

Steinerkasvatus sivistyskäsityksen viitekehyksessä

Jan-Erik Mansikka & Jarno Paalasmaa

Artikkelissa pohditaan minkälaisiin lähtökohtiin ja filosofisiin olettamuksiin steinerkasvatuksen toiminta ja sivistyskäsitys perustuu. Keskustelemme sivistyksen monimuotoisuudesta ja avaamme steinerkasvatuksen ihmiskäsitystä vertailemalla Rudolf Steinerin ja Wilhelm Diltheyn käsitteitä hengentieteestä (Geisteswissenschaft). Dilthey näki luonnon- ja henkítieteiden välisen laadullisen eron perustavanlaatuisena. Steinerin Geisteswissenschaft taas ei ole erillinen tieteellinen alue suhteessa muihin alueisiin, vaan pyrkimys sovittaa tieteellinen toiminta monistiseen ja idealistiseen katsantokantaan, jossa ihminen ja maailma (kuten myös tietoisuus ja luonto) ovat osa samaa holistista kokonaisuutta. Näkemys ihmisen henkisestä kehityksestä – jossa henki viittaa maailman ontologiseen rakenteeseen – on keskeinen teoreettinen olettamus steinerkasvatuksen taustalla.

Nostamme steinerkoulun sivistyskäsityksen korostuksina esiin yksilöllisyyden tukemisen, esteettisyyden ja luontosuhteen. Steinerkasvatuksen idealistinen sivistyskäsitys näyttäytyy hyvin kokonaisvaltaisena, jossa on piirteitä klassisesta sivistysperinteestä. Se on sopusointua, yhteyden löytämistä itseen, toisiin ihmisiin ja luontoon. Se asettuu omalta osaltaan vastavoimaksi suuntauksille, jotka korostavat kilpailuyhteiskunnan arvoja koulun kehittämisen lähtökohtana. Kilpailua ja tehokkuusjattelua pyritään korvaamaan painottamalla eettistä vapautta, yhteisöllisyyttä, mielikuvitusta, esteettisyyttä ja luontosuhdetta. Kognitiivisten taitojen rinnalle nostetaan tunteen ja tahdon kehitys. Tavoitteena on eettinen persoonallisuus eli vapaa yksilö, joka toimii epäitsekäästi laajemman kokonaisuuden hyväksi.

Johdanto

Opetussuunnitelmien uudistustyö on tehnyt sivistyskäsitteestä pedagogisessa mielessä erityisen ajankohtaisen. 1.8.2016 voimaan astuneiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) arvoperustassa sivistys määritellään aiempaa perusteellisemmin. Myös parhaillaan uudistettavana olevan lukiolain 2. pykälän (Lukiolaki 1998) mukaan lukion tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi. Tavoitteissa mainitaan myös persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeelliset tiedot ja taidot. Opetussuunnitelman perusteissa lukiokoulutuksen tehtäväksi on määritelty laaja-alainen yleissivistys. Tähän kuuluu myös se, että asioita opitaan tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta ja aiheita lähestytään monipuoli-

sesti eri tiedonalojen ja oppiaineiden suunnista. Sivistyskoulussa korostuu monipuolinen kokonaisuena ihmisenä kasvaminen. [1]

Vaikka yleisesti ottaen olisimme yhtä mieltä sivistyksen merkityksestä, se ei suinkaan tarkoita, että sivistyskäsitteen sisältö olisi yksiselitteinen. Määritelmät ovat usein hyvin avoimia. Opetussuunnitelmien muotoilemat sivistysideaalit voidaan tulkita monella tavalla: Mitä tarkoittaa *kokonaisuena* ihmisenä kasvaminen, *ihmisyyteen* kasvu tai oikeus *hyvään* opetukseen (Opetushallitus 2014). Eri kasvatusjärjestelmät ja -filosofiat painottavat erilaisia puolia ihmisen kehityksessä, ja niiden kannattajat yleensä puolustavat omia näkemyksiään. Eri näkemykset eivät kuitenkaan yhdessä muodosta yhteensopivia kokonaisuuksia. Erilaiset ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat tekevät niistä yhteensopimattomia.

Voidaankin ajatella, että kasvatuksen kentällä tapahtuu eräänlainen arvonäkökohtiin perustuva voimien mittelö, jossa – seuraten Chantal Mouffén (2005) ajatusta agonismista – rationaalista yhteisymmärrystä ei tulisi pitää ideaalina, vaan eri käsitysten synnyttämä argumentaatio (hegemonian ja vasta-hegemonian välillä) tulisi nähdä positiivisena voimana. Yhteiskunnan tulisi, demokratian nimissä, oikeuttaa pluralistinen tila, jossa erilaiset näkemykset voivat kohdata toisiaan.

Lähtökohtamme on, että sivistyksen sisältö ja merkitys ovat aina yhteydessä taustalla olevaan ihmiskäsitykseen ja myös sen yhteydessä oleviin arvonäkökohtiin. Tässä artikkelissa pohdimme sivistyskäsitteistä eräänlaisesta vaihtoehdoisesta näkökulmasta käsin. Kysymme *minkälaisiin lähtökohtiin ja filosofisiin oletuksiin steinerkasvatuksen sivistyskäsitteys perustuu*. [2] Kutsumme näkökulmaa vaihtoehdoiseksi, koska steinerkasvatuksen ihmiskäsitys on monelta osin erilainen kuin akateemisen diskurssin piirissä olevat epistemologiset ja ontologiset lähtökohdat (vaikka akateeminen diskurssi sinänsä on hyvin monimuotoinen). Juuri tämän erilaisuuden lähtökohta ja positio on tämän artikkelin keskeinen tematiikka.

Akateemisen maailman piirissä Rudolf Steineria (1861–1925) tarkastellaan harvoin tietentekijän näkökulmasta. Häneltä lähtöisin olevat impulssit – steinerkasvatus, biodynaaminen viljely, antroposofinen lääketiede ja erilaiset taiteelliset virikkeet – nähdään nimenomaan vaihtoehdoisina, ja niiden toimijat usein tieteellisen yhteisön reunoilla tai ulkopuolella oleviksi. Steiner ei myöskään itse esitellyt ajatuksiaan tieteellisissä yhteisöissä, vaan ensisijaisesti luentosarjoissa, joissa kuulijoina oli ihmisiä, jotka olivat jo tutustuneet teosofiseen tai antroposofiseen maailmankatsomukseen. [3] Tämä “maailmankatsomuksellinen aines” on osaltaan vaikuttanut siihen, että akateemista tutkimusta Steinerin virikkeistä on niukasti.

Yleisellä tasolla steinerkasvatusta koskevaa kirjallisuutta leimaa eräänlainen puolesta ja vastaan -ajattelu, jossa puolestapuhujat tukeutuvat Steinerin ajatuksiin lähes apologettisesti (uskonnollisuuteen nojautuva puolustautuminen) ja kriittisimmät vastustajat pyrkivät mitätöimään Steinerin merkityksen (vrt. Mansikka 2007; Sparby 2013). [4] Akateemista tutkimusta näiden ääripäiden välissä on vähänlaisesti. Tämä kirjoitus pyrkii osaltaan avaamaan tällaista keskustelua.

Steinerkasvatukseen liittyvä tutkimus on selkeästi lisääntynyt 2000-luvulla. Pohjoismaat tekevät yhteistyötä tutkimusverkostossa ja laajempi vertaisarviointiin perustuva tieteellinen verkkojournali toteutetaan yhteistyönä *Rudolf Steiner University Collegen* (Oslo) ja *Alanus University of Arts and Social Sciences*’n (Alfter) välillä. [5] Pohjoismaista on viime vuosina valmistunut väitöskirjoja kasvatustieteen alueelta, esimerkiksi Ehnqvist (2006), Mansikka (2007), Frödén (2012), Granlund (2013) ja Stabel (2014). Myös empiirisiä tutkimuksia ja teoreettisia avauksia esiintyy lisääntyvässä määrin koko Euroopan alueelta, esi-

merkiksi Welburn (2004), Woods, Ashley & Woods (2005), Dahlin (2007), Ullrich (2008), Skiera (2010), Schieren (2012) ja Sparby (2013).

Suomessa steinerkoulut ovat integroituneet vahvasti osaksi julkista koulujärjestelmää. Ne ovat 1950-luvulta lähtien täydentäneet ja moniarvoistaneet yleistä koulujärjestelmää. [6] Tällä hetkellä Suomessa toimii 25 steinerkouluja, ja ne ovat osa Suomessa harvalukuista yksityiskoulujen joukkoa. Suomalaisella yksityiskoulujen todellisuudella ei kuitenkaan juurikaan ole yhteyttä niihin eliittimielikuviin, joita sana yksityiskoulu ehkä tuottaa. Niihin ei liity vanhempien varakkuuden vaatimusta, ja ne noudattavat samoja yleisiä opetus suunnitelman perusteita ja koululainsäädäntöä. Vaikka vastakkainasettelua yksityisen ja julkisen välillä ei ole, toimivat steinerkoulut kunnalliselle tarjonnalle vaihtoehtona. (Paalasmaa 2011, 19–20.)

Pohdimme mihin steinerkasvatus asettuu tämän päivän sivistysteoreettisessa keskustelussa. Voiko steinerkasvatuksen ihmiskäsityksen nojalla laajentaa sivistyksestä käytävän keskustelun kenttää? Keskustelemme ensin yleisellä tasolla sivistyksen käsitteestä. Sitten avaamme steinerkasvatuksen ihmiskäsitystä vertailemalla Rudolf Steinerin ja Wilhelm Diltheyn käsitteitä hengentieteestä (*Geisteswissenschaft*). Tämän jälkeen pohdimme, millä tavalla sivistyskäsitelmä näkyy steinerkoulun toiminnassa pedagogisena eetosena.

Sivistyksen monimuotoisuus

Sivistyksen aiempaa perusteellisempi hahmottaminen opetus suunnitelmaudistuksen yhteydessä kertoo, että pedagoginen sivistyskäsitelmä on yhä ajankohtainen. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (2014) sivistys on liitetty omien tietojen ja tietämisen kykyjen kokonaisuuteen, joskaan sillä ei tarkoiteta “*erillisten tietojen hallintaa vaan kykyä ja tahtoa käyttää tietojaan ja taitojaan eri tilanteissa eettisesti ja järkevästi.*” (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28).

Sivistykselle ei pystytä antamaan tarkkaa rajattua määritelmää. Käsite saa sisältönsä kieliyhdyntöisen yhteiskunnallisista ja kulttuurisista kerrostumista ja on luonnollista, että pitkä perinne on tuottanut monta erilaista näkökulmaa sivistyksen ideaan. Tosin, sivistyksestä on vaikea Suomessa puhua viittaamatta saksalaiseen filosofiaan ja aatehistoriaan. [7] Suomenkielinen sivistyskäsitelmä pohjaa pitkälti saksalaisen idealismin tuottamaan *Bildung*-traditioon ja sai merkityksensä 1800-luvun ensimmäisellä puoliskolla kansallisen identiteetin konstruktion yhteydessä (Kokko 2010).

Sivistysteoreettisessa keskustelussa sivistyksen eri merkitysvivahteita ja määritelmiä on käsitelty monipuolisesti, myös Suomessa (ks. Siljander & Sutinen 2012). Vaikka käsitteellä on uskonnolliset juuret etenkin keskiajan kristillisessä mystiikassa, on sen modernin määritelmän synty nähtävissä valistuksen vaikutuksen yhteydessä. Kun *Bildung* käsitteenä vakiintui 1800-luvun alkupuolella, se määriteltiin saksalaisen idealismin ja uus-humanismin valossa, vastareaktionä sekä yksipuoliseen valistusajatteluun että uskonnon dominoivaan rooliin (Beiser 2003; Klafki 1991).

Hamann (2011) on tarkastellut diskursiivisesti muotoutuneen *Bildung*-käsitteen muuttamista ihmistieteissä, etenkin saksankielisellä kielialueella. Klassisen sivistyksen yksi keskeinen piirre oli, että käsite ei viitannut yksittäisiin kykyihin tai tietoalueisiin, vaan koko persoonaan, holistisena kokonaisuutena. Koko ihmisen tulisi ikään kuin olla läsnä, kun tiedostamme ympäristöämme ja maailmaa. Samalla sivistys kumpuaa vuorovaikutuksesta, joka luodaan ihmisen persoonallisuuden ja tutkittavan aiheen välillä (Hamann 2011, 53–54). Esimerkiksi Wilhelm von Humboldtin ajattelussa korostui näkemys, että sivistys on

ihmisen ja maailman vuorovaikutuksellisessa kohtaamisessa sen yleisimmässä ja vapaimmassa muodossa (Humboldt 1960, 236; vrt. Wulf 2003, 246).

Vastaavaa painotusta löytyy Suomessa J.V. Snellmanin ajattelusta. Snellman on ollut Suomessa merkittävä innoittaja myös steinerkasvatuksen piirissä, erityisesti Reijo Wileniuksen kirjoitusten kautta (ks. Nurmela-Antikainen ym. 2002). Snellman määritteli sivistyksen vapauden (itsetajunnan) ja tradition yhteensovittamisen valossa – perinteen itsenäisenä omaksumisena (Snellman 2005). Snellmanilainen sivistys, Hegelin innoittamana, viittaa sekä yksityiseen että kollektiiviseen henkiseen muotoutumisprosessiin, jossa molemmat puolet edellyttävät toinen toisiaan.

Toisena keskeisenä piirteenä Hamann (2011, 53–54) näki, että sivistys määriteltiin varhaisen valistuksen tieteellisessä kontekstissa. Siinä tietoa ei tulisi nähdä vain itsessään arvokkaana, vaan välineenä, jolla voidaan herättää korkeampi, tieteellinen tietoisuus. Toisaalta pitää muistaa, että 1800-luvun alkupuolella sivistys nähtiin rationaalisen ja tieteellisen ajattelun kehityksenä, jossa valistuksen “valo” tai “järki” ei vain tarjoa parempaa ymmärrystä maailmasta, vaan konkreettisesti parantaa ihmisten elinolosuhteita (Retter 2012, 285).

Kolmas keskeinen piirre liittyi ajatukseen akateemisesta vapaudesta, jossa sivistykseen kuuluu olennaisesti avoimuus. Se on prosessi ilman määrättyä lopputulosta (Hamann 2011, 54). [8] Tämä perustui ajatukseen minuuden sisäisestä kehityksestä (tosin vuorovaikutuksessa maailman kanssa) kohti vapautta ja itsemääräytyneisyyttä (vrt. Heidt 2015). Erityisesti romantiikan piirissä suhde sivistyksen ja taiteellisen toiminnan välillä korostui ja tuli eläväksi. [9] Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta kasvatuksena vapautteen oli tärkeä inspiraation lähde (Schiller 2013).

Klassinen sivistyskäsite nojasi saksalaiseen idealismiin ja romanttisen luonnonfilosofian monistiseen ontologiaan, jossa usein pyrittiin yhdistämään luonnon ymmärtäminen ja ihmisen korkeampi, henkinen tiedostaminen (ks. Beiser 2003). *Bildung*-käsite muuttui 1800-luvun toisella puoliskolla jo siitä syystä, että filosofia alkoi menettää asemaansa johtavana tieteenalana. Tähän vaikutti luonnontieteiden kehitys, joka haastoi perinteisen humanistisen tiedekäsityksen empiirisellä suuntautumisellaan. Sivistyksen sisäisen ja harmonisen kehityksen narratiivia oli yhä vaikeampi puolustaa. Alkoikin vaihe, jossa ihmistieteet asemoituivat luonnontieteitä vastaan, ja sivistyskeskustelu linkittyi nyt erityisesti hermeneuttisen tieteenihanteen yhteyteen (ks. Hamann 2011, 56–57). Saksankielisellä kielialueella syntyi virtaus, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, jolla on ollut aivan keskeinen sija 1900-luvun sivistysteoreettisessa keskustelussa, jossa sivistyksen käsite loi perusteet tarkastella pedagogiikkaa autonomisena alueena, alati vaarassa välineellistyä valtion, talouden ja politiikan pyrkimysten myötä (ks. Danner 2006; Tröhler 2003). [10]

Moderneista sivistysteoreetikoista esimerkiksi Wolfgang Klafki (1991) määrittelee sivistyksen perusolottuvuuksiksi moraalisen, kognitiivisen, esteettisen ja praktisen alueen. Moraalinen ulottuvuus on tulkittavissa sivistyksen yläkäsitteeksi, joka läpäisee muut tasot. [11] Sivistyksen uhka on myös saanut uusia muotoja. Korkeakoulutuksen ja tieteellisen tiedon ekspansion myötä 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla *Bildung* on kiinnittynyt yhä enemmän myös työelämän tarpeisiin, ja viittaaminen sivistykseen saattoi olla myös tapa puolustaa sitä joustavuutta, jota tämän päivän työmarkkinoilla tarvitaan (Hamann 2011, 61). Tämä on johtanut siihen, että *Bildung*-teoriat korvataan puheella kompetensseista, taidoista, oppimistuloksista, laatuajattelusta ja tietotekniikan hyödyntämisestä, kuten EU:n ja OECD:n piirissä tehdään (Autio 2013; ks. European Commission/EACEA/Eurydice 2012). Myös anglo-amerikkalaisesta *liberal education* -perinteestä on tullut merkittäviä

kannanottoja koulutuksen pinnallistumiseen ja yksiulotteiseen hyötyajatteluun tukeutumiseen (esim. Nussbaum 2011).

Voidaan nyt kysyä, onko olemassa tiettyjä “ajan ja paikan ylittäviä” merkityksiä, joiden voitaisiin ajatella olennaisesti liittyvän sivistyskäsitteen määritelmään? Siljanderin ja Suti-
sen (2012) mukaan modernin sivistyskäsitteen lähtökohdina voi nähdä yhtäältä idean kasvusta ja kehityksestä kohti korkeampia elämänmuotoja, mutta myös ajatuksen luovasta prosessista, jossa ihminen, omista lähtökohdistaan, kehittää ja luo itse itsensä – vastakohtana sellaiselle vaikutukselle, joka tulee ulkoapäin, esimerkiksi pedagogin suorana vaikutuksena. Sivistys määritellään siis prosessina, jossa ihminen kehittyy subjektiksi ja jonka edellytyksenä on aina tietynlainen spontaanisuus. Näin ollen sivistyksen käsitteeseen liittyy ajatus kehityksestä, joka johtaa suurempaan itsemääräytyneisyyteen ja vapauteen.

Yleisellä tasolla näkisimme myös, että sivistys, käsitteenä, voi kadottaa ominaispiirteensä ainakin kahdelta eri suunnalta. Sivistys käsitteenä on vaarassa ohentua ja pinnallistua niin, että lopulta se saatetaan nähdä täysin tarpeettomana. Tämä tapahtuu, jos käsite paikannetaan vain siihen alueeseen, jossa puhutaan kyvyistä ja taidoista käytännön työkaluina muuttuvassa maailmassa.

Toisaalta sivistys käsitteenä on vaarassa menettää elinvoimaisuutensa myös, jos se nähdään vain suhteessa *historialliseen* kertomukseen. Friedrich Nietzschen mainiossa nuoruuden teoksessa, *Historian hyödyistä ja haitasta elämälle* vuodelta 1874, hän näki oman aikansa historiallisen sivistyksen olevan ensisijaisesti “antikvaarista”. Se on jotain, joka jo syntyessään on harmaahiuksinen eikä tarjoa impulsseja luoda uutta, vaan katsoo taaksepäin ja hakee lohtua menneisyydestä (ks. Nietzsche 1999). Sivistystä ei tulisi tarkastella annettuna ja universaalisenä. Kuten Biesta (2002) on todennut, *Bildung* tulisi nähdä vastauksena kysymykseen – kasvatuksellisenä vastauksena poliittiseen kysymykseen – minkälaista sivistystä tarvitsemme tässä ajassa.

Tässä valossa sivistys voidaan nähdä kykynä liikkua sekä historiallisen tradition puitteissa että vastauksena tulevaisuuden haasteisiin, tässä ja nyt. Esimerkiksi keskustelu ekososiaalisesta sivistyksestä on eräänlaista sivistysteoreettisen keskustelun päivittämistä. Se lähtee havainnosta, että modernia yhteiskuntaa hallitsee talouden ja kulutuksen jatkuvan kasvun prinssiippi, joka tuottaa vääristyneen ja, ajan myötä, kestäättömän luontosuhteen (Salonen & Bardy 2015). Veli-Matti Värri (2011) kuvaa ekologista sivistysprojektia kulttuurimme seuraavana suurena sivistyskertomuksena. Välinearvojen maailmassa olemme matkalla kohti ekologista kriisiä. Siksi kollektiivinen käänne ihmisen ja luonnon suhteessa on välttämätön. Tämä tulee myös lähelle Felix Guattarin (2008) laajennettua ekologian käsitettä, jossa modernin yhteiskunnan haasteita tulisi tarkastella eri ekologisten rekistereiden kautta.

Katsomme edempänä, miten edellä kehitetyt näkökulmat sivistyksen käsitteestä näyttäytyvät steinerkasvatuksen viitekehityksessä. Tarkastelemme ensin kuitenkin eräitä pääpiirteitä Rudolf Steinerin ajattelusta ja sitä, millä tavalla sitä voidaan ymmärtää osana länsimaisen ajattelun perinnettä.

Diltheyn ja Steinerin *Geisteswissenschaft*

Lähtökohdamme on, että steinerkasvatus voidaan eräältä osin nähdä valistusajan idealistisen sivistysperinteen valossa. On tärkeää nähdä, että Steinerin filosofinen ajattelu, joka oli selkeästi orientoitunut saksalaiseen luonnonfilosofiaan ja idealismiin, myös nojautui *vahvoihin metafysiisiin oletuksiin*. Haluamme tässä yhteydessä tuoda esille nämä ihmiskäsityksen lähtökohdat. Näin tehdään näkyväksi, mihin steinerkasvatuksen piirissä yleisesti

käytetyt käsitteet “henkinen kasvu” tai “hengentiede” nojautuvat. Onko niillä mitään yhteistä saksankielisen hermeneuttisen perinteen synnyttämän *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* -suuntauksen kanssa, jonka muutamia lähtökohtia tässä käsitellään Wilhelm Diltheyn ajattelun kautta?

Siljander (2014) näkee suomen kielessä nimitykset henki- tai hengentieteet ongelmalliseksi juuri viitatessaan laajempaan uskonnollisväritteeseen merkityskenttään, eli

siitä syystä, että ilmaukseen liittyy henki-sanan kautta sivumerkityksiä, joita alkuperäiseen saksankieliseen ilmaukseen ei sisälly. Lisäksi hengentieteelliseksi on nimetty ajattelutapoja, esimerkiksi Rudolf Steinerin antroposofinen hengentiede, jotka eivät liity millään tavalla puheena olevaan pedagogiseen traditioon (Siljander 2014, 71–72.)

Voimme yhtyä Siljanderin näkemykseen. Tässä yhteydessä on kuitenkin tarkoituksenmukaista tarkastella lähemmin, millä tavalla Steinerin ja Diltheyn *Geisteswissenschaft* eroavat toisistaan. [12]

Wilhelm Dilthey (1833–1911) voidaan nähdä keskeisessä roolissa pyrkimyksessä kehittää idiografista historiallis-hermeneuttista tieteellistä suuntausta, vaihtoehtona kasvavalle luonnontieteelliselle tieteenihanteelle 1800-luvun lopulla. Diltheyn tuotanto oli ensisijaisesti filosofisesti orientoitunutta, mutta hän vaikutti voimakkaasti mannermaiseen henkittieteelliseen pedagogiikkaan 1900-luvulla (Siljander 2014, 69–75).

Dilthey voidaan eräällä tavalla nähdä ihmis- tai henkittieteellisten perusteiden rakentajaksi. [13] Hän näki henki- ja luonnontieteen välisen eron perustavanlaatuisena. Niiden välillä on laadullinen kuilu. Kun ihmisenä suuntaamme ajattelumme tiedonmuodostuksen perusteisiin, tavoitamme aina esi-tieteellisen ja -reflektiivisen kokemuksen, jota Dilthey tematisoi *Erlebnis*-käsitteen avulla. Elämämme paljastuu aina tietoisuuden sisältöinä, jotka on annettu sisäisenä kokemuksena. Näiden sisältöjen analysoimisen on oltava ihmistieteiden keskiössä ja sen perustalle on rakennettava tieteellistä ajattelua (Dilthey 1988, 73).

Diltheyn *Geisteswissenschaft* muodostaa autonomisen tieteellisen alueen, jota ei voida palauttaa luonnontieteelliseen tutkimukseen. Luonnon- ja henkittieteiden välinen ero näyttyy siinä, että luonnontieteissä tutkija ja tutkimuskohde ovat laadultaan erilaisia eli ihminen kohtaa ulkoisen riippumattoman luonnon, mutta henkittieteissä tutkimuskohteet sisältävät merkityksiä. Merkitykset eivät koskaan ole ihmisestä ja yhteiskunnasta riippumattomia, vaan suhteessa siihen elämismaailmaan, jossa ne muotoillaan. Merkitykset ovat ihmisten luomia ja ne määritellään aina suhteessa toisiin merkityskohteisiin (vrt. Siljander 2014, 78). [14]

Diltheyn mukaan elämäntietäminen on kaiken tieteellisen toiminnan välttämätön perusta, eivät mitkään aprioriset tiedon muodot. Subjekttiivisen kokemuksen kokonaisuus, jossa ihmistä tarkastellaan tahtovana, tuntevana ja aistivana, tulisi tieteellisesti kääntää objektiivisiksi muodoiksi. Tällainen tiede ei voi perustua kausaalisiin selityksiin, vaan ymmärrykseen. Me voimme selittää (*erklären*) luontoa, mutta ihmisen sielunelämää meidän tulisi ymmärtää (*verstehen*) (Dilthey 1988).

Perinteisen metafysiikan epäonnistumisen Dilthey näki johtuvan sen kyvyttömyydestä selittää ihmiseen liittyviä ilmiöitä ilman, että vääristetään tai redusoidaan ihmiselämän kokemuksellinen rikkaus. Metafyysisen rakennelman tilalle Dilthey pyrkii perustamaan tieteellistä suuntausta, jossa tietoisuutemme on lähtökohta ja se, millä tavalla se ilmenee erilaisissa suhteissa maailmaan, myös avaa sen sisällöt (Reid 2001, 409–413). [15] Näin ollen Dilthey loi eräänlaisen pohjan hermeneuttiselle perinteelle, jossa tulkinta, ymmärrys ja merkityssuhteet nähdään omana autonomisena tieteen-suuntana ja laadullisia tutkimusmene-

telmiä pidetään statukseltaan yhtä tieteellisinä kuin tilastollisia ja matemaattisia menetelmiä.

Tarkastelemme nyt, miten nämä Diltheyn ajatukset asettuvat suhteessa Steinerin *Geisteswissenschaftiin*.^[16] Myös Steiner kehitti varhaisissa filosofisissa ja tietoteoreettisissa kirjoituksissaan positiotaan tieteeseen ja oman aikansa tieteelliseen kulttuuriin. Lähtökohdiltaan hänellä oli samanlainen pyrkimys Diltheyn kanssa. Steineria huolestutti taipumus redusoida tieteellinen ajattelu yhdenlaiseen metodiseen virtaukseen. Hän kritisoi omana aikanaan vallitsevaa empiiris-positivistista tieteenihannetta siitä, että se mahdollistaa ihmisen tiedonmuodostuksen (ja tieteellisen tiedon) laajentumisen vain leveysuuntaan.

Omaa aikaamme voidaan kuitenkin parhaiten kuvata sillä, että sanotaan: se torjuu edistysaskeleet syvyyteen ylipäänsä ihmiselle saavuttamattomina. Olemme tulleet pelokkaiksi kaikilla alueilla, aivan erityisesti ajattelemisen ja tahtomisen alueilla. Mitä ajattelemiseen tulee: havainnoidaan loputtomasti, varastoidaan havainnot eikä omisteta rohkeutta hahmottaa niitä tieteelliseksi kokonaiskäsitteeksi todellisuudesta. Ja saksalaista idealistista filosofiaa moititaan epätieteellisyydestä, koska sillä oli tämä rohkeus. Tänään tahdotaan vain aistillisesti havainnoida, eikä ajatella. On kadotettu kaikki luottamus ajattelemiseen (...) Ainut, mitä pidetään mahdollisena, on: luoda järjestelmä kokemuksen lausumista. (Steiner 1987, 122.)^[17]

Steinerin kriittisyys ei kohdistunut tieteelliseen toimintaan sinänsä, vaan hän päinvastoin tähdensi tieteellisen toiminnan mahdollisuutta syventää ihmisen suhdetta luontoon ja yhteiskuntaan. Steiner ei tee, kuten Dilthey, ensisijaisesti eroa luonnon- ja ihmistieteiden välille. Steinerin pyrkimyksenä on kehittää tieteellistä toimintaa, jossa ihmisen tiedonmuodostus ymmärretään uudella tavalla, jotta voidaan ymmärtää itseämme ja maailmaa eräänlaisessa syvyyssuunnassa ja osana suurempaa kokonaisuutta (ks. Welburn 2004).

Steiner tutki nuoruudessaan intensiivisesti J. W. von Goethen tieteellistä toimintaa, ja hänen ensimmäiset julkaistut teoksensa käsittelevät juuri Goethen tieteellistä suuntausta. Goethen tarkastelutapa perustui tutkimustoimintaan, jossa yksittäiset luonnonilmiöt havainnoidaan syventyen ja palataan ajallisesti ilmiöön kehityksessään. Silloin tavoitetaan kehityskulku, joka ei perustu yksittäisten havaintokuvien yhteenliittymiseen tai subjektiiviseen ajatuskonstruktion, vaan todelliseen elävän kokonaisuuden havainnointiin, joka syventää suhteemme tarkasteltavaan ilmiöön (Sparby 2013). Ilmiö ikään kuin avautuu meille oleksellisemmassa muodossa.^[18]

Tietoteoreettiset perustelut tällaisen laajennetun tiedostamisen olemassaolon puolesta löytyvät Steinerin näkemyksestä ajattelun roolista ihmisen tiedonmuodostuksessa. Steinerin lähtökohta on suoraan Immanuel Kantilta. Se, mitä nimitämme tiedoksi, rakentuu aina kahdesta eri tekijästä, jotka tiedostamisessa yhdistyvät. Aistiemme avulla kohtaamme maailman (ulkoapäin) havaintojen muodossa. Tullakseen *tietoiseksi* maailmasta ihmisen pitää myös aktivoida ajattelua, joka ilmenee tietoisuuden omasta piiristä (sisäلتäpäin käsin) ideaalisessa ja käsitteellisessä muodossa (Steiner 1985, 25). Kantin tunnetun lausahduksen mukaan havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita, kun taas käsitteet ilman havaintoja ovat tyhjiä.

Ajattelumme ja sen tuottamat käsitteet nähdään usein ihmisen subjektiivisena toimintana eli toimintana, jossa ikään kuin jäsenämme maailmaa, joka on avautuneena aistihavaintoelinten ansiosta edessämme. Käsitteet, joilla ajattelemme, ovat silloin kuin nimilappuja, joilla nimitämme todellisuuden eri osat ja sen suhteet. Havainnot nähdään sitä vastoin usein "enemmän todellisina" kuin käsitteet. Juuri tällainen näkemys johtaa, Steinerin mukaan,

vääristyneeseen tieteelliseen lähtökohtaan, jossa tukeudutaan pelkästään havaintoihin (Steiner 2000, 77).

Steiner näki ajattelun roolin tieto-tapahtumassa perustavampana. Tietoisuutemme ei, Steinerin mukaan, saa sisältönsä todellisuudesta pelkästään ulkomaailmasta käsin, vaan myös intuition muodossa tietoisuuden sisäpuolelta käsin. Intuitio viittaa tässä tapauksessa siihen tiedostamattomaan tapaan, jolla ajattelu meille ilmenee (Steiner 1985, 66).^[19] Se, mitä ajattelun avulla tuomme ilmiöön, ei ole tietoisuuden subjektiivinen sivutuote, vaan jotain, joka on liittyneenä maailman ilmiöihin. Ajattelussa ilmenee lainmukaisuus, joka on olemuksellinen osa maailman ilmiöitä, ei jotain, joka on maailmasta irrallaan.

Steinerin mukaan voimme ottaa oman ajattelumme tarkastelun kohteeksi ja nähdä, kuinka se on jotakin omavaraista, itsestään käsin toimivaa. Vaikka ajattelu on jotakin, jota ihminen aktiivisesti tuottaa, niin ajattelun sisältö on jotakin universaalista. Juuri ajattelun universaalisuus liittää meidät, tiedostavina olentoina, maailmaan eri tavalla kuin miten tavallisesti ajattelemme (Steiner 1967, 42; Steiner 1985, 63). Tässä kohdassa hän kääntyy eksplisiittisesti Kantin tieto-oppia vastaan.^[20]

Ajatteleminen, Steinerin mukaan, voi olla monenlaista. Kun liikumme epäorgaanisen luonnon alueella, voimme ajattelun avulla muodostaa tietoa objektiivisista luonnonlajeista, joissa ajattelu suhteuttaa erilaiset ilmiöt toisiinsa. Tämä on se, millä tavalla erityisesti luonnontieteet toimivat. Aistihavainnot ja empiirinen suuntautuminen antavat ensisijaisesti sisällön tiedonmuodostukselle. Steiner tulkitsee, että kun tarkastelemme orgaanista luontoa (kasvi- ja eläinkuntaa), niin ajattelu voi olla intensiivisempää ja elävämpää verrattuna elotomaan luontoon.

Tässä ykseys on ensisijainen. Itseään ylläpitävä entelechia pitää sisällään lukuisia aistein havaittavia kehitysmuotoja, joista yhden pitää olla ensimmäinen ja toinen viimeinen, ja jossa yksi muoto seuraa toista aivan erityisellä tavalla. Ideaali ykseys tuottaa rivin elimiä [Organe] ajallisessa jaksossa ja tiilallisissa suhteissa. Se asettuu näin hyvin erityisellä tavalla muusta luonnosta erilleen, ja tuottaa olosuhteet itsestään käsin. Nämä voidaan ainoastaan ymmärtää, niin että seurataan peräkkäisten muotojen muodostumista ideaalisesta ykseydestä, eli organismi voidaan ainoastaan ymmärtää kehityksessään. (Steiner 1987, 88–89.)^[21]

Tämä viittaa, Steinerin mukaan, tarkastelutapaan, jossa ajattelumme avulla tavoitamme luonnon aktiivisen puolen. Se mitä ajattelu tavoittaa, ei ole abstrahoitu käsite, vaan intuitiivinen idea, joka on aktiivisesti läsnä luonnossa.^[22] Ajattelulla on, Steinerin mukaan, mahdollisuus vahvistua ja kehittyä ikään kuin “havainnoivaksi”, jolloin se ei enää jää pelkästään käsitteellisen ajattelun piiriin.

Maailman ideaalinen sisältö rakentuu itsestään, itsessään täydellisenä. Emme tuota, vaan pyrimme ymmärtämään sitä. Ajattelumme ei luo, vaan havaitsee. Ajattelu ei ole tuottaja, vaan havainto-elin. (Steiner 1987, 164.)^[23]

Toisessa yhteydessä Steiner sanoo, että ajatteleminen on suhteessa ideaan, samalla tavalla kuin silmä on suhteessa valoon ja korva ääneen (Steiner 1987, 126). Tällainen “ajatteleva näkeminen” tai “elävä ajattelu” on erityisen sovelias tavoittamaan luonnon eläviä ja luovia prosesseja.^[24] Se on eräänlaista korkeampaa tiedostamista, jossa ajattelulla on kuvallinen luonne.^[25] Steinerin käsityksen ajattelun alkuperästä voidaan nähdä olevan sukua Aristoteleen käsitykselle aktiivisen ajattelun, *nous*, luonteesta, mutta viittaavan myös Spinozan näkemykseen erilaisista tiedon muodoista, jossa korkeimmassa muodossa, *scientia intuiti-*

va, tavoitetaan luonnon tarkastelussa maailman ideaalinen puoli, itse-kantavana ja itse-säätelevänä periaattina (ks. Steiner 1987, 78).

Voimme siis nähdä, että Steinerin ja Diltheyn *Geisteswissenschaft*-käsitteet eroavat merkittävästi toisistaan, varsinkin tarkasteltaessa käsitteitä epistemologisten lähtökohtien valossa. Diltheyn *Geisteswissenschaft* on suuntaus, joka pyrkii rajaamaan itsenäisen ihmisen ja yhteiskuntatieteellisen alueen suhteessa luonnontieteisiin. Lähtökohdat tällaiselle tarkastelulle löytyvät ihmisen itsetietoisuuden rakenteesta. Ihmisen itsetietoisuuden myötä ”vapaus leimahtaa” esille tahdon, tunteen ja arvostelukyvyn muodossa sekä kykyä alistaa maailma ajatukselliseen muotoon. Tästä näkökulmasta historia muodostaa elämämaailman puitteet, joihin ihminen olennaisella tavalla asettuu. Tämä on lähtökohtaisesti jotakin erilaista kuin luonnon mekaaniset prosessit (Dilthey 1988, 79). Diltheylle *Geist* viittaa ihmisen sisäiseen maailmaan, joka lepää itsetietoisuuden nojalla ja jonka merkityksiä voidaan tarkastella tieteellisesti, tulkinnallisessa viitekehäksessä.

Steiner pyrki laajentamaan tieteellistä toimintaa toisella tavalla. Steinerin *Geisteswissenschaft* ei ole erillinen tieteellinen alue suhteessa muihin alueisiin, vaan epistemologinen positio, joka läpäisee koko tieteellisen kentän (ks. Ewertowsky 2011, 204–206). Se on pyrkimys sovittaa tieteellinen toiminta monistiseen ja idealistiseen katsantokantaan, jossa ihminen ja maailma (kuten myös tietoisuus ja luonto) ovat osa samaa holistista kokonaisuutta. Steinerille *Geist* on läsnä kaikessa todellisuudessa, yhtä lailla luonnossa kuin ihmisessä. Mutta se on ikään kuin kätkeytyneenä ”tavalliselle” tietoisuudelle. Ihmisellä on kuitenkin kyky kehittää korkeampia tiedostuksen muotoja, joiden avulla ihmisen ja maailman välinen kiila kapenee, tai Steinerin sanoin: ”Me näemme yksilön ensi kädessä erillisenä olentona, koska emme heti näe niitä lankoja, joilla kaikkeuden perusvoimat vaikuttavat elämänpyörämme liikkeeseen” (Steiner 1985, 166). Nämä ”kaikkeuden perusvoimat” on, Steinerin mukaan, mahdollista tavoittaa intuitiivisen ajattelun avulla (Steiner 1985, 167). [26] Näkemys ihmisen henkisestä kehityksestä – jossa henki viittaa maailman ontologiseen rakenteeseen – on aivan keskeinen teoreettinen oletus steinerkasvatuksen taustalla.

Sivistyksellinen kasvatus steinerkoulun pedagogisena eetosena

Sivistyksen käsitteen ja Steinerin tietoteoreettisten perusteiden tarkastelusta siirrymme nyt pohtimaan, minkälaisen ilmaisen sivistyksellisyys saa steinerkasvatuksen puitteissa. Millä tavalla steinerkoulun käytännöissä ja toiminnassa voidaan nähdä edellä kuvattua Bildungstradition ilmauksia? Millä tavalla steinerkasvatuksen laajennettu ihmiskäsitys näyttäytyy opettamisen lähtökohdissa ja kasvatustoiminnassa? Lähdemme siitä, että se miten pedagogiikan puitteissa keskustellaan sivistyksestä, näkyy myös erilaisina painotuksina koulun arjessa. Esimerkiksi se, miten asennoidutaan oppimiseen ja mitä kasvatuksessa ja koulutuksessa priorisoidaan, heijastaa laajempaa sivistyskäsitettä.

Salmisen (2012, 64) mukaan steinerkoulu on koulukeskustelussa pitänyt ehkä selvimmän yllä henkisten arvojen merkitystä. Hänen mukaansa ratkaisut näkyvät steinerkoulujen opetussuunnitelmissa. Nostamme tässä yhteydessä esille kolme näkökulmaa – yksilöllisyys, taiteellisuus ja luontosuhde – jotka ovat keskeisiä steinerkasvatuksen perusteissa ja joilla nähdäksemme on tarttumapintaa sivistyksen käsitteeseen. Tarkastelemme näiden kolmen näkökulman ilmenemistä steinerkasvatuksen toimintamuodoissa. Perustamme näkemyksemme tässä ensisijaisesti steinerkoulun kansainvälisen opetussuunnitelman (SKO 2004) tarkasteluun.

Yksilöllisyyden tukeminen. Yksi keskeinen sivistyksen määritelmä voidaan nähdä liittyvän vapauteen; ihmisen sivistykseen kuuluu, että vierasmääräytyneisyys vähenee ja itse-

määräytyminen lisääntyy (Siljander 2014, 36). Tässä kontekstissa kysymme, millä tavalla steinerkasvatuksen piirissä tavoitellaan itsemääräytyneisyyden kehittymistä?

Steinerkasvatus määrittelee itseään ikäkausipedagogiikkana eli se rakentuu lapsen kehitysvaiheiden huomioimiselle, kuitenkin siten, että ikäkausia tulisi tarkastella dynaamisesti. Lähtökohta ja peruspiirre ihmisen kehittymiselle on “heterogeenisuus”, jossa “törmäämme mitä erilaisimpiin rytmivariaatioihin tarkastellessamme fyysistä, käyttäytymiseen liittyvää, emotionaalista, älyllistä, sosiaalista ja henkistä kehitystä” (SKO 2004, 11). On kuitenkin tarpeellista käyttää erilaisia luonnetyypityksiä, “kaikkein määrävin ominaisuus on aina yksilöllisyys” (SKO 2004, 11).

Vaikka jokainen oppilas on lähtökohtaisesti yksilö, voidaan kuitenkin tavoittaa kehityksen yleisinhimilliset piirteet, eräänlainen “yleisen kehityksen arkkityyppi” (SKO 2004, 11). [27] Sen löytää “jatkuvan havainnoinnin, tutkimuksen, vertailun ja pohdinnan kautta” ja se on luonteeltaan “koko ajan muuttuva ja kehittyvä kokonaisuus” (SKO 2004, 12). Tämän vuoksi opettajan kehitykseen kuuluu olennaisesti oppilaiden havainnointi, toiminta, joka “vaatii meitä koko ajan laajentamaan ja syventämään havainnointikykyämme” (SKO 2004, 14). Tässä näyttäytyy eräällä tavalla se, miten Steinerin tietoteoreettiset lähtökohdat heijastuvat steinerpedagogiseen käytäntöön. Voitaisiin jopa sanoa, että steinerkoulun opettajan tulisi kohdata oppilaat samanlaisella “ajattelevalla näkemisellä” kuin Goethe tutkiessaan luonnon eläviä prosesseja.

Steinerkasvatuksen keskeisenä päämääränä on vahvistaa oppilaan “minää”, joka määrittellään tämän ihmiskäsityksen pohjalta “yksilöllisen lapsen henkisenä ytimenä” (SKO 2004, 13). Minuuden vahvistaminen on tasapainoilua sen kanssa “mikä tukee tietyn ikäisten lasten yleistä kehitystä ja mitä *tämä* lapsi tarvitsee juuri nyt” (SKO 2004, 14). Tarkoitus on, että he voivat ilmaista itseään ja luoda hedelmällisen suhteen ympäröiviin ihmisiin ja kulttuuriin. Tämä heijastuu kasvatuksen toimintaan niin, että

*tehtävänä onkin aktivoida ja ohjata lapsen omaa aktiivisuutta oppimisproses-
sissa. Päämääränä on tukea yksilöitä heidän yhä enenevässä määrin oppies-
saan ohjaamaan ja ottamaan vastuuta omista oppimisprosesseistaan (SKO
2004, 13.)*

Tämä voisi olla suoraan valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista: päädytään hyvin samanlaiseen toiminnalliseen tavoitteeseen. Taustalla on kuitenkin merkittävä ero ihmiskäsityksessä. Steinerkasvatuksen piirissä toiminnallisuus liitetään käsitykseen ihmisen sisäisestä vapaudesta. Koulu voi rajoittaa oppilaan ulkoista vapautta, mutta sen tulee kunnioittaa oppilaan sisäistä vapautta. Steiner kuvasi auktoriteetin asemaa kasvatuksessa seuraavaan tapaan:

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

Tällainen vapaus voi tuntua paradoksaaliselta, eli rajoittamalla oppilaan vapautta perusope-
tusiässä luodaan pohjaa myöhemmälle vapauden kehittymiselle ja arvostukselle. Tämä on
modernin pedagogiikan eräänlaisia peruskysymyksiä. Steinerkasvatus painottaa luontaisen
auktoiteetin tarvetta. Erityisesti pienimpien oppilaiden vapauden tulee yhdistyä turvallisiin

rajoihin. Perusta tällaiselle käsitykselle löytyy ihmiskäsityksestä, jossa vapaus ei ole annettu, vaan jota kohti ihminen alati kehittyy. [28] Ihmisen kehitystä voidaan jo pienen lapsen kehityksestä asti tarkastella sivistysprosessin valossa – kohti kasvavaa itsemääräytymistä, jonka tulisi olla sisäisesti (eettisesti) määrättyä.

Taiteellisuuden merkitys. On tuskin olemassa toista vaihtoehtopedagogiikkaa, jossa taiteellisuudella on yhtä perustava rooli kuin steinerkasvatuksessa. Steinerkouluissa taide nähdään erillisten taideaineiden lisäksi keskeisenä ilmaisun välineenä kaikissa oppiaineissa. Myös opettajan tulisi pyrkiä olemaan eräänlainen opetustaiteilija ja saamaan koko oppimistilanne luovaksi ja taiteelliseksi tapahtumaksi. (ks. Steiner 1989, 5; Paalasmaa 2016, 76–82). Tällainen lähtökohta ei tosin ole steinerkasvatukselle uniikki. Esimerkiksi Eisner (1985) perustelee opettamista taiteena, koska opettaminen usein vaatii luovaa ja tilannekohtaista arvostelukykyä.

Steiner näki itse taiteen merkityksen hyvin laaja-alaisesti. Se on eräänlainen elämän perusmuoto, jolla on aivan keskeinen merkitys sekä ihmisenä kehittymiselle että myös koko ihmiskunnalle.

Taiteella on kyky koota itseensä maailmankaikkeuden valo (...) taiteella on kyky antaa lapsen sielulle sitä henkistä loistetta, jonka kautta lapsi voi astua elämään niin, ettei hänen enää tarvitse tuntea työtä pelkästään raskaaksi taakaksi, vaan että työ ihmiskunnan sosiaalisessa yhteistyössä vähitellen voidaan vapauttaa pelkän taakan luonteesta. Sosiaalinen elämä voi syventyä ja samalla merkitä vapautusta ihmiskunnalle juuri sen kautta, että me – niin paradoksaaliselta kuin asia kuulostaakin – kykenemme oikealla tavalla tuomaan taiteen kouluun. (Steiner 1988, 22.)

Steinerkoulun perusopetuksessa, varsinkin teini-ikä kynnyselle asti, pyritään oppimiskokemuksiin, jossa oppilas voi tunteella samastua opetettavaan asiaan. Tämän takia on tärkeää, että voidaan tuottaa elämyksellisyyttä. Taiteilla, kuten myös narratiivisuudella, on tässä keskeinen rooli.

Suoriin vahvoihin elämyksiin pyritään jatkuvalla henkilöihmiin keskittyvällä kertomusaineistolla. Avainlaatu on mielikuvitus; runsas kuvien tuottaminen on oleellista, kun oppimisesta pyritään tekemään henkilökohtainen sisäinen kokemus. Taide ja musiikki ovat ratkaisevassa asemassa, kun halutaan puhutella lapsen tunnetasoa (SKO 2004, 24–25.)

Taiteellisuutta korostetaan, koska sen nähdään kehittävän ihmisen tunne-elämää, vahvistavan sosiaalisuutta ja hyvinvointia, mutta sillä on myös laajempi merkitys. Taide edustaa steinerkouluissa maailmassa olevia todellisia laatuja, joilla pyritään vahvistamaan kauneudentajua, havainnon herkkyyttä ja moraalia (Paalasmaa 2011, 163). Klassisen saksalaisen idealismin mukaisesti taiteen eri muodot kehittävät ihmisen eri olemuspuolia. Tässä ollaan lähellä Schillerin näkökantaa, jossa etiikka ja estetiikka ovat toisiinsa kietoutuneina, ja jossa taiteen esteettinen ulottuvuus ikään kuin auttaa ihmistä kehittämään moraaliaistia.

Luontosuhteen kehittäminen. Ihmisen suhde ympäröivään maailmaan, ja erityisesti luontoon, on aivan keskeinen lähtökohta, kun puhutaan kestävästä kehityksestä. Viime vuosina on alettu puhua ekososiaalisen sivistyksen merkityksestä (Salonen 2010). Väri (2011) on ilmaissut, että ihmiskäsityksemme uudelleentulkinta on välttämätön, jotta voimme luoda kestävä luontosuhteen. Koulua ja kasvatusta tulisi enenevässä määrin tarkastella itsekkyyden vastakulttuurina, jossa ekologiset arvot tulisivat enemmän esille. Minkälainen luonto-

suhde ilmenee steinerkasvatuksen puitteissa? Millä tavalla ekologiset arvot näkyvät steinerkasvatuksen viitekehyksessä?

Steinerkouluissa pitäydytään usein hyvin käytännönläheisessä suhteessa ympäröivän luonnon kanssa. Varsinkin alemmilla luokilla ollaan paljon ulkona. Retkille lähdetään säästä riippumatta ja kaikkina vuodenaikoina, koska lapsille halutaan välittää intensiivisiä kokemuksia luonnosta, vuodenaajoista ja sääilmiöistä. Tunnesidettä luontoon vahvistetaan myös esimerkiksi työskentelemällä pellolla ja puutarhassa tai osallistumalla sadonkorjuutöihin. Toisella luokalla esimerkiksi kylvetään viljaa, joka kolmannella luokalla korjataan, puidaan, jauhetaan ja käytetään leivän leipomisessa (Paalasmaa 2011, 151). Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma korostaa juuri tunnesiteen muodostumista oppilaan ja luonnon välille.

Jos haluamme auttaa lapsia pääsemään kumppanuussuhteeseen luonnon kanssa, meidän täytyy tehdä heille mahdolliseksi päästä pelkän sellaisen älyllisen tiedon yli, joka on saatu oppimalla luonnosta epäsuorasti (...) ja tulla todellisten luontoa kohtaan olevien tunteiden läpäisemiksi, tunteiden, jotka johtavat aina toimintaan ja ihmisten ja luonnon välillä olevaan vastuulliseen suhteeseen (SKO 2004, 208.)

Opetussuunnitelmasta löytyy alueita, jotka eivät ole kovin tavallisia kunnallisissa kouluissa, kuten puutarhanhoito tai maatalousalan työharjoittelu. Luonnon parissa työskentely ei ainoastaan tähtää tiettyihin taitoihin ja vastuunkantoon, vaan nähdään, että sillä voi olla merkittävä vaikutus myös yksilön tasapainon löytämiseen.

Puutarhanhoidon tunnit alkavat esipuberteetissa ja niistä voi tulla oikea apu kasvatukseen. Oppilaiden kasvava tietoisuus lisääntyvästä itsenäisyydestään ilmenee alkuun huomattavana psykologisena ärtyisyytenä, kärsimättömyytenä ja mielenlyyneyden, sielullisen tasapainon puutteena. Se on aikaa, jolloin he tarvitsevat varmaa käden tukea, joka voi näyttää heille, miten löytää oma tiensä. Tärkeä elementti tässä on aktiivinen työ luonnon parissa (...) Puutarhan kauneus ja järjestelmällinen vuorovaikutus luonnollisten asioiden välillä (kasvien, maaperän, eläinten, sään, auringon jne.) ja myös vuodenaikojen säännöllisyyden kokeminen voi johtaa sielun kokemusten harmonisointiin pitkällä tähtäyksellä (SKO 2004, 230).

Steinerkasvatus lähtee siis siitä, että tulisi pyrkiä kehittämään luontosuhdetta luonnossa olemalla, ei niinkään luokahuoneessa oppimateriaaleista oppimalla. Tiiviin luontosuhteen luominen herättää myöhemmin reflektiivistä pohdintaa ja kysymyksiä, jotka ovat olennaisia kestävän kehityksen kannalta, kuten “Mikä on suhde ihmisen ja maapallon välillä, kasvien ja eläinten välillä? Mitkä ongelmat ovat seurausta teknologiasta ja nykyajan sosiaalisista olosuhteista?” (SKO 2004, 191). Näin “hyvästä” luontosuhteesta nähdään kasvavan vähitellen esille niin esteettisiä kuin moraalisiakin virikkeitä.

On mielenkiintoista, että se filosofinen traditio, johon steinerkasvatus nojaa, liitetään usein ekologisen ajattelun edelläkävijöihin. Varhaisen romantiikan aikana, 1800-luvun vaihteessa, ihmisen suhde luontoon oli muuttumassa teollistumisen myötä. Romantiikan luonnonfilosofiassa, johon myös Goethe voimakkaasti vaikutti, voidaan nähdä samantapaisia pyrkimyksiä kuin tämän päivän eko-kriittisen ympäristöfilosofian piirissä, jossa luonnon ja kulttuurin tasapaino on tärkeä teema (Fischer & Nassar 2015, 7). Yhteistä Steinerin filosofian kanssa on se, että luonto ja kulttuuri nähdään monistisen filosofian valossa. Luonto ja kulttuuri eivät ole vastakkaisia alueita. Myöskään kauneus ja moraalit eivät ole

luonnostaan irrallaan. Päinvastoin: samat voimat, jotka vaikuttavat luonnossa, ovat myös läsnä taiteellisessa luomisessa ja ihmisen moraalisisessa toiminnassa.

Lopuksi

Edellä käsitellyt kolme näkökulmaa steinerkasvatuksen toiminnasta juontavat juurensa siihen tietoteoreettiseen positioon, joka on Steinerin *Geisteswissenschaftin* taustalla. Steinerkasvatuksen sivistyskäsitys – joka myös heijastuu steinerkouluun – edustaa klassista suuntausta, jossa tavoitellaan ideaalia ja joka on vahvasti yleisinhimillinen ja korostaa ensisijaisesti ihmisen monipuolista ja henkistä kehitystä. Ajatellaan, että nämä tavoitteet ovat myös, ajan mittaan, yhteiskunnalle “hyödyllisiä” pyrkimyksessään luoda laadullisemman suhteen ihmisen, yhteiskunnan ja luonnon välillä. Se, missä määrin käytäntö todellisuudessa on teoreettisten ideaalien ja tavoitteiden mukaista, vaatisi empiiristä tutkimusta. Myös se, minkälaiset eväät steinerkoulun oppilaat vaihtoehdoisen suuntauksen myötä todellisuudessa saavat ja kokevat saavansa tulevaisuutta varten, tulisi ottaa tutkimuksen kohteeksi.

Kokoavasti voidaan todeta, että steinerkasvatuksen kokonaisvaltaisuuteen pyrkivä idealistinen sivistyskäsitys on laveampi kuin yleinen diskurssi sivistyksestä yhteiskunnassamme. Se tulee lähelle Ojasen (2008) määritelmää sydämen sivistyksestä, jossa sivistynyt ihmisyyden on sopusointua, yhteyden löytämistä itsen, toisiin ihmisiin ja luontoon. Tähän kuuluu ihmisen itsensä kasvattamista ja oman sisäisen idean toteuttamista. Se asettuu omalta osaltaan selkeästi vastavoimaksi suuntauksille, jotka korostavat kilpailuyhteiskunnan arvoja koulun kehittämisen lähtökohtana. Kognitiivisten taitojen rinnalle nostetaan tunteen ja tahdon kehitys. Kilpailua ja tehokkuusajattelua pyritään korvaamaan painottamalla eettistä vapautta, yhteisöllisyyttä, mielikuvitusta, esteettisyyttä ja luontosuhdetta. Tavoitteena on eettinen persoonallisuus eli vapaa yksilö, joka toimii epäitsekkäästi laajemman kokonaisuuden hyväksi. Tällöin sivistys merkitsee, steinerkasvatuksen ihmiskäsityksen mukaan, sellaista kykyä toimia, jonka lähtökohtana on oma moraalinen oivallus.

Viitteet

- [1] Syksyllä 2016 alkoi opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämä valinnaisuutta lisäävä lukion tuntijakokokeilu. Tämä mahdollistaa esimerkiksi lukion käymisen ilman historian opintoja. Sivistys määritellään usein yksilöllisten valintojen ja oletettujen työelämän tarpeiden pohjalta.
- [2] Steinerkasvatus ja steinerpedagogiikka termejä käytetään yleisesti synonyymeinä. Tässä artikkelissa käytetään viime vuosina yleistynyttä termiä steinerkasvatus.
- [3] Steinerin luennoista on pikakirjoitusmuistiinpanoilla dokumentoitu noin 6000 esitelmää. Ainoa tieteellisessä konferenssissa pidetty esitelmä on Bolognasta vuodelta 1911, suomeksi ilmestynyt 2014 nimellä *Peilautuva minä*, Antroposofian filosofiset perusteet (Steiner 2014).
- [4] Sparby (2013, 16) esittää tyologisessa muodossa erilaisia suhtautumistapoja steinertutkimuksen alueella: Apologeettinen (ultra-ortodoksinen, moderaatti-ortodoksinen, kriittis-liberaalinen), Tieteellinen (systemaattinen, historiallinen), Vastustava (liberaali-kriittinen, moderaatti-kriittinen, ultra-kriittinen).
- [5] NORENSE (The Nordic Research Network for Steiner Education), ks. www.norensenet ja RoSE (Research on Steiner Education), kts. www.rosejournal.com
- [6] Steinerkoulut ovat aina olleet vaihtoehdoisen pedagogiikan roolissa. Steinerkasvatusta voidaan tarkastella osana reformipedagogiikan liikehdintää, jonka puitteissa syntyi monia uusia kasvatuksellisia virtauksia 1900-luvun alkupuolella Euroopassa. On

mielenkiintoista, että etenkin Saksassa, reformipedagogiikan ajatuksilla oli suuri kannatus opettajien, viranomaisten ja kansalaisten keskuudessa, mutta harvemmin konservatiivisen akateemisen tutkimuksen piirissä. Yhdysvalloissa, pragmatistisen kasvatustieteen ansiosta, syntyi huomattavasti hedelmällisempi vuorovaikutus käytännön ja teorian/tutkimuksen välillä (ks. Oelkers 2006). Tässä valossa voitaisiin sanoa, että steinerkoulujen kehitys ja laajentuminen 1900-luvulla Euroopassa on toteutunut paljolti ilman akateemisen yhteisön tukea, kuten reformipedagogiikka yleisestikin Euroopassa.

- [7] Englannin kielessä puuttuu vastaava käsite sivistykselle. Kasvatusfilosofian alueella on tavallista käyttää saksankielistä Bildung-sanaa, kääntämättä (Biesta 2002; Autio 2013; Paalasmaa 2014). Gustavsson (2014) toteaa, että saksalaista Bildung-käsitettä lähelle tulevat angloamerikkalaiset traditiot liberal education tai liberal arts.
- [8] Sivistyksen avoimuudella voidaan katsoa olevan yhteys siihen, mitä Gert Biesta on nimittänyt subjektifikaatioksi ja sen merkitystä kasvatuksen yhtenä perustehtävänä (Biesta 2010).
- [9] Ajateltiin, että taideteoksen sisäisen muodon voi jäljittää samoille alkulahteille kuin ihmisen kehityksen – elävästä orgaanisesta voimasta, joka vaikuttaa niin luonnossa kuin ihmisessä (Retter 2012). Tämä oli keskeinen teema esimerkiksi Novaliksen (Friedrich von Hardenberg 1772–1801) ajattelussa. Itsetietoisuuden kehityksen myötä koko maailma kehittyy korkeammalle tasolle (zur Bildung der Erde). Taiteilijan toiminta voidaan nähdä esikuvana, koska taiteilija, kuten luonto, on aktiivinen ja produktiivinen. Taiteilija ikään kuin toteuttaa korkeampaa luontoa (ks. Nassar 2014, 55–65).
- [10] Tähän virtaukseen kuuluivat mm. William Dilthey, Herman Nohl, Theodor Litt, Wilhelm Flitner ja Erich Weniger. Vaikka viitekehys oli muuttunut, niin monet keskeiset argumentit voidaan nähdä jatkumona klassisesta sivistysdiskurssista (ks. Danner 2006, 17–28; Tröhler 2003; Bollnow 1980).
- [11] Tämä on myös lähellä klassisempaa sivistysnäkemystä, esimerkiksi Snellmanin ajatus moraalista itsetietoisuudesta toiminnan määrääjänä. Tekojen päämääränä on tällöin moraalisen hyvän toteutuminen. Ks. Savolainen 2006, 556–560 ja 983–998.
- [12] Geist-sanalla eri merkityshorisontit paljastuvat jo Diltheyn ja Steinerin englanninkielisissä käännöksissä. Diltheyn Einleitung in die Geisteswissenschaften (1923) on käännetty nimelle Introduction to the Human Sciences (1959). Steinerin antroposofiset teokset ovat useimmiten käännetty Spiritual Science-käsitteen avulla, joka määritelmällisesti viittaa suuremmin yliaistillisen tiedon kenttään.
- [13] Saksalainen käsite Geisteswissenschaft ei kuitenkaan ollut Diltheyn keksintö. Se luotiin J.S. Millin System of Logic teoksen käännöksessä, vuodelta 1843, moral sciences-käsitteen vastineeksi. Hyvin nopeasti Geisteswissenschaft sai uusia vivahteita, kun sen käyttö yleistyi saksalaisessa filosofiassa (Oelkers 2006.)
- [14] On toki huomattava, kuten Siljander (2014, 77) on todennut, että Dilthey ei ensisijaisesti korostanut Geisteswissenschaft ja luonnontieteiden eroa sellaisenaan vaan että matemaattis-luonnontieteiden tieteenihanne on riittämätön, kun tutkitaan ihmistä kulttuuriolentona.
- [15] Diltheyn Geisteswissenschaft on myös monelta osin läheinen pyrkimyksille, jotka johdattivat John Deweyn pragmaattiseen filosofiaan ja joka vaikutti reformipedagogiikan syntyyn 1900-luvun alkupuolella. Diltheyä ja Deweyä yhdisti elämämaailman ensisijaisuus mutta myös metafysiikan ylittäminen.

- [16] Steiner käytti kehittämästään ja käyttämästään tarkastelutavasta rinnakkain nimityksiä *hengentiede* (*Geisteswissenschaft*), antroposofisesti suuntautunut *hengentiede* (*antroposophisch orientierte Geisteswissenschaft*) ja antroposofia (*Antroposophie*).
- [17] *Unsere Zeit möchte man aber am besten damit bezeichnen, daß man sagt; Sie weist überhaupt Fortschritte in die Tiefe als für den Menschen unerreichbar zurück. Wir sind mutlos auf allen Gebieten geworden, besonders aber auf jenem des Denkens und des Wollens. Was das Denken betrifft: Man beobachtet endlos, speichert die Beobachtungen auf und hat nicht den Mut, sie zu einer wissenschaftlichen Gesamtauffassung der Wirklichkeit zu gestalten. Die deutsche idealistische Philosophie aber zieht man der Unwissenschaftlichkeit, weil sie diesen Mut hatte. Man will heute nur sinnlich schauen, nicht denken. Man hat alles Vertrauen in das Denken verloren (...) Das einzige, was man für möglich hält, ist: die Aussagen der Erfahrung in ein System zu bringen.*
- [18] On olemassa myös moderneja tulkintoja, jotka nojaavat goetheanistiseen tiedekäsitykseen, ilman viittauksia Steineriin, esim. Bortoft (1996) tai Seamon & Zajonc (1998).
- [19] Steinerille intuitiolla on ajattelulle vastaavanlainen merkitys kuin huomiolla (Beobachtung) on havaitsemiselle (Steiner 1985, 66).
- [20] Varhaisessa teoksessaan *Totuus ja Tiede* vuodelta 1892, Steiner toteaa, että “[n]ykyajan filosofia kärsii epäterveestä Kant-uskosta”, ja jatkaa edempänä, että “[o]lettamus, että maailmamme periaatteet piilisivät sen ulkopuolella, paljastuu jo aikansa eläneen dogmiskoon perustuvan filosofian ennakkoluuloksi. Tähän tulokseen olisi Kantin täytynyt päätyä, jos hän todella olisi tutkinut, mihin ajattelullamme on edellytyksiä” (Steiner 1967, 5–6).
- [21] Hier ist die Einheit das erste. Die auf sich gebaute Entelechie enthält eine Anzahl sinnlicher Gestaltungsformen, von denen eine die erste, eine andere die letzte sein muß; bei denen nur immer in ganz bestimmter Weise die eine auf die andere folgen kann. Die ideelle Einheit setzt aus sich heraus eine Reihe sinnenfälliger Organe in zeitlicher Aufeinanderfolge und in räumlichem Nebeneinandersein und schließt sich in ganz bestimmter Weise von der übrigen Natur ab. Sie setzt ihre Zustände aus sich heraus. Daher sind sie auch nur in der Weise zu begreifen, daß man das aus einer ideellen Einheit hervorgehende Gestalten aufeinanderfolgender Zustände verfolgt, d. h. ein organisches Wesen ist nur in seinem Werden, in seiner Entwicklung zu verstehen.
- [22] Goethe nimitti tarkastelutapaansa käsitteellä *Anschauende Urteilskraft*. Tämä on läheistä sukua tiedonmuodostuskyvylle, joka erityisesti saksalaisen varhaisromantiikan piirissä nähtiin edellytyksenä kokonaisvaltaiselle filosofiselle tarkastelulle. Se on intuitiivinen kyky hahmottaa elävä kokonaisuus luonnon moninaisuuden taustalla, mutta myös kyky tavoittaa ihmisen moraalinen olemus. Esimerkiksi Fichte puhui uudesta aistista, joka ihmisen tulisi kehittää ja joka yleisesti nimitettiin käsitteellä *Intellektuelle Anschauung*.
- [23] Der Ideengehalt der Welt ist auf sich selbst gebaut, in sich vollkommen. Wir erzeugen ihn nicht, wir suchen ihn nur zu erfassen. Das Denken erzeugt ihn nicht, sondern nimmt ihn wahr. Es ist nicht Produzent, sondern Organ der Auffassung.
- [24] Steiner positio tuo yhteen kaksi suuntausta, joiden yleensä katsotaan olevan yhteensopimattomia, empiirinen metodi ja idealismi. Maailmaa kannattavia ideoita voidaan lähestyä samalla tieteellisellä metodilla, kuin moderni luonnontiede, mutta on huomioitava, että nämä ideat eivät näyttäyty ulkomaailmasta käsin suoraan, vaan tietoisuudesta käsin, kun olemme vuorovaikutuksessa maailman kanssa.

- [25] Ajattelun kuvallisella luonteella on tärkeä merkitys steinerkasvatuksessa. Mielikuvi-
tuksen kasvattaminen saa tästä näkökulmasta tärkeän merkityksen.
- [26] Tässä voidaan nähdä, kuinka Steinerin Geisteswissenschaft myös laajenee kohti
Geheimwissenschaftia, eli kuinka antroposofinen hengentiede perustaltaan on myös
esoteerinen hengentiede.
- [27] Steinerpedagogiikan “lähtöolettamuksena on, että on olemassa arkkityypin omainen
ihmisen kehityksen aikataulu, joka integroi fyysisen, psykologisen ja henkisen
kehityksen terveellä tavalla” (SKO 2004,11).
- [28] Immanuel Kant muotoili pedagogiseksi paradoksiksi kutsutun kysymyksen, sen miten
ihmistä voidaan pakottamalla kasvattaa vapauteen. Muuhun vaihtoehtopedagogiseen
kasvatustraditioon verrattuna steinerkasvatuksessa korostuu ehkä vahvemmin se, miten
vapauteen on voitava kasvaa vähitellen. Perusopetuksessa korostetaan siksi luonnollisen
ja pakottoman auktoriteetin merkitystä (ks. esim. Paalasmaa 2009 ja 2011; Steiner
1989).

Kirjallisuus

- Autio, Tero 2013. Bildung-käsitteen genealogiaa. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Beiser, Frederick 2003. *The Romantic Imperative: The Concept of Early German Romanti-
cism*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Biesta, Gert 2002. *Bildung* and modernity: the future of *Bildung* in a world of difference.
Studies in Philosophy and Education 21 (4), 343–351.
- Biesta, Gert 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*.
Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Bollnow, Otto 1980. Herman Nohl and Pedagogy. *Western European Education* 12 (1), 89–
106.
- Bortoft, Henri 1996. *The Wholeness of Nature: Goethe’s Way of Science*. Hudson, NY:
Lindisfarne Press.
- Dahlin, Bo 2007. *The Waldorf School – Cultivating Humanity? A report from an evaluation
of Waldorf schools in Sweden*. Research Report. Karlstad University Studies 2007:29.
- Dilthey, Wilhelm 1988. *Introduction to the Human Sciences. An attempt to Lay Founda-
tion for the Study of Society and History*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Danner, Helmut 2006. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Her-
meneutik, Phänomenologie und Dialektik*. (5., überarbeitete und erweiterte Auflage)
München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ehnqvist, Tarja 2006. Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa. Helsingin yliopis-
ton kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204.
- Eisner, Elliot Wayne 1985. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of
School Programs*. New York: Macmillan.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2012. *Developing key competences at school in
Europe: Challenges and opportunities for policy*. Eurydice report. Luxemburg: Publica-
tions office of the European Union.
- Ewertowski, Jörg 2011. Antroposofie als Geisteswissenschaft. Rudolf Steiners Geistbeg-
riff vor dem Hintergrund von Aristoteles, Kant, Brentano und Dilthey. *Antroposofie in
Geschichte und Gegenwart* (Hg. Rahel Uhlenhoff), Berliner Wissenschafts-Verlag, 187–
254.
- Fischer, Luke & Nassar, Dalia 2015. Introduction: Goethe and Environmentalism. *Goethe
Yearbook* XXII, 3–22.

- Frödén, Sara 2012. I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola. (Diss.) Örebro Studies in Education 35.
- Granlund, Lise 2013. Hvordan oppdras oppdragerne? En sammenlignende studie av en lærerutdanning for steinerskolene og en offentlig lærerutdanning. (Diss.) Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Guattari, Félix 2008. Kolme ekologiaa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Gustavsson, Bernt 2014. Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero* 2 (1), 109–131.
- Halinen, Irmeli & Jääskeläinen, Liisa 2015. Opetussuunnitelmaudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa Hannele Cantell (toim.), Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamann, Julian 2011. 'Bildung' in German human sciences: the discursive transformation of a concept. *History of the Human Sciences* 24 (5), 48–72.
- Heidt, Irene 2015. Exploring the Historical Dimensions of Bildung and its Metamorphosis in the Context of Globalization. *L2 Journal* 7 (4), 2–16.
- Humboldt, Wilhelm von 1960. Theorie der Bildung des Menschen. Im: Werke in fünf Bänden. Vol. 1. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, Wolfgang 1991. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Belz Verlag.
- Kokko, Heikki 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 7–23.
- Lukiolaki. 1998. § 2. – Koulutuksen tavoitteet. 21.8.1998/629.
- Mansikka, Jan.-Erik 2007. Om naturens förvandlingar. Vetenskap kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Om Waldorfpedagogikens idéhistoriska rötter. Helsingfors universitet. Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport 211.
- Mouffe, Chantal 2005. On the Political. Abingdon: Routledge.
- Nassar, Dalia 2014. The Romantic Absolute. Being and Knowing in Early German Romantic Philosophy 1795-1804. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nietzsche, Friedrich 1999. Historian hyödyistä ja haitasta elämälle. Suom. Anssi Halmesvirta. Jyväskylä: JULPU.
- Nurmela-Antikainen, Marjukka & Ropo, Eero & Sava, Inkeri & Skinnari, Simo 2002. Kokonaisvaltainen opettajuus - Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 4:2002.
- Nussbaum, Martha 2011. Not for Profit. Why democracy needs the humanities. New Jersey: Princeton University Press.
- Oelkers, Jürgen 2006. The Strange Case of German 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik'. Teoksessa Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (toim.), The Mental Side of the Problem. Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences: End 19th - Middle 20th Century, Bern, Switzerland: Peter Lang, 191–222.
- Ojanen, Eero 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Paalasmaa, Jarno 2009. Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, Jarno 2011. Suomalainen koulujärjestelmä, kunnallinen perusopetus ja vaihtoehdot. Teoksessa Jarno Paalasmaa (toim.), Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, Jarno 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, Jarno 2016. Maailman parhaat kasvatustavat. Helsinki: Into Kustannus.

- Reid, James 2001. Dilthey's Epistemology of the Geisteswissenschaften: Between Lebensphilosophie and Wissenschaftstheorie. *Journal of the History of Philosophy* 39 (3), 407–436.
- Retter, Heim 2012. Dewey's Progressive Education, Experience and Instrumental Pragmatism with Particular Reference to the Concept of Bildung. Teoksessa Siljander, Pauli, Kivelä, Ari & Sutinen Ari (Toim.), *Theories on Bildung and Growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 281–302.
- Salminen, Jari 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salonen, Arto 2010. Kestävä kehitys globaalın ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. *Helsingin yliopisto, tutkimuksia* 381. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salonen, Arto & Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Savolainen, Raimo 2006. Sivistyksen voimalla. J. V. Snellmanin elämä. Helsinki: Edita.
- Schieren, Jost 2012. The Concept of Learning in Waldorf Education. *RoSE - Research on Waldorf Education*, Vol. 3 No.1, 63–74.
- Schiller, Friedrich 2013. Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Suom. Pirkko Holmberg. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Seamon, David & Zajonc, Arthur (toim.), 1998. *Goethe's way of Science: A Phenomenology of Nature*. Albany: SUNY Press.
- Siljander, Pauli & Sutinen, Ari 2012. Introduction. Teoksessa Siljander, Pauli, Kivelä, Ari & Sutinen Ari (Toim.), *Theories on Bildung and Growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–18.
- Siljander, Pauli 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Skiera, Ehrenhard 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Snellman, Johan Vilhelm 2005. Akateemisesta opiskelusta. Om det akademiska studium. Suomentanut J. E. Salomaa. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2005.
- Sparby, Terje (toim.), 2013. *Innledning Rudolf Steiner som filosof*. Oslo: Pax Forlag, 9–58.
- Stabel, Anne-Mette 2014. *Visjoner og vilkår. Om steinerskolens utvikling i Norge 1926–2004*. Doktorgradsavhandling i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Steiner, Rudolf 1967. *Totuus ja tiede*. Suom. Niilo Kaila. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, Rudolf 1985. *Vapauden filosofia. Erään modernin maailmankatsomuksen luonnos*. Suom. Reijo Wilenius. Jyväskylä: Gummerus. Alkuteos *Die Philosophie der Freiheit* ilmestyi 1894.
- Steiner, Rudolf 1987. *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften. Zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaft (Anthroposophie) (GA 1)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf 1988. *Pedagogiikka ja taide*. Suom. Kaisu Virkkunen. Tampere: Tammes ry.
- Steiner, Rudolf 1989. *Tasapainoinen kasvu ja kasvatus*. Suom. Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, Rudolf 2014. *Peilautuva minä. Antroposofian filosofiset perusteet – Bolognan esitelmä*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- SKO Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. 2004. Rawson, Martin & Richter, Tobias (toim.), [eng. *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curricu-*

- lum] suom. Hannele Laakso & Marketta Rauramo. Tampereen yliopistopaino: Steinerpedagogiikan seura ry.
- Tröhler, Daniel 2003. The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik - A Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica* 39 (6), 759–778.
- Ullrich, Heiner 2008. Rudolf Steiner. London & New York: Continuum.
- Värri, Veli-Matti 2011. Välineajattelusta hyvään kasvatukseen - kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa Jarno Paalasmaa (toim.), Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Welburn, Andrew 2004. Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought. Throwbridge: Floris Books.
- Woods, Philip, Ashley, Martin & Woods, Glenys 2005. Steiner Schools in England. Research report RR 645. University of West of England, Bristol.
- Wulf, Christoph 2013. Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's concept of anthropology, Bildung and mimesis. *Educational Philosophy and Theory* 35 (2), 241–249.

KT Jan-Erik Mansikka toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

KM, tohtorikoulutettava Jarno Paalasmaa toimii steinerkoulun opettajana ja valmistelee kasvatustieteen väitöskirjaa Tampereen yliopistossa.