lingua Fennica Edita, sarja C, osa 99. Turku: Turun yliopisto.
- TOISKALLIO, JARMO 1994. Filosofian paikasta pedagogiikassa. Teoksessa Skinari, Simo & Toiskallio, Jarmo. *Miksi kasvatuksen filosofiaa?* Turun yliopiston täydennyskouluskeskuksen julkaisuja A: 21. Turku: 33–59. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- TOISKALLIO, JARMO 1995. *Korkeakoulu, pedagogiikka ja toiminnan yhteiskunta*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:37. Toinen uudistettu painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- TOISKALLIO, JARMO 1999. Tiedosta ja suorituksista toimintakykyyn. Teoksessa Laine, Timo (toim.) *Kasvatus filosofiaan*. Filosofian julkaisuja 66. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–40.
- TOISKALLIO, JARMO 2009. Aatehistoriallista taustaa. Teoksessa Toiskallio, Jarmo & Mäkinen, Juha (toim.) *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan julkaisusarja 1. n:o 3, 12–47.
- TUNTURI, ANNA-RIITTA 2009. Uskosta ja järjestä: Paavi Benediktus XVI:n puhe Regensburgissa 12.9. 2006. *Vartija* 1/2009, 21–27.
- TURNER, BRYAN S. 2011. *Religion and Modern Society. Citizenship, Secularization and the State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TYÖRINOJA, REIJO 1984. *Uskon kielioppi. Uskonnollisten väitteiden ja käsitteiden luonne Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian valossa*. 2. painos. Helsinki: Suomen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 141.

- ULJENS, MICHAEL 2007. *J. A. Hollo – pluralistisen yleisen kasvatustieteen edustaja*. Internet-osoite: <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/hollo.pdf> (luettu 16.8.2011.)
- ULJENS, MICHAEL 2008. Mitä on (suomalainen) kasvatustieteen filosofia? Teoksessa Siljander, Pauli & Kivelä, Ari (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 267–287.
- UUSIKYLÄ, KARI 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- UUSIKYLÄ, KARI 2007. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- UUSIKYLÄ, KARI 2010. *Vastaiskuja. Inhimillisen elämän puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VEHKAVAARA, TOMMI 2003. Filosofisen tiedon luonne ja positiivisen filosofian puolustus. Teoksessa Räsänen, Petri & Tuohimaa, Marika (toim.) *Filosofinen tieto ja filosofinen taito*. Acta Philosophica Tampereensia, vol. 2. Tampere: Tampere University Press, 268–297.
- VESTERGAARD, EBBE 1990a. Mitä kasvatustiede ovat? Teoksessa *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*, 3. painos. Vestergaard, Ebbe, Löfstedt, Jan-Ingvar & Ödman, Per-Johan. Lyyli Virtanen (suom.) Helsinki: Yliopistopaino, 11–23.
- VESTERGAARD, EBBE 1990b. Mitä filosofia on? Teoksessa *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*, 3. painos. Vestergaard, Ebbe, Löfstedt, Jan-Ingvar & Ödman, Per-Johan. Lyyli Virtanen (suom.) Helsinki: Yliopistopaino, 24–30.
- VON WRIGHT, GEORG HENRIK 1981. *Humanismi elämänasenteena*. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- VON WRIGHT, GEORG HENRIK 1982. *Logiikka, filosofia ja kieli. Ajattelijoita ja ajatussuuntia nykyajan filosofiassa*. Hintikka, Jaakko & Nyberg, Tauno (suom.) Helsinki: Otava. Pingviinikirjat.
- VON WRIGHT, GEORG HENRIK 1992. *Minervan pöllö. Esseitä vuosilta 1987–1991*. Helsinki: Otava.
- VON WRIGHT, GEORG HENRIK 2002. *Elämäni niin kuin sen muistan*. Kuuranne, Iiro (suom.) Helsinki: Otava.
- VIRKKUNEN, HENNA 2010. Suomen korkeakoulutus ja tutkimus on liian pirstaleista. *Kanava* 36 (1), 4–9.
- VÄRRI, VELI-MATTI 1994. Menonin paradoksi ”neliulotteisessa” kasvatustodellisuudessa. *Niin & Näin* Filosofinen aikakauslehti 2/94, 58–59.
- VÄRRI, VELI-MATTI 1997. *Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään. Dialogisen kasvatustieteen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.

- VÄRRI, VELI-MATTI 2008a. Arvot hukassa. *Aviisi* 13/2008, 1–2. Internet-osoite: <http://www.aviisi.fi/artikkeli/?num=13/2008&tid=2acad59> (luettu 16.8.2011.)
- VÄRRI, VELI-MATTI 2008b. Kasvatuksesta ja kasvatuserityksistä ja kasvatuserityksistä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin, Linnansaari, Heljä & Kumpulainen, Kristiina (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivation Humanity: Education – Values – New Discoveries*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 331–346.
- VÄRRI, VELI-MATTI 2011a. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa *Arvot kasvatuksessa*. Timo Jantunen & Eero Ojanen (toim.). Helsinki: Tammi, 42–56.
- VÄRRI, VELI-MATTI 2011b. Kasvatuksen välineellistämistä vastaan. Teoksessa Juntunen, Timo & Ojanen, Eero (toim.) *Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä*. Helsinki: Aurinko Kustannus, 245–250.
- VÄRRI, VELI-MATTI 2011c. Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka* 2/2011, 27–38.
- VÄRRI, VELI-MATTI 2012. Kirja-arvostelu Jouni Kiiskisen kirjasta Visuaalinen tie arvoelämään. Aleksanteri Ahola-Valon itsekasvatuksen menetelmä ja etiikka. *Kasvatus & aika* 6 (1) 2012, 71–81.
- VÄRRI, VELI-MATTI & ROPO, EERO 2010. Miten olla upseeri ja herrasmies? Pahimpaan valmistautuminen sotilaspedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa Mäkinen, Juha & Tuominen, Juha (toim.) *Toimintakykyä kehittämässä. Military Pedagogical Reflections*. Jarmo Toiskallion juhlakirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 124–138.
- WANG, HAO 1986, *Beynd Analytic Philosophy*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- WESTPHAL, MEROLD 1997. The emergence of modern philosophy of religion. Teoksessa *A Companion to Philosophy of Religion*. Edited by Philip L. Quinn & Charles Taliaferro. Cambridge, Massachusetts & Oxford: Blackwell.
- WILENIUS, REIJO 1982. *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus.
- WILENIUS, REIJO 1987. *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. 4. muuttumaton painos. Jyväskylä: Atena Kustannus OY.
- WILENIUS, REIJO 2002. *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Helsinki: Dialogia.
- WILENIUS, REIJO 2003. *Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta*. Helsinki: Dialogia OY.

- WINCH, PETER 1970. Understanding a Primitive Society. Teoksessa *Rationality*. Bryan Wilson (ed.) Oxford: Oxford University Press, 78–111.
- WINCH, PETER 1979. *Yhteiskuntatieteet ja filosofia*. Malinen, Ilkka (suom.) Jyväskylä: Gummerus.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG 1975. *Varmuudesta*. Nyman, Heikki (suom.). Esipuhe G. H. von Wright. Wittgenstein varmuudesta. Porvoo: WSOY.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG 1980. *Filosofisia tutkimuksia*. Nyman, Heikki (suom.) Porvoo: WSOY.