

VAPAAUS KASVATUKSEN YDINKYSYMYKSENÄ

Rudolf Steinerein käsitys eettisestä vapaudesta ja inhimillisestä kasvatuksesta

Jarno Paalasmaa

Kasvatuksen vapauden käsitteen analyysi on oleellinen, kun rakennetaan kasvatuksen vastastrategiaa nykyhetkessä vaikuttavalle tehokkuus- ja talousajattelulle (ks. Värri 2004). Vapauden käsite liittyy olennaisesti kasvatuksen päämääräkysymyksiin, mutta sillä on kytköksensä myös sellaisiin kasvatustieteen olennaisimpiin käsitteisiin, kuten opetukseen, oppimiseen, opettajuuteen, lapsilähtöisyyteen ja sivistykseen. Tämän artikkelin ytimeksi tarkentuu vapauden käsitteen filosofinen tarkastelu vuonna 1894 ilmestyneen Rudolf Steinerein (1979) pääteoksen *Vapauden filosofian* pohjalta. Pyrin vapauden käsitteen avaamiseen ja määrittelyyn kasvatustieteellisen tasolla, toisaalta valaisien steinerpedagogiikan teoreettista viitekehystä *Vapauden filosofian* avulla. Lähestymistapani on hermeneuttinen eli keskeistä on esiyymmärryksestä lähtevä kehämäinen ja ymmärtämään pyrkivä tulkinta. Tuon esiin vapauden käsitteen merkitysulottuvuuksia ja moniulotteisuutta.

Vapauden ja kasvatuksen perusjännite tulee esiin myös filosofi Immanuel Kantin kuvailemassa pedagogisessa paradoksissa. Kantin (1923, 459) mukaan ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Hän muotoili ristiriidan ytimen muotoon

”Kasvatuksen suurimpia ongelmia on, kuinka ... alistuminen pak-
koon voi ... palvella vapautta. Miten kultivoida vapautta pakolla?”
(Kant 1923, 453; ks. myös Siljander 2000, 8–9; 2005, 28–29).

Ihmiseksi tulemisen ideaaliin sisältyy ajattelun henkiseen vapau-
teen kasvaminen. Itsenäisen ja vapaan aikuisen kasvattaminen taas
edellyttää lapsen ulkoiseen vapauteen puuttumista eli kasvattamista.
Paradoksi on se, että vapaus edellyttää pakkoa tai toisin muotoiltuna;
lapsen vaikutetaan, vaikkakin lapsilähtöisesti kasvattaen, tavoitteena
kasvatettavan vapaus eli tästä vaikutuksesta vapautuminen (ks. esim.
Kivelä 2004, 29; Paalasmaa 2014, 182–186; Siljander 2000, 8–9;
Väri 2011, 23).

Vapaus on laaja ja vaikea eri filosofian osa-alueet kattava käsite.
Filosofi Hegel (1978, 27) toteaa siitä:

”koska se on korkein sana, siihen nivoutuu äärettömän paljon
väärinkäsityksiä, sekaannuksia, erehdyksiä ja kaikkia mahdollisia
poikkeamisia.”

Oikeastaan kaikki inhimillisessä kulttuurissa liittyy tavalla tai toisella
vapauteen. Steiner (1967, 65) muotoilee filosofian väitöskirjassaan
inhimillisen ajattelun tärkeimmäksi ongelmaksi ”käsittää ihminen
itseensä perustuvana, vapaana persoonallisuutena”.

Vapaudella on viime kädessä mysteerin luonne (ks. esim. Serafim
2007). Vapautemme on rajoitettua, mutta vapaus itsessään on rajaton-
ta. Vapaus on siis jotakin suurempaa kuin tietomme siitä. Serafimille
(2007) vapaus on universaali totuus, kaiken lähtökohta ja perusta.
Sen lisäksi osaa teoista ja valinnoista kutsutaan vapaiksi. Vapaus on
olemassaolon päämäärä, ja toisaalta olemassaolo on vapauden seuraus.

Steiner pitää Serafimin ja monen muun vapausfilosofin tavoin
vapautta hengen itsemääräämisenä. Ihmisellä on valta luoda itseään,
itsensä. Steinerin (1967, 1979) ajattelussa vapaus luovana voimana
lepää ihmishengen syvimmissä ulottuvuudessa, ja henkisyysomme
ydin voi tiedostaa vapautensa. J. E. Salomaa (1950, 5, 24) kirjoittaa,

että ihmisellä on vapaa tajunta ja olemuksessaan vastakohtien mahdollisuus eli vapaus.

Niin ikään Maria Montessori (1940, 21) kuvaa, miten ihmislapsessa piilee vapaan tahdon mahdollisuus. Hänen mukaansa ihmislasta eivät eläinten tavoin ohjaa varmat ja määrätyt vaistot. Kuvatessaan ihmisen ja eläimen sielullista eroa hän vertaa nopeasti kaavaa käyttäen ja koneella sarjavalmisteen valmistettavia esineitä käsityönä hitaasti ja yksilöllisesti tehtyihin taideteoksiin. Montessorille eläin on sarjavalmiste, kun taas ihmiseen sisältyy

”mekanismi, joka on monimutkaisempi kuin minkään muun olennon, mutta se kuuluu vain hänelle, ihminen on oma itsensä. Hänen on tultava lihaksi omasta tahdostaan” (1940, 22).

Näyttää selvältä, että vapauskäsityksemme on yhteydessä ihmiskäsityksemme. Jos ajattelemme ihmisten olevan samanlainen osa luontoa ja aineellista maailmaa kuin kaikki muukin, ei vapaalle tahdolle jää tilaa. Luonnon maailmassa tapahtumilla on syynsä menneissä syissä ja determinismi vallitsee. Ihmisellä on kuitenkin mahdollisuus tehdä toisin. Filosofin Jean-Paul Sartren mukaan inhimillinen vapaus on tietoisuudelle välittömästi ilmeistä.

Toisaalta voi myös ajatella, että pohdinta vapaudesta on turhaa, jos sitä ei ole. Fyysikko Kari Enqvistin (Ahlroth 2009) mukaan on illuusio, että vapaa tahto tai henki nousisi määräämään ainetta. Hän siteeraa 1600-luvun deterministifilosofi Thomas Hobbesia: ”Miltä tuntuisi jos vapaata tahtoa ei olisi. Ja vastasi: emme huomaisi mitään eroa.”

Steinerin (1979, 8–16) mukaan vapaudessa on kyse erityisesti tiedostamisesta eli siitä, olemmeko tietoisia oman toimintamme perusteista. Hänen mukaansa tiedon ja oikeastaan kaiken henkisen toiminnan lähtökohtana ovat havainto ja ajattelu. Teko josta tiedän, miksi sen teen, on eri asia kuin teko, jonka syitä en tiedä. En ole vapaa, jos en ole tietoinen tekojeni syistä. Serafim (2007) tuo esiin materialistin eettisen umpikujan; mihin vastuu loppujen lopuksi perustuisi, jos vapautta ei olisi? Steiner toteaa vapauden mahdollisuudesta:

”Monet tulevat sanomaan: se vapaan ihmisen käsite, jonka tässä kehittelet, on haavekuva, joka ei ole missään toteutunut... En kiistä tätä millään lailla. Mutta on lopetettava kaikki puhe vapaudesta, jos tämä on perimmäinen oivallus... Kuka meistä voi sanoa, että on todella vapaa? Mutta jokaisessa meissä piilee syvempi olemus, jossa vapaa ihminen ilmenee.” (Steiner 1979, 112–114.)

On selvää, että vapauttamme rajoittavat biologinen rakenteemme, painovoiman lait ja monet muut vastaansanomattomat tekijät, mutta Steineria tulkiten syvempi ydinminuutemme on perusluonteeltaan vapaa tai ainakin siinä saattaa piillä vapauden mahdollisuus. Ihminen ei synny vapaana, vaan ihmisenä kasvaminen on kasvamista kohti vapautta.

Olen kirjoissani (Paalasmaa 2009, 43–48; 2011, 118–123; 2014, 175–178) hahmotellut Steinerin vapauden filosofian pohjalta vapauden määritelmiä, jotka ovat tulkittavissa myös vapauden kolmeksi askelmaksi tai kehitysvaiheeksi. Vapaus on näissä hahmotelmissa ymmärretty ns. suhdekäsitteenä eli vapaus on aina suhteessa johonkin ja vapautta jostakin.

Ensinnäkin olemme vapaita suhteessa ulkoiisiin pakkoihin, lakeihin, velvoitteisiin ja sosiaalisiin sääntöihin. Filosofit Thomas Hobbes muotoili 1600-luvulla: vapaa on henkilö, jota ei estetä tekemästä sitä, mitä hän haluaa. Vapaus on siis vapautta tehdä oman halunsa mukaan ilman esteitä. Tällöin ihminen toimii lähinnä mielihalujensa mukaan ja esimerkiksi omat sisäiset egoismin kahleet jäävät helposti huomaamatta. Kasvatuksessa tämän vapaustulkinnan soveltaminen voisi tarkoittaa sellaista vapaata kasvatusta, jossa lapsi saa hyvin pitkälle päättää ja valita omat tekemisensä.

Toisen tason vapauskäsitteen mukaan olemme vapaita suhteessa sisäisiin pakkoihin, mielihaluihin ja luonnollisiin taipumuksiin. Vapaus on sitä, että asettaa yhteiskunnallisen velvollisuuden luonnollisten viettiensä edelle. Esimerkiksi Immanuel Kant ajatteli tähän tyyliin 1700-luvun lopulla. Hänen mukaansa ihminen on vapaa silloin kun hän alistaa omat luonnolliset viettinsä ja taipumuksensa

yleisen moraalilain toteutumiseksi. Tällöin ihminen ei ole sisäisen mukavuudenhalun rajoittama eikä omien nautintojensa orja. Toisaalta tässäkin vapaustulkinnassa voi olla liian ulkoa ohjautuva velvollisuuden periaatetta korostava sävy.

1800-luvun lopussa Steiner pyrki rakentamaan kaksi edellistä vapauden määritelmää yhdistävän vapaustulkinnan. Olemme vapaita sekä ulkoisten pakkojen eli velvoitteiden ja sääntöjen että sisäisten pakkojen eli mielihalujen ja viettien vallasta. Steiner (1979, 97–117) hahmotteli vapauden ideaa seuraavasti: ihminen on vapaa silloin kun hän toteuttaa omaa itsenäistä ja yksilöllistä eettistä oivallustaan ja toimii rakkaudesta tekoon. Toisin sanoen toiminta on vapaata, kun sen motiivit ovat peräisin puhtaasta ajattelusta, jonka taustalla on moraalisen intuition kyky. Steinerille (1979, 130–138) moraalinen intuitio on kuitenkin eri asia kuin sokea vietti. Vietti on lajinomaista, ja sen suhteen yksilö voi kehittää vapautta eli yksilöllistyy. Yksilöllinen on yhteistä tai filosofisesti ilmaistuna ykseys on moneutta siinä mielessä, että elämme yhdessä henkisessä maailmassa. Steiner (1979, 112) kirjoittaa idealistisesti:

”Ero minun ja kanssaihmisseni välillä ei ole siinä, että me eläisimme kahdessa aivan erilaisessa maailmassa, vaan siinä, että hän ammentaa meille yhteisestä käsitemaailmasta toisia oivalluksia kuin minä. Hän elää ja toteuttaa omat intuiionsa, minä omani. Jos me kumpikin todella ammennamme ideamaailmasta emmekä seuraa mitään ulkoisia virikkeitä, kohtaamme välttämättä toisemme samoissa pyrkimyksissä, samoissa tarkoituksissa. Moraalinen väärinymmärrys, erimielisyys, on moraalisesti vapaitten ihmisten kesken mahdottomuus.”

Noudamme yksilölliset oivalluksemme yhteisestä käsitteiden ja ideaalien maailmasta, joten vapaiden yksilöiden toiminnassa ei välttämättä esiinny ristiriitaa. Olemme siis osa suurempaa kokonaisuutta, ja kun saamme toimintamme motiiveja tältä henkiseltä alueelta, lähestymme puhdasta ajattelua. Tällöin emme toimi itsekkäästi, vaan toiminta on

välitön osa ihmisen korkeampaa olemisen tasoa. Steinerin mukaan ihminen on sitä vapaampi, mitä enemmän hän toimii oman eettisen tajuntansa pohjalta. Tässä tulkinnassa aitoa moraalialia ei ole ilman vapautta eikä aitoa vapautta ilman moraalialia.

Steinerin määritelmä on ihanteellinen, mutta sellaisena se toimii kasvatuksen ja opetuksen ylevänä päämääränä. Todellisuus ei ole näin luokiteltavissa, ja käytännön elämässä luultavasti toimimme näillä kaikilla alueella. Ihminen voi toimia vapaasti, vaikka toteuttaisi ensimmäisen luonnehdinnan mukaisesti taipumuksiaan ja toisen mukaisesti velvollisuuttaan. Oleellista on, että teon taustalla on luova oivalluskyky.

Steiner kritisoi Vapauden filosofiassa myös eri todellisuuskäsitysten yksipuolisia versioita. Osansa Steinerin kritiikistä saavat niin materialismi ja dualismi kuin idealismi, spiritualismi ja monismi. Erityisesti dualistinen vastakohtaisuuksien korostaminen saa Steinerin tuomion. (Steiner 1979, 17–23, 77–90.) Kehittyvä ajattelu voi yhdistää ensi alkuun erillisinä näyttäytyvän minän ja maailman. Steinerin vapauskäsite myös edellyttää dualistisen ”ihminen on ruumis ja sielu” -ajattelun lisäksi henkisen yksilöllisyyden eli vapaan minän olemassaoloa. Vapaus on ihmisen henkisyden ydintä.

Jäsenmän vapausteemaa kasvatuksen ja kouluelämän näkökulmasta erottelemalla toisistaan koulun, opettajan ja oppilaan vapaudet sekä itsekasvatuksen näkökulman ja vapauden ideaalina kasvatuspäämääränä.

Vapaa ja itsenäinen koulu

Professori Jouni Välijärvi (2012, 171–175) liittää koulujen ulkoisen arvioinnin, kasvavan kontrollin ja tulosvastuun uusliberalismin esiinmarssiin ensin Englannissa ja sittemmin monissa muissa maissa. Suomessa arviointi on perinteisesti ymmärretty toisin. Meillä on korostettu koulun ja opettajan autonomiaa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa oppimistuloksia ja muuta arviointia on käytetty jo pitkään yksittäisten oppilaitosten toiminnan ohjailuun ja yhdenmukaistamiseen. Välijär-

ven (2012, 193–198) arvion mukaan Suomi on tähän asti onnistunut säilyttämään omaperäisen koulutusjärjestelmän, jossa opettajaa kohdellaan pedagogiikan ammattilaisena. Opettajan autonomia ja pedagoginen vapaus ovat meillä korostuneet.

Professori Stephen J. Ball (2012, 45–58) kuvaa, miten uusliberalismi tuottaa sekä aktiivista alamaisuutta että loputonta tuotteliaisuutta. Hänen mukaansa uusliberalismin tuloksena me haluamme tehdä sitä, mitä meidän halutaankin tekevän. Yritysmaailmasta tulee malli, jota julkinen sektorikin jäljittelee. Kysymykset totuudesta, vapaudesta, oikeudenmukaisuudesta ja moraalisisista arvoista korvataan kysymyksillä hyödystä ja sen mittauksista.

Vapaus on kriittistä asennetta lapsen ulkopuolelta asetettuja tavoitteita kohtaan ja ylipäättään huomion kiinnittämistä kasvatuksen valtasuhteisiin. Kasvatus ja opetus lähtevät lapsesta, eikä yksilöä tarkastella kapeasti elinkeinoelämän vaatimusten ja taloudellisen kilpailukyvyn näkökulmasta. Tähän ulkoiseen vapauden alueeseen voi katsoa sisältyvän niin vapaus koulun perustamiseen kuin opetuksen ja koulun suhteellisen autonomian korostaminen. Steiner kritisoi maailmansotien välisenä aikana saksalaista koulujärjestelmää ja väitti sen tekevän ihmisestä virkavallan sokean seuraajan. Hänen mukaansa kasvatus ei tee vapaata ja itsenäistä ihmistä, koska se ei itse ole vapaa ja itsenäinen. (Steiner 1988, 71.) Lausuntoa on jälkepäin houkutus arvioida auktoriteettiuskoa ja tottelevaisuutta korostaneiden natsien valtaannousun valossa.

Kasvatuksen suhteellisen itsenäisyyden merkitys korostuu niin ikään mm. J.A. Hollon ja Veli-Matti Värin ajattelussa. Värri (2007, 70–71) korostaa kasvatuksen ”omalakisuutta” ja suhteellista riippumattomuutta muista yhteiskunnallisista instituutioista, kuten taloudesta, politiikasta ja uskonnosta, sekä eri tiedonaloista, esimerkiksi psykologiasta ja sosiologiasta. Hänen mukaansa juuri tässä on se sokea piste, joka yhdistää kasvatusajattelusta vieraantuneita valtavirran kasvatustieteilijöitä, päättäjiä ja virkamiehiä.

Hollon (1927, 34) mukaan kasvatuksen maailmalle pitää suoda” oikeus noudattaa omia lakejansa ja etsiä tarkoitusperäänsä oman

maailmansa alueelta eikä vain alistaa sitä toimimaan muiden elämänsuuntien kuuliaisena palvelijana.”

Vapaus valtarakenteista on myös yhteiskuntakritiikkiä. Steiner kritisoi kärjekkäästi silloista kapitalistista yhteiskuntaa (Steiner 1920, 1988). Steiner (1988, 37) kuvasi kolmea erilaista pakkovaltaa: uskonnollista, poliittista ja taloudellista. Hänen mukaansa ihmiskunnan pikaisena tehtävänä on löytää nämä pakkovallan virikkeiden jäänteet ja naamiot ja sen jälkeen vapautua niistä. Erityisesti henkinen elämä kuten kasvatus ja opetus, tulee pelastaa talouselämältä. (Steiner 1988, 73.)

Ideana ei ole kasvattaa lapsia tulevaisuuden yhteiskuntaa varten, vaan kasvattaa aikuisia, jotka pystyvät rakentamaan yhteiskuntaa ihmistä varten. Paulo Freire (2005, 18–21) tuo selkeästi esiin kasvatuksen poliittisen luonteen; se on sorrettujen vapauttamista ja yhteiskunnan epäoikeudenmukaisten rakenteiden purkamista. Sorrettujen ideana on vapauttaa sekä itsensä että sortajansa. Tällöin ihminen voi tulla enemmän ihmiseksi. (Freire 2005, 44–48.)

Vapaan opettajan ideaali

Steiner korosti pedagogisissa esitelmissään yhä uudelleen opettajan roolia luovana, vapaana ja itsenäisenä opettajapersoonallisuutena. Vapauden filosofiassa (1979, 184) hän toteaa, että ”*idea on kohdattava elävästi kokien, muuten joutuu sen orjuuteen.*” Kasvattajan ja opettajan on kyettävä seisomaan omilla jaloillaan. Pitää pystyä järkevästi perustelevaan oma pedagoginen toimintansa. Vastaavalla tavalla esimerkiksi Celestin Freinet (1987, 173) korostaa tervettä järkeä ja totuuden etsimistä omien kokemusten pohjalta.

Tässä hengessä jokaisen opettajan tulisi kehittää omaa ja itsenäistä pedagogiikkaansa lainsäädännön ja oman koulunsa pedagogisessa viitekehyksessä. Oleellista on sisäinen vapaus omassa pedagogisessa ajattelussa, vapaus omavastuiseen toimintaan ja myös koulun pedagogisen teorian ja käytännön edelleen kehittämiseen. Dialogista ja tutkimuksellista otetta painottamalla vältetään oppien muodostumista,

jäykkyyttä ja traditioon perustuvaa toimintaa. Pedagogiikka pitää tavallaan synnyttää uudelleen jokaisella tunnilla ja jokaisena koulu-päivänä. Vapaa suhde toteuttamaansa pedagogiseen suuntaukseen on osa opettajan vapautta. Steiner (2003, 80) vertaa lainomaisia sääntöjä sisältävää pedagogiikkaa opettajalle vastaavaksi asiaksi, kuin jos joutuisi jatkuvasti astumaan omille varpailleen yrittäessään kävellä.

Vapaus on kuitenkin luonteeltaan suhteellista. Toisaalta opettaja ei voi kokonaan vapaasti tehdä mitä tahansa kokeilevaa pedagogiikkaa, koska on huomioitava esimerkiksi oppilaiden ja vanhempien oikeus-turva. Heillä on oikeus odottaa koulun julkilausuttuihin perusaja-tuksiin nähden johdonmukaista käytännön kasvatus- ja opetustyötä. Opetussuunnitelmien ja muiden normien pitää olla kuitenkin vain työkaluja ja viitteellisiä suuntaviivoja, jotta innovatiivinen tilannetta vastaava pedagogiikka voi syntyä.

Steiner (1989, 1996, 2003) näki opettajan idealistisesti luovana opetustaiteilijana, joka toimii mahdollisimman paljon omasta ihmis-tuntemuksestaan ja yksilöllisyydestään käsin. Opettaja pyrkii saamaan koko oppimistilanteen taiteelliseksi tapahtumaksi. Tämän takia Steiner (2004, 117) korosti, että kaikki opetukseen liittyvät yksityiskohdat on jätettävä opettajan yksilöllisyyden varaan.

”Jos hän todella ymmärtää ihmisluontoa ja sen kehitystä, hän pystyy jokaisessa kasvatustilanteessa itse – eräänlaisena kasvatustai-teilijana – tekemään siihen sopivan teon. Kasvattaja ei voi jäljitellä ketään toista kasvattajaa. Siitäkin syystä Waldorf-koulu on sisäiseltä luonteeltaan vapaa koulu.” (Steiner 1989, 5.)

Vapaus on siis luovuuden edellytys, mutta tuo mukanaan myös vas-tuun. Mitä nuoremista lapsista on kyse, sitä enemmän on kyse esimerkillä kasvattamisesta. Aikuisen arvostukset, asenteet ja innostu-minen tarttuvat lapsiin. Huolestuttavaa kuitenkin on, että lisääntyvä koulutuksen ulkoinen arviointi lujittaa ulkopuolisten toimijoiden val-taa koulussa. Arvioinnin kehittymisellä opettajan työtä kontrolloivaksi ja ohjaavaksi on pääosin negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi opettajan

työn arvostus heikkenee ja ammatin suosio nuorten uravalinnoissa vähenee. (ks. esim. Välijärvi 2012.)

Suomessa ei testata koko ikäluokkaa eikä kontrolloida opettajien työtä. Englannissa luotetaan testeihin, Suomessa opettajaan. Kontrollikuluttuuriin levittäminen saatetaan naamioida erilaisten sinänsä hyvien asioiden, kuten oppilaan oikeusturvan ja yhdenvertaisuuden, tasa-arvon tai laatujärjestelmä- ja kehittämispuheiden taakse. Luovan sivistysopettajan vapaa liikkumatila vähenee, jos opettajasta tehdään normiohjausta lisäämällä suorittavan työn tekijä tai kaikki ideaalit pelkistetään helposti arvioitaviksi taidoiksi.

Toistaiseksi meillä on kunnioitettu opettajan ammattia. Opettaja on ollut vapaa esimerkiksi valitsemaan opetusmenetelmänsä. Onko suomalaisilla päättäjillä rohkeutta pitää suomalainen opettaja ja koulu-maailma immuunina testi- ja mittaamismanialle? Opettajan vapaudella on vaikutusta siihen, toteutuvatko vapautteen kasvamisen tavoitteet.

Oleellista on myös, että oppitunnin taustalla on luova prosessi eli että opettaja on itse alusta loppuun suunnitellut ja valmistellut oppitunnin. Tämä auttaa myös oppilaita muuttumaan passiivisista tarkkailijoista aktiivisiksi osallistujiksi. (Paalasmaa 2009, 84; 2011, 156–157.)

Deweylle oppimistapahtumassa oleellista on oppivan yksilön oma kokemus. Kasvattajan ei Deweyn mukaan kuitenkaan pidä vetäytyä taustalle ja jättää lapsia työskentelemään keskenään erilaisin materiaalein. Dewey päättelee, että ehdotusten, joiden mukaan oppilaat toimivat, on tultava jostakin. Opettaja on ryhmän toimintojen ohjaaja. (Dewey 1998, 66; ks. myös Hytönen 1988, 20–22.)

Itsekasvatus vapauden ehtona

Steinerin (1983) mukaan kaikki kasvatus on itsekasvatusta, ja me olemme kasvattajina oikeastaan vain itse itseään kasvattavan lapsen ympäristö.

”Ette ole hyviä opettajia, jos katsotte vain siihen mitä teette, ettekä siihen mitä olette... Ihminen ei vaikuta maailmassa vain sillä mitä hän tekee vaan ennen kaikkea sillä, mitä hän on..” (Steiner 2009, 23–24.)

Tärkeimpiä, ellei tärkein opettajan ominaisuus on aito kiinnostus itsensä kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen idean ymmärtämiseen. Steinerpedagogiikassa teoreettisena taustana oleva antroposofia ymmärretään yleensä itsensä kehittämisen tutkimusmetodinä ja harjoittelutienä. Steinerpedagogiikassa opettajan suhdetta antroposofiaan pidetään henkilökohtaisena asiana. Tärkeätä on kuitenkin avoin, tutkiva asenne. (ks. tarkemmin esim. Paalasmaa 2011, 131–132.)

Ellen Key (1912) nimittää uuden kasvatuksen kategoriseksi imperatiiviksi kasvattajille kehotuksen: ”Ole ensisijaisesti, toimi toissijaisesti”. Tällä Key halusi korostaa muun muassa itsekasvatuksen, aikuisen mallin ja aidon läsnäolon merkitystä. Suomalaisista klassikoista erityisen vahva usko henkilökohtaiseen sivistysprojektiin eli itsekasvatukseen tulee esiin esimerkiksi J. V. Snellmanilla, Juho Hollolla (ks. Jantunen 2011, 97–108) ja J. E. Salomaalla. Salomaan (1950, 6) mukaan

”Koko ihmisen elämä on kasvatusta ja itsekasvatusta sekä uuden oppimista. Yksilöllä on henkeä vain silloin kun hän kohoaa omin teoin ja ajatuksin korkeammalle.”

Salomaalle (1950) ihminen on ruumis ja sielu, mutta henkinen olemuspuoli kehittyy itsekasvatuksen kautta. Kasvatus on tilaisuuden luomista itsekasvatukselle. Kasvatuksen ja itsekasvatuksen raja ei ole selkeä, vaan kyse on sivistysprosessista ja ihmisenä kasvamisesta, joka ei pääty.

Myös Montessori (1940, 81–86; 1974, 86–89) tähdentää kasvatustajan velvollisuutta valmistautua sisäisesti. Hänen mukaansa kasvatustajan kutsumukseen valmistautuminen edellyttää johdonmukaista ja

järjestelmällistä itsensä tutkimista ja omien virheidemme ja moraalisten vikojemme tiedostamista.

”Meidän tulee todella kasvattaa itseämme, jos aiomme kasvattaa toisia” (Montessori 1940, 81–82).

Sinänsä itsekasvatusta on sisäänrakennettuna lähes kaikessa kasvatuksessa, koska kasvatusta ei nähdä yksisuuntaisena tapahtumana. Kasvatus edellyttää aktiivisuutta ja toiminnallisuutta myös kasvatettavan puolelta. Lasten kasvatus on siis myös enemmän tai vähemmän lasten itsekasvatusta. (ks. myös Salomaa 1950, 20–21.)

Itsekasvatus on yhteydessä vapauteen. Olemme vapaita senkin suhteen kehitämmekö itsessämme vapautta. Itsekasvatus on vapaa teko. Myös itsekasvatuksen tavoitteena on vapautta kohti kasvaminen.

Kari Uusikylän (2006) mukaan hyvä opettaja on itsenäiseen pedagogiseen ajatteluun kykenevä, itseänsä kehittävä, innostunut, oikeudenmukainen kannustaja, opetustaitoinen rohkaisija, humaani, tunneälykäs persoona ja aikuinen auktoriteetti. Hyvä opettaja on siis kasvattaja eikä pelkkä opetusteknikko. Tässä valossa itsekasvatus asenteena on nähtävissä kaiken hyvän kasvatustoiminnan ehdoksi.

Oppilaan vapaus ja vapaan kasvatuksen harha

1960-luvulla Suomessakin yleistyi puhe vapaasta kasvatuksesta. Ääritulkinnassa lapsi saa tehdä mitä haluaa, eikä rajoja ole. Olisi kuitenkin väärintulkintaa jättää vapaan kasvatuksen nimissä kasvattamatta lapsia. Vapaan kasvatuksen radikaalina edustajana tuodaan usein esiin Alexander Sutherland Neill (1883–1973) ja hänen perustamansa Summerhill-koulu (Bruhn 1973, 163–171; Hellström 2010, 253–254; Hytönen 2008, 48–62). Neill (1968) piti keskeisenä periaatteena oppilaiden vapautta ja itsehallintoa sekä näiden taustalla olevaa ehdotonta luottamusta lapsen hyvyteen. Silti Neillkin (1968, 155; 1969, 7–8) ajatteli, että lapsen vapaus kasvaa ei saa loukata muiden

vapautta. Vapautta on siis silloin liikaa, kun se on mielivaltaa ja toisten vapauden häirintää.

Myös Freinet (1987, 179–186) kehottaa järjestämään opetusmenetelmät niin, että lapsi saa itse valita työnsä ja päättää missä tahdissa sen suorittaa. Valinnanvapaudella ajatellaan olevan yhteys oppimisen motivaatioon. Freinet (1987, 33, 207–208) katsoo, että työn organisointi luo järjestyksen ja kurin uuteen kouluun. Työrauha saa uuden ilmeen kun muodollinen kuri katoaa.

Freinet'n ajattelussa lapset luovat itse kurin. Hänen mukaansa lapsilla pitää olla valinnanvaraa niin, että he voivat valita mieleisensä työn, jonka merkityksen he itse ymmärtävät. Kasvattaja ja lapset tekevät viikoittain yleisen työsuunnitelman, jonka pohjalta lapsi tekee henkilökohtaisen työsuunnitelman. Näin lapsen vapaus toteutuu tietyn rajoituksin, jotka hän on etukäteen harkinnut ja hyväksynyt. (Freinet 1987, 66–67, 207–209.)

Steinerpedagogiikassa erottuu selkeimmin vapauden paradoksiluonne, eli rajoittamalla oppilaan vapautta perusopetuksessä pyritään myöhempään vapauden kehittymiseen ja arvostukseen. Vapauteen on voitava kasvaa vähitellen ja perusopetuksessä korostetaan luonnollisen ja pakottoman auktoriteetin merkitystä. (Steiner 1989, 12–16; ks. myös Paalasmaa 2009, 55–58.) Steiner puhuu auktoriteettiperiaatteesta seuraavaan tapaan:

”Voidaan väittää, että ihminen saavuttaa myöhemmällä iällä sisäisen vapauden ja itsenäisyyden vain, jos hän tässä ikävaiheessa voi kunnioitusta tuntien sisäisesti nojata aikuisuuteen ja siten vähitellen kypsä itsenäiseen sisäiseen elämään. Kasvattaja on tässä vaiheessa lapsen maailma; lapsi kokee maailman kasvattajan luonnollisen, ei pakotetun auktoriteetin kautta. Jos tämä tarve torjutaan, jää tavallaan lujittumatta se varsi, jonka kukintona toteutuu myöhemmin inhimillinen vapaus ja itsenäisyys.” (Steiner 1989, 13.)

Lapsilähtöisyyden idea sisältää vapaamman ja oppilaskeskeisemmän koulun etsinnän. Se ei kuitenkaan tarkoita lapsen mielivaltaa. A. S.

Neillin kehittämä Summerhill toimi yleensä ilman auktoriteettia, mutta edes tämä ei tarkoita, että kumotaan terve järki. Summerhill-pedagogiikassa vapaus on pitkälle vietyä. Lapset ovat vapaita tekemään tai olemaan tekemättä, oppitunnit vapaaehtoisia, on vapaus valita mitä aineita opiskelee. Ideana on, että mikään asia ei ole tärkeä oppia kuin sille, joka haluaa sen oppia. (Neill 1968, 24–25.)

Sekä vapaus että lapsilähtöisyys yksinkertaistetaan valtavirran koulutuspolitiikassa liian helposti valinnaisuuden lisäämiseksi eli lapsen vapaudeksi valita itse mitä opiskelee (ks. esim. Perusopetus 2020 -asiakirja). Oppilaiden valinnaisuutta on perusteltu uusliberalistisen individualismia korostavan koulutuspolitiikan hengessä mahdollisuudella yksilöllisten taipumusten mukaisiin opintoihin, opiskelumotivaatiolla ja kouluviihtyvyydellä. Opetuksen ei kuitenkaan tule rakentua oppilaiden mieltymysten perusteella, vaan kasvatuksen teoriasta ja kehityopsykologisesta näkökulmasta. Koulu voi rajoittaa oppilaan ulkoista vapautta, mutta sen tulee kunnioittaa oppilaan sisäistä vapautta.

Deweyn (1998, 69) mukaan

”ainoa vapaus, jolla on pysyvää merkitystä, on älyllinen vapaus tehdä havaintoja ja suorittaa arviointeja sellaisten seikkojen suhteen, joilla on todellista merkitystä yksilölle.”

Nykyään vapaus on vaikea asia. Liian aikaisin saatetaan antaa liikaa valinnanvapautta. Toisaalta lapsen vapautta saatetaan rajoittaa liikaa ylisuojelevilla asenteilla ja kasvattajia ja opettajia ohjaavilla turvallisuusmääräyksillä. Jo Rousseau (1933, 98) kritisoi tällaista kieltoihin perustuvaa ja lapsen luonnossa liikkumista rajoittavaa kasvatusta. Rousseau puhui vapaudesta viisaasti korostamalla ”oikein järjestettyä vapautta”.

Nähdäkseni Montessori ja Freinet asettuvat Neillin ja Steinerin vapauskäsitysten välimaastoon. Joka tapauksessa lapsen vapauden ja aikuisen ohjauksen välisen tasapainon löytäminen on haastavaa. Tasapainoon pyrkiminen on kasvatuksen jatkuva perustehtävä. Tasa-

painoisen ihmisen kasvattaminen edellyttää tasapainoista kasvatusta- ja opetustyötä. Opettaja ja kasvattaja joutuvat asettamaan rajoja, mutta rajojen taustaeetoksena on ihmisarvoon liittyvä vapauden kunnioitus. Suomessa on tähän asti opettajan kunnioituksen lisäksi suhteellisen yleisesti ymmärretty kunnioittaa myös oppilasta eikä opetusta tulkita vain mitattavuuteen asettuvaksi yksisuuntaiseksi tiedonsiirtotapah- tumaksi.

Vaihtoehtopedagogisessa kasvatustraditiossa (Bruhn 1973, Paalasmaa 2011, 2014) oppilaan vapauteen liittyy painopisteen siirtäminen lapsen ulkopuolisista asioista kohti lasta, lapsen kehitysvaiheiden huomioimista, kriittistä suhdetta yhteiskunnan valtarakenteisiin sekä toiminnallisuutta ja aktivoivaa kasvatusta. Oppilaan vapaus syvem- mässä mielessä edellyttää lapsuuden kunnioitusta. Kyse on samalla oppilaan henkilökohtaisen autonomian korostamisesta ja yksilöllisyy- den kunnioittamisesta. Lapsia ei pidä kasvattaa ennalta määrättyyn standardimuottiin. Lapsuuden ja lapsen kunnioittaminen on lapsen vapauden kunnioittamista eli esimerkiksi oppilaan sisäisyyden kun- nioittamista ja hänen yksilöllisen luonteensa kehittämistä.

Steinerpedagogista vapaustulkintaa selittää osaltaan ikäkausi- pedagoginen ajattelu. Lapsi ei ole pieni aikuinen, eikä lapsuus ole vain välivaihe kohti aikuisuutta. Lapsuus on arvo sinänsä, jotakin itsessään arvokasta. Jo Rousseau rakentaa käsityksensä lapsen luon- taisen hyvyyden ja vapauden varaan. Esimerkiksi ranskalaisen Emile Durkheimin kasvatustajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön, kun taas Rousseau seuraa kasvatustajatteluun yksilöstä yhteiskuntaan -periaatetta (Launonen 2000, 24–25; Rousseau 1933). Myös luon- nonmukaisuuden idea on vahvasti kytköksissä sekä lapsilähtöisyyteen että vapauteen. Rousseau (1933, 12–15) mukaan lapsella on kolme erilaista kasvattajaa: luonto, ihmiset ja olot. Edelleen Rousseau nostaa kasvatuksen päämääräksi luonnon asettaman kasvatuksen. Koska kahteen jälkimmäiseen voimme helpommin itse vaikuttaa, tulee niitä sovittaa ensimmäiseen kasvatukseen lajiin eli luontoon. Rousseau mukaan:

”Lapsilla on oma omituinen tapansa käsittää, ajatella ja tuntee; mikään ei ole mielettömämpää kuin koettaa niiden sijalle tyrkyttää meidän käsitys-, ajatus- ja tuntemistapaamme” (Rousseau 1933, 126.)

Jo Rousseau edusti kehitysvaiheajattelua ja näki lapsen ja aikuisen erilaisuuden. Steiner (1983, 1989) puhui ja kirjoitti paljon seitsenvuotiskausista ja Montessori (1940, 1989) herkistä kausista. Steinerin mukaan opetusmenetelmät voi lukea lapsen kehityksestä. Steinerpedagogisen ikäkausiopetuksen mukaan on havaittavissa ns. seitsenvuotiskausia. Ensimmäinen ikäkausi syntymästä koulukypsyyteen on tahdon ja toiminnallisuuden kehityksen päävaihetta, jolloin lapsi suurelta osin jäljittelee toiminnassaan aikuista. Kasvun painopiste on fysiologisessa kehityksessä. Koulukypsyydestä murrosikään (eli noin 6/7–13/14 vuotta) on emotionaalisen kehityksen päävaihetta. Opetuksessa suositetaan taiteellista lähestymistapaa ja kasvun painopistealueena on tunne-elämä, empatian ja mielikuvituksen kyky. Kolmannessa kehitysvaiheessa, joka kestää murrosiästä täysi-ikäisyyteen (eli noin 13/14–8/21 vuotta) painottuu omakohtaisen ajattelun kehittyminen. (Steiner 1989, 3–29; Steiner 1996, 11–28; ks. myös Paalasmaa 2009, 55–58.)

Vapaus sivistysprosessina ja kasvatuksen päämääränä

Kasvatuksen ja opetuksen ylevä tavoite on autonomisen yksilön kehittäminen. Rudolf Steineria tulkiten vapaus on ennen kaikkea päämäärä, ei menetelmä. Lapsella on vapaus kasvaa omaksi itsekseen ja luoda oma eettinen arvomaailmansa ja tulevaisuutensa. Steinerin lisäksi esimerkiksi Freinet’illä ja Freirellä vapaan ihmisen luomisessa on kyse myös vapaamman ja paremman maailman luomisesta. Freiren (2005) mukaan kasvatusta aina joko sopeuttaa tai vapauttaa. Freirelaisessä sorrettujen pedagogiikassa on kyse valtasuhteiden tiedostamisesta, dialogisuudesta ja vastarinnan prosessista (Freire 2005, Hannula 2000).

Freirelle vapauteen kasvaminen on oman vapauden tiedostamista ja sorrettujen vapautumista epäoikeudenmukaisista olosuhteista.

Vapauteen kasvun rinnakkaistavoitteena on kasvu sosiaalisuuteen ja vastuullisuuteen. Viime kädessä kyse on samasta asiasta. Rudolf Steiner (1979, 108) kutsuu kehittelemäänsä vapauskäsitystä eettiseksi individualismiksi. Siinä yksilöllisyyteen ja vapauteen yhdistyvät sosiaalisuus ja moraalit. Kasvatustavoitteena on eettinen persoonallisuus eli vapaa yksilö, joka toimii epäitsekkäästi laajemman kokonaisuuden hyväksi.

Vapauteen kasvussa on paljolti kyse sivistysprosessista, jossa Siljanderin (2005, 36) mukaan vierasmääräytyneisyys vähenee ja itsemääräytyminen lisääntyy. Tämä kuvanee myös sitä, mihin steinerpedagogiikka muun lapsilähtöisen ja kehitysvaiheet huomioivan kasvatustoiminnan ohella pyrkii.

Itsenäisen ja eettisen ihmisen kasvattamisessa on kyse yleisestä ideaalista. Esimerkiksi Suomen kansallisfilosofi J.V. Snellmanilta löytyy ajatus moraalista itsetietoisuudesta toiminnan määrääjänä. Sekä Snellmanin että Steinerin mukaan vapaus toteutuu siinä, että yksilö puhtaasti itsestään käsin toteuttaa sitä, mikä on objektiivisesti oikein. (ks. Savolainen 2006, 983–998.)

Steinerin ajatukset ovat J.V. Snellmanin ajatusten tavoin johdettavissa Hegelin ja laajemmin saksalaisesta idealismin filosofian perinteestä. Molempien filosofiassa elää hegeliläinen pohjavire ja ajatus vapauden tietoisuuden kasvusta (Mansikka 2007). Snellmanin mukaan sivistys historiallisena prosessina johtaa pakon kautta vapauteen. Kasvattajan on varottava omien persoonallisuuspiirteidensä vaikutusta kasvatettavaan ja hienovaraisesti edistettävä lapsen oman yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumista. (ks. esim. Steiner 1989, 3; Snellman 2005.) Koulun ideaalitehtävä on siis auttaa jokaista löytämään oma elämäntarkoituksensa.

Kokoavia näkökulmia vapauteen

Käsitetarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle perusjaottelusta toimintakäsitteiden ja prosessikäsitteiden välille. Siljander (2005, 23) jaottelee esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen toimintakäsitteiksi ja sivistyksen ja oppimisen prosessikäsitteiksi. Tarkastelussani näyttyy vapauden käsitteen monia suuntia saavat merkitysyhteydet. Oppilaan ja opettajan vapaus näyttyy enemmän toimintakäsitteenä, koska se viittaa toimintaan ja tekoihin, joille voidaan periaatteessa määrittää toimija tai tekijä. Vapaus päämääränä taas kuvaa luonteeltaan enemmän prosessia ja tapahtumasarjaa, se ei itsessään ole teko. Lapsilähtöisen kasvatuksen voi ymmärtää kasvattajan toiminnaksi ja vapauden taas tämän seurauksena tapahtuvaksi kehitysprosessiksi. Vapaus on kasvatustavoite, johon pyritään lapsilähtöisellä ja vapauteen tähtäävällä kasvatuksella.

Vapautta on vaikea irrottaa erillisiksi käsitteiksi kasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Kun kasvatusta muutetaan itsekasvatukseksi, se hellittää myös Immanuel Kantin pedagogisessa paradoksissaan kuvaama pakon ja vapauden jännite. (ks. myös Siljander 2005, 28–29.) Tietyissä mielessä kasvatuksen ideana on siis tehdä itsensä tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi.

Vapaus on kiinni sivistyskäsitteessä. Sivistys on eräältä puolelta pyrkimystä vapauteen ja itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Sivistys on siis ihmisen ihmiseksi tuleminen eli vapauden ja autonomian kasvua. Toisaalta sivistyminen mahdollistuu vapauden kautta. (Ks. sivistyksestä tarkemmin esim. Ojanen 2008, Siljander 2000.)

Steinerin ajattelussa korostuu lapsen arvostus ja pyrkimys kasvattaa heistä yhtä aikaa vapaita ja sosiaalisesti vastuullisia ihmisiä. Lapsilähtöisyyden ja vapauden keskeisimmät tulkinnat limittyvät erotamattomasti yhteen. Myös Maria Montessori (1940, 78) kirjoittaa:

”Oikea uusi kasvatustapa on siinä, että ensiksi löydetään lapsi ja vapautetaan hänet.”

Steinerpedagoginen kasvatusajattelu asettuu vastavoimaksi lapsen välineellistämisyrittämiselle. Koululla tulee olla vapaus toimia lapsesta käsin eikä yhteiskunnan valtarakenteista tai erilaisista tehokkuus-, talous- tai tuottavuusnäkökulmista käsin. Vapauden analyysia tarvitaan herättämään kysymyksiä kasvatuksen päämäärästä, ihmiskäsityksestä ja arvoista. Millaista on arvokas ihmiselämä? Mitä on ihminen?

Ajatus kokonaisuena ihmisenä kehittymisestä on yhteinen, mutta käsitys siitä, mitä on ihminen, vaihtelee. Muista 1900-luvun alun pedagogisista suunnista poiketen steinerpedagogiikassa oletetaan ihminen perusolemuksestaan henkiseksi. Tosin esimerkiksi Montessori (1940, 19–25) kirjoittaa myös ihmisen sielullisista ja henkisistä ominaisuuksista:

”Eläin on kuin sarjavalmisteen, jokaisessa yksilössä toistuvat koko lajin yhtäläiset ja määrätyt ominaisuudet. Jokainen ihmisyksilö on erilainen, jokaisessa on oma luova henkensä, joka tekee hänestä luonnon taideteoksen... aikuinen voi alun pitäen vastustaa juma-laista suunnitelmaa ja niin ihminen, sukupolvesta toiseen, kasvaa alusta alkaen vääriin ohjattuna. Tämä on ihmiskunnan suurin, olennaisin käytännöllinen ongelma.” (Montessori 1940, 22–23.)

John Dewey korosti mielen ja ruumiin tasapainoa. Väkevä (2004) katsoo, että Deweyn laajan tuotannon tärkein yhteinen nimittäjä on pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen. Niin ikään Freinet (1987, 28, 133) vaati yksilöllisiä, sosiaalisia, moraalisia, henkisiä tarpeita vastaavaa kasvatusta. Steinerin (1983, 1989, 1996) mukaan kasvatuksen tulisi kehittää monipuolisesti koko ihmistä eli ajattelua, tunnetta ja tahtoa, ja siten kasvatukseen täytyisi tiedon lisäksi sisältyä paljon taidetta ja toimintaa.

Kyse on myös yhteiskunnallisen muutoksen ajamisesta ja siinä mielessä myös poliittisesta toiminnasta. Steinerin käsityksen mukaisesti myös freinetläisessä ja freinetläisessä ajattelussa kasvatusta ja koulujärjestelmää muuttamalla muutetaan myös yhteiskunta. Steinerpedagogiikka sinänsä saattaa näyttytyä astetta vähemmän poliittisina

korostaessaan niin vahvasti lapsen olemusta ja sen kasvun vaiheita. Vaikka Steinerin (1920) yhteiskuntatieteellinen kolmijäsennysteoria ei asetukaan perinteiseen poliittisten puolueiden kenttään, tähtää sekin vallitsevan järjestelmän muuttamiseen.

Immanuel Kantin pedagoginen paradoksi on teoreettisesti haastava (ks. esim. Kivelä 2004, 29; Siljander 2000, 8–9; Värrin 2011, 23). Se tuo esiin kysymyksen vapauteen kasvamisesta vapautta rajaamalla eli kasvattamalla. Tiettyyn rajaan asti ihminen tarvitsee kasvatusta ja koulutusta ulkoapäin. Siinä, mihin saakka tuo raja vedetään, on isojakin näkemyseroja. Nämä erot perustuvat kehityspsykologisiin ja ikäkausiteoreettisiin tulkintoihin. Steinerpedagogiikassa kasvatettavan itsetajunnan herääminen tulkitaan suhteellisen hitaaksi prosessiksi ja siksi kasvatusulottuvuus korostuu vahvasti koko perusopetuksen ajan. Kun taas esimerkiksi freinet- ja montessoripedagogiikassa katsotaan lapsen itseymmärryksen alkavan varhaisemmin.

Tietystä näkökulmasta pedagogisen paradoksin jännite on sitä ohuempi mitä radikaalimpana esiintyy käsitys lapsen vapaudesta tehdä mitä haluaa ja olla miten haluaa. Toisaalta vaikuttaa siltä, että mitä varhemmin ja mitä laajemmin lapsi on oman toimintansa ohjaaja, sitä enemmän saattaa vaarantua pedagogiseen paradoksin tavoitteena oleva sivistysprosessi eli vapaan eettisen subjektin kehittyminen. Jyrkän radikaali vapaus kasvatusten menetelmänä ei edesauta vapaan ja eettisen yksilön kasvatustavoitteen toteutumista.

Vapaus asettautuu lapsilähtöisyyden, kasvatuksen ja itsekasvatuksen käsitteiden yhteyteen. Kun kasvatusta muuttuu itsekasvatukseksi, hellittää myös Immanuel Kantin pedagogisessa paradoksissaan kuvaama pakon ja vapauden jännite (ks. esim. Siljander 2005). Toisin sanoen kasvatuksen ideana on tehdä itseänsä tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö yhä vahvemmin itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi.

Lähteet

- Ahlroth, J. 2009.** Eno etsii elämän tarkoitusta. Haastattelu Kari Enqvististä. Helsingin Sanomat 24.12.2009
- Ball, S. 2012.** Our days are numbered! Neoliberalism, metagovernance and performativity. Teoksessa J. Kivirauma ym. (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bruhn, K. 1973.** *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Suom. R. Malmberg. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1998.** *Experience and Education*. The 60th Anniversary Edition. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Freinet, C. 1987.** *Ihmisten koulu. Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Suom. L. Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Freire, P. 2005.** *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, A. 2000.** *Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hegel, G. W. F. 1978.** *Järjen ääni. Historianfilosofian luentojen johdanto*. Helsinki. Gaudeamus.
- Hellström, M. 2010.** *Sata sanaa kasvatuksesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hollo, J. 1927.** *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, J. 1998.** *Lapsikeskeinen kasvatusta*. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2008.** *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Jantunen, T. 2011.** Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajatteliijoista vaihtohtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatusta ja opetuksen vaihtoehdot*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kant, I. 1923.** *Über Pädagogik*. Gesammelte Schriften IX (Hrsg. der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften). Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Key, E. 1912.** *Barnets århundrade II*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Kivelä, A. 2004.** *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Launonen, L. 2000.** *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Mansikka, J. E. 2007.** *Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idehistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken.* Pedagogiska institutionen forskningsrapport 211. Helsinki: Helsingfors universitet.
- Montessori, M. 1940.** *Lapsen salaisuus.* Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Montessori, M. 1974.** *Education for a New World.* Madras, India: Kalakshera Publications.
- Montessori, M. 1989.** *What You Should Know About Your Child. Based on Lectures Delivered by Maria Montessori.* Oxford: Clio Press.
- Neill, A.S. 1968.** *Summerhill, Kasvatuksen uusi suunta.* Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin & Göös
- Neill, A.S. 1969.** *Vapautta – ei mielivaltaa.* Suom. H. Forsblom. Helsinki: Weilin+Göös.
- Ojanen, E. 2008.** *Sivistyksen filosofia.* Helsinki: Kirjapaja.
- Paalasmaa, J. 2009.** *Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. (toim.) 2011.** *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. 2014.** *Aktivoi oppilaasi.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako.** Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1
- Rousseau, J. J. 1933.** *Emile eli kasvatuksesta.* Suom. J. Hahl. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1950.** *Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itekasvatuksen perusteita.* Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Savolainen, R. 2006.** *Sivistyksen voimalla. J.V. Snellmanin elämä.* Helsinki: Edita.
- Serafim. 2007.** *Vapaus.* Helsinki: Kirjapaja.
- Siljander, P. (toim.) 2000.** *Kasvatus ja sivistys.* Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 2005.** *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen.* (2. painos) Helsinki: Otava.
- Snellman, J. V. 2005.** *Akateemisesta opiskelusta. Om det akademiska studium.* Suom. J. E. Salomaa. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2005.
- Steiner, R. 1920.** *Die Kernpunkte der Sozialen Frage.* Stuttgart: Der Kommende Tag, A.G., Verlag.
- Steiner, R. 1967.** *Totuus ja tiede.* Suom. N. Kaila. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto. Alkuteos *Wahrheit und Wissenschaft* ilmestyi 1892.
- Steiner, R. 1979.** *Vapauden filosofia. Erään modernin maailmankatsomuksen luonnos.* Suom. R. Wilenius. Jyväskylä: Gummerus. Alkuteos *Die Philosophie der Freiheit* ilmestyi 1894.
- Steiner, R. 1983.** *Lapsen kasvatustieteiden kannalta.* Suom. K. Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

- Steiner, R. 1988.** *Yleispedagogiikkaa*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1989.** *Tasapainoinen kasvu ja kasvatust*. Suom. Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1996.** *Opettamisen taito. Steiner-koulun opetusmenetelmiä*. Suom. I. Järnefelt & A. Ingervo. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura.
- Steiner, R. 2003.** *Kasvatust- ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana*. Suom. M. Tapaninen. Helsinki: Kirjokanta.
- Steiner, R. 2009.** *Ihmistutkimus pedagogiikan perustana. Yleinen ihmisoppi*. Suom. U. Ahmavaara & R. Rieckmann. Tampere: Tammes ry.
- Uusikylä, K. 2006.** *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Väkevä, L. 2004.** *Kasvatuksen taide ja taidekasvatust. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa paradigmassa*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68. Oulu. Oulun yliopisto.
- Väljijärvi, J. 2012.** *Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa*. Teoksessa J. Kivirauma ym. (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Värri, V.-M. 2004.** *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2007.** Kasvatustfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti nro 52, 1/2007. 70–73.
- Värri, V.-M. 2011.** Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.