



Sirkka Ahonen

Kaanonin paluu

HISTORIANOPETUKSEN POLITIIKKA
IDÄSSÄ JA LÄNNESSÄ

Historianopetuksen pakottaminen yhteiseen sisällölliseen kaanoniin on 2000-luvun ilmiö erityisesti Euroopan entisissä sosialistimaissa, mutta myös joissakin läntisissä demokratioissa. Kaanonit olivat tunnusomaisia 1800-luvun kansakuntien rakentamisen aikakaudelle, jolloin ne toimivat opetuksessa historian suurten kansallisten kertomusten tukirankana. 2000-luvulla kaanonien elvyttäjät jakautuvat kahteen leiriin: kansallismielisiin ja kulttuurikonservatiiveihin. Kaanonit ovat kuitenkin kestävämpiä niin historian tietoteorian kuin tiedonalan etiikan kannalta. Kirjoittaja päätyy katsausartikkelissaan genealogiseen historiankäsitteeseen, jonka mukaan historia auttaa ihmisiä pohtimaan oman aikansa eksistentiaalisia kysymyksiä ajan ja muutoksen valossa.

Historianopetuksen politiikka tarkoittaa poliittisen eliitin koulujen historianopetukseen kohdis-

tamaa vallankäyttöä. Kaikille yhteinen pohjakouluus kiinnostaa vallankäyttäjiä, koska sen kautta he voivat vaikuttaa kokonaisten ikäluokkien historiatietoisuuteen. Koska historiatietoisuudessa menneisyyden selittäminen yhdistyy tulevaisuudenodotuksiin, siihen vaikuttaminen on poliitikoille tärkeää.

Historianopetuksen politiikan kohteena ovat ennen muuta opetussuunnitelmat ja oppikirjat.¹ Mitä autoritaarisempi valtio on, sitä suurempia ovat vaikutusmekanismit. Niitä ovat opetusta sisällöllisesti sitovat opetussuunnitelmat, oppikirjojen tarkastus, koulujen velvoittaminen erityisiin teemahankkeisiin ja oppilaiden mielipiteiden monitorointi. Opetussuunnitelma on autoritaarisissa järjestelmissä virkamiesten käsialaa ja vallanpitäjien ilmaisemien toivomusten mukainen. Vallanpitäjät odottavat, että historian opetussuunnitelma ja oppikirjat uusintavat heille sopivaa sisällöllistä kaanonia.

Kaanon on opetussuunnitelmaa koossa pitävä vakioitujen sisältöjen joukko. Koska sen määrittävät useammin poliitikot kuin historian asiantuntijat, kaanon on historianopetuksen politiikka, jonka tarkoitus on sitoa opettajia ja oppikirjantekijöitä poliittisiin päämääriin. Kaanonodotuksia voi kuitenkin esiintyä myös vallassa olevan politiikan vastustajilla, jotka puolustavat omia vaihtoehtoisia kaanoneitaan. Kaanonia historianopetuksen politiikan keinona ovat 2000-luvulla tutkineet ennen muuta historiandidaktit kuten hollantilainen Maria Grever², britti Peter Lee³ ja kanadalainen Peter Seixas⁴, jotka kaikki kuuluvat kaanonien vastustajiin. Kannattajat löytyvät

Sirkka Ahonen on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori emerita Helsingin yliopistossa. Sähköposti: sirkka.ahonen@helsinki.fi.

enimmäkseen poliitikkojen, mutta jotkut myös historioitsijoiden piiristä.

Seuraavassa tarkastelen historianopetuksen kaanonista poliittisessa julkisuudessa ja historiandidaktikkojen omissa julkaisuissa ja konferensseissa käytyjä keskusteluja. Esittelen ensin joukon kaanonin kannattajia ja vastustajia ja tarkastelen kaanonajattelun kestävyttä historian tietoteorian ja historian etiikan valossa. Sen jälkeen tarkastelen kaanonien rakennetta esittämällä ne historian kertomuksellisuuden ja kertomusten myyttisyyden oheistuotteiksi. Seuraavaksi paneudun itäisen Euroopan kaanonpyrkimykseen, mutta tuon vertailukohtina esille myös Länsi- ja Pohjois- Euroopassa esiintynyttä kaanonien tavoittelua. Vertailujeni ja erittelyjeni pohjalta päädyn puolustamaan geneologista lähestymistapaa historianopetuksen tiedollisesti ja eettisesti kestäväna vaihtoehtona.

Kaanonien kannattajat ja vastustajat tietoteoreettisesti tarkasteltuina

Vladimir Putin on valtakautenaan eri yhteyksissä teroittanut kaanonin välttämättömyyttä historianopetuksessa. Hän tarkoittaa kaanonilla kansallismielisesti valittua listaa niistä menneisyyden asioista, joihin kaikkien venäläisten nuorten tulisi samaistua. Venäläiset historianopettajat, jotka ovat 1990-luvun vapaassa ilmapiirissä ehtineet omaksua kriittisen historianäkäsityksen, ovat ymmällään. He eivät hämmennyksessään kuitenkaan ole Euroopassa yksin. Eri maissa konservatiiviset tahot peräivät opetukseen takaisin perin-

teistä yhteistä kaanonia; jopa Tanskassa peruskoulun historianopetus suunnitellaan on 2000-luvulla nimetty 29 asiaa, jotka tulee opettaa kaikille.

Kansakuntien rakentamisen kaudella 1800-luvulla yleiset kaanonit palvelivat yhteisen kansallisen identiteetin hanketta. Suomi tarjoaa hyvän esimerkin. Suomessa nousi 1800-luvun puolivälissä huoli siitä, onko Suomella omaa historiaa. Yrjö Koskinen – myöhemmin aateloituna Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen – kokosi vuosina 1869–1872 viikkosina ilmestyneessä Suomen historian oppikirjassaan Suomelle historian valitsemistaan esihistorian ja Ruotsin historian aineksesta. Suomen tarinan iskukohtia olivat alkukoti, heimoitsenäisyys, ensimmäinen ristiretki, nuijasota, isoviha, Anjalan liitto ja viimein ”Suomen valtion asettaminen, vv. 1809–1812”.⁵ Historian tutkijat ovat myöhemmin kyseenalaistaneet Koskisen mainituille ilmiöille ja tapahtumille antamat merkitykset. Esihistoriallisen kauden heimot tuskin ajoivat omaa tietoista politiikkaa yhtä vähän kuin nuijasota tai Anjalan liitto ilmensivät suomalaisten itsenäisyystahtoa. Kansallinen kaanon, myöhemmin vahvistettuna vapaussota- ja talvisotakertomuksilla, säilytti kuitenkin käyttökelpoisuutensa aina 1950-luvulle asti ja ylläpiti vaikeuksista selviävän vahvan kansan identiteettiä.

2000-luvulla kaanonien uusi vaatimus nousi kahdesta leiristä: kulttuurikonservatiiveista ja kansakunnan rakentajista. Kulttuurikonservatiivien mukaan kansalaiset tarvitsevat keskinäisen

1. Kansainvälisiä historianopetuksen politiikan tutkimuksia ovat muiden muassa seuraavat: Klas-Göran Karlsson *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*. Natur och Kultur 1999; Stuart MacIntyre & Anna Clark, *The History Wars*. Melbourne University Press 2003; Tony Taylor & Robert Guyver (toim.) *History Wars in the Classroom. Global Perspectives*. Information Age Publishing 2011. Viimeksi mainitun teoksen kirjoittajat ovat Argentiinasta, Australiasta, Saksasta, Etelä-Afrikasta, Isosta-Britanniasta ja Yhdysvalloista. Suomessa koulun historianopetuksellisia kiistoja on käyty viimeisen kahden vuosikymmenen aikana ns. Pirkkalan monisteesta (ks. Jari Leskinen *Kohti sosialismia! Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu 1973–75*. Siltala 2016.) ja suometumisesta (ks. esim. Sirkka Ahonen, *Finnish History Textbooks in the Cold War*. Teoksessa Juhana Aunesluoma & Pauli Kettunen (toim.) *The Cold War and the Politics of History*. Edita Prima 2008).
2. Maria Grever, *Plurality, Narrative and the Historical Canon*. Teoksessa Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan 2007, 31–47.
3. Peter Lee, *From National Canon to Historical Literacy*. Teoksessa Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan 2007, 48–62.
4. Peter Seixas, *Who needs a Canon?* Teoksessa Maria Grever & Siep Stuurman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*. Palgrave Macmillan 2007, 19–30. Historianopetuksen politiikkaa ja historiasotia ovat eri yhteyksissä tutkineet australialainen Anna Clark ja britti Robert Phillips.
5. Yrjö Koskinen, *Suomen kansan historia*. Otava 1881. Teos on tekstissä mainitusta oppikirjasta laajennettu Suomen historian yleisesitys.

vuorovaikutuksensa tueksi yhteisiä tuttuja viittauskohteita. Kulttuurikonservaatiivit ovat huolissaan koulujen historianopetuksen sirpaloitumisesta erilaisiin teemoihin ja hajoamisesta monikärkisten tulokulmien prismaksi. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa kulttuurikonservaatiivien painajainen on 1970-lukulainen opetussuunnitelmavaihtoehto, joka suuren kansallisen kertomuksen sijasta koostui tanskalaisen suomuumion, saksilaisen kuningashaudan, lääketieteen historian ja valinnanvaraisten 1900-luvun kansainvälisten konfliktien moduleista. Missä ovat kansakunnan poliittiset tai kulttuuriset ikonit, kysyivät kulttuurikonservaatiivit.⁶ Yhdysvalloissa kulttuurikonservaatiivi E. D. Hirsch puolestaan ehdotti suoraviivaisesti listaa sadasta historian asiasta, jotka jokaisen amerikkalaisen tulisi osata.⁷

Toinen leiri kaanonin kannattajia koostuu nationalisteista, joiden mukaan koulun opetussuunnitelman tulee pohjautua suureen kansalliseen kertomukseen samaan tapaan kuin kansakuntien rakentamisen aikakaudella. Kansakunnan kertomukset elvytettiin uudelleen 1900-luvun lopun ja 2000-luvun Itä- ja Keski-Euroopassa, jossa valtiot määrittivät uudelleen kansalliset rajansa Itäblokin hajoamisen jälkeen. Venäjällä Vladimir Putin on vuodesta 2007 lähtien ajanut kaikille kouluille yhteistä historian oppikirjaa, jonka johtoteemoja olisivat Venäjän suuruus ja vahvan valtion merkitys. Unkarin pääministeri Viktor Orbán on puolestaan kirjoittanut Unkarin perustuslakiin kaanonin, joka sinetöi unkarilaisten historialliset ylpeyden aiheet.⁸ Kansallismieliset kaanonin kannattajat pitävät koulun historiaa ennen muuta identiteettiaineena, jota ei pidä kutistaa lähteiden tutkimisen ja tapahtumien moniperspektiivisen tarkastelun intellektuaalisiksi leikeiksi. Nuoret kansalaiset tarvitsevat heidän mukaansa kohottavan yhteisen kertomuksen, josta ammentaa tulevaisuuden uskoa.

Kaanonin vastustajat puolestaan jakautuvat tietoteoreettisiin positivisteihin ja historian etiikan puolustajiin. Ensimmäisten mukaan historiallinen tieto on todennettava todistusaineiston avulla ja historianopetuksen tehtävä siksi on ennen muuta koulua kriittistä tiedonkäsittelyä. Jälkimmäiset katsovat, että historian kertomukset eivät saa sulkea yhteiskunnan vähemmistöryhmien identiteettitarpeita ulkopuolelleen.

Kaanonien tietoteoreettisten vastustajien mukaan historiallinen tieto on luonteeltaan moniperspektiivistä, mikä tekee siitä kaanoniin taipumattoman. Tästä johtuen kaanonin muotoinen historian opetussuunnitelma on tietoteoreettisesti kestävä. Jyrkimmät tietoteoreettiset positivistit haluavat purkaa historian kertomukset opetuksessa kokonaan lähdekriittisiksi harjoituksiksi. Positivistinen koulukunta on voimakkaimmin vaikuttanut Ison-Britannian historiandidaktiikassa. Jo 1970-luvulla positivistiset historiandidaktit kirjoittivat opetussuunnitelman nimenomaan tietoteoreettisten käsitteiden perustalle ja torjuivat sisällöllisen kaanonin. *Schools History Project* -nimellä tunnettu opetussuunnitelma ja sen mukainen oppimateriaali jäsenyivät todistusaineiston, tulkinnan, muutoksen ja konfliktin käsitteiden varaan. Opetussuunnitelman kehittäjien mukaan oli toissijaista, minkä konkreettisten tapahtumasisältöjen yhteydessä todistusaineiston kriittistä käsittelyä tai konfliktin monikärkistä selittämistä harjoiteltiin.⁹ Positivistinen historiandidaktinen koulukunta joutui 1980-luvulla konservatiivihallituksen ankaran hyökkäyksen kohteeksi. Pääministeri Margaret Thatcher kysyi, minne ”kansakunnan suuret pojat ja loistavat kohtalonhetket” olivat kadonneet koulusta, ja moitti erityisesti historian didaktikkoja nuorison turmelemisesta.¹⁰ Vanha isänmaallinen kaanon ei konservatiivien painostuksesta huolimatta kuitenkaan palannut opetussuunnitelmiin, vaan kriittinen tiedonkäsittely

6. Ks. esimerkkejä teoksessa Frank Füredi, *Mythical Past, Elusive Future. History and Society in an Anxious Age*. Pluto Press 1992, 4, 53–56.

7. E. D. Hirsch, *Cultural Literacy. What every American Has to Know?* Houghton – Mifflin 1987, passim; ks. myös Harold Bloom, *The Western Canon. The Books and School for the Ages*. Harcourt Brace 1994.

8. Katalyn Miklossy, Unkarin perustuslaki ja valikoiva muisti. *Idäntutkimus* 4 (2013), 3–10; Heino Nyssönen, Muisti ja perustuslaki. *Idäntutkimus* (2013), 11–21.

9. Denis Shemilt, *History 13–16 Evaluation Study*. Holmes McDougall, passim; Richard J. Evans, *In Defence of History*. Granta Books 1997, 240–241.

10. Margaret Thatcher, *Let Our Children Grow. Selected Speeches 1975–77*. Centre for Policy Studies 1977, 29.

vakiintui vähitellen brittiläisen historianopetuksen kulmakiveksi.

Kaanonin eettinen vastustus puolestaan pohjautui historian postkoloniaaliseen käänteeseen. ”Postkoloniaalisella” historialla en tarkoita pelkästään entisten siirtomaiden asukkaiden pyrkimyksiä lunastaa itselleen historia ja identiteetti, vaan minkä tahansa yhteiskunnan ennen alistettujen ryhmien ryhtymistä omien historioidensa kirjoittamiseen. Historia ei ollut enää kansakunnan rakentamista hegemonian ehdoin, vaan 1970-luvulta lähtien historiaa kirjoittivat myös etniset vähemmistöt, työväenluokka, naiset ja sinikaulustyöläiset, jotka kaikki halusivat tulla tunnustetuiksi menneisyyden toimijoina eivätkä vain tahdottomina uhreina.¹¹ Postkoloniaalinen käänne tapahtui myös akateemisessa historiankirjoituksessa, jossa hegemoniset kertomukset joutuivat kritiikin kohteiksi ja kiinnostus suuntautui historian ennen näkymättömiin toimijoihin. Postkoloniaalisen käänteen jälkeen historianopetuksensa ei sopinut jättää mitään oppilasryhmää historiasta osattomaksi.

Kaanonin eettinen kestävyys on kuitenkin monimutkainen kysymys. Eikö yhteisöllä ole oikeus identiteettiin, joka perustuu yhteiseen historiallisen jatkuvuuden kokemukseen? Milan Kundera toteaa teoksessaan *Naurun ja unohduksen kirja* (1978), että kansakunta voidaan hävittää olemattomiin riistämällä siltä sen muistot. Totalitaariset hallinnot ovatkin yrittäneet rapauttaa ja vääristää alistamiensa yhteisöjen kollektiivista muistia. Neuvosto-Virossa 1980-luvun itsenäisyysliike lähti liikkeelle vaatimuksesta saada oma historia takaisin, ja itsenäistyminen johti ikonoklasmiin, neuvostokauden julkisten monumenttien alas raastamiseen ja korvaamiseen vapaussankarien patsailla. Yhteisöt odottavat saavansa historiansa kipeät ja kunniakkaat sisällöt tunnustetuiksi ja kaanonina esitetyiksi. Kaanonien kannattajat vetoavat tämän tarpeen eettiseen oikeutukseen. On kuitenkin vaikea erottaa, milloin on kysymys yhteisön oikeutetusta identiteetin tarpeesta ja milloin poliittisten johtajien pyrkimyksistä käyttää kaanonin valtansa oikeuttamiseen.

Monikansallisista valtiorakennelmista vapautuvien yhteisöjen johtajat odottavat yleensä ainakin siirtymävaiheessa kouluopetukselta yhtenäisyyttä luovaa kansallismielistä kaanonin. Koska valtiot ovat yleensä kuitenkin monikansallisia, historian etiikka edellyttää historian sovittavan potentiaalinen käyttämistä enemmistön ja vähemmistöjen välisen yhteisymmärryksen kasvattamiseen. Historian opiskelu auttaa suhteuttamaan oman ja toisen yhteisön pyrkimykset toisiinsa ja ymmärtämään ”toiseutta”. ”Toiseuden” historiallinen tarkastelu estää ”toisen” demonisoinnin ja tukee ristiriitaisten näkemysten sovittelua. Historia voi siksi torjua konflikteja ja laannuttaa niiden jälkimaininkeja. Kansallismieliseen kaanoniin pitäytyminen on siksi avoimeen historialliseen dialogiin verrattuna historian etiikan vastainen ratkaisu.

Ideologiset ja myyttiset kertomukset kaanonien pohjana

Kaanonien poliittinen vetovoima ja käyttökelpoisuus perustuvat niistä pönkittäviin kertomuksiin. Esimerkiksi Yrjö Koskisen Suomen kansan historiassa¹² kanonisoimat ilmiöt ja tapahtumat olivat käänteentekeviä vain hänen niille antamien merkitysten ansiosta. Pyhän Eerikin sotaretki tai Anjalan liitto olisivat hyvin voineet hautautua historian pikkuasioiden joukkoon, mutta Koskisen liittäessä niihin kertomukset Suomen valloituksesta ja Suomen itsenäisyysajatuksen synnystä, niistä koostui kaanon. Kertomukset ovat todistusaineistosta tehtyjä tulkintoja. Hollantilainen historianfilosofi Frank Ankersmit erottaa historiassa toisistaan todistusaineistoon suoraan viittaavat toteamukset (*referential statements*) ja kertovat sisällöt (*narrative substances*). Edellisiä kutsutaan faktoiksi – huolimatta siitä että faktat ovat harvoin täysin vapaita tulkinnasta – ja jälkimmäisiä historiankirjoitukseksi. Kun historioitsija selittää ilmiötä ja tapahtumia yhdistämällä faktoja toisiinsa, hän samalla liittää niihin merkityksiä. Merkitykset tekevät faktoista kertomuksia. Koska ilman merkityksiä faktat ovat vailla käyttöarvoa, vasta kertomukset ovat varsinaisia historian esityksiä.¹³

11. Jorma Kalela, *Making History. The Historian and the Uses of the Past*. Palgrave Macmillan 2012, 78–81.

12. Koskinen 1881, passim.

13. Frank Ankersmit, *Historical Representation*. Stanford University Press 2001, 239–243.

Ankersmitin tekemä ero faktojen ja kertomusten välillä on kannanotto historian objektiivisuuden kysymykseen. Ankersmitin mukaan historiankirjoittajan harjoittama merkityksenanto on väistämättä subjektiivista. Se riippuu historiankirjoittajan mielensisällöstä ja tulokulmasta. Esimerkiksi Yrjö Koskinen pyrki opiskeluvuosistaan lähtien toteuttamaan kansallisia tavoitteita niin historian tutkijana kuin poliitikkona. Hän ansioitui nuorena Suomen keskiajan ja 1500-luvun tutkijana, mutta hänen testamenttinsa historian tutkijana oli hegeliläisesti sävyttynyt teos *Johtavat aatteet ihmiskunnan historiassa* (1879). Sen johtajatukset kansakunnasta yhteisön historian välttämättömänä vaiheena ja pienten kansojen oikeudesta omaan valtioon olivat epäilemättä läsnä hänen kirjoittaessaan Suomen historian oppikirjan prototyypin. Nationalistinen tulokulma teki nuijasodasta ja Anjalan liitosta historianopetuksen kaanonin osia. Nuijasodasta tuli suomalaisen talonpojan vapaustaistelu ja Anjalan kapinaan vaikuttaneesta Sprengtportenista itsenäisyysmies. Ideologiset tulkinnat eivät kuitenkaan kestäneet aikaa. Niinpä 2000-luvun oppikirjoissa Nuijasota on tavanomainen talonpoikien verokapina, ja Anjalan miehet kapinoivat tyytymättömyydestä puolustusmäärärahoihin.¹⁴ Kaanon on korvautunut eri aikakausien toiminta-alueiden kriittisellä arvioinnilla.

Klassinen kaanon on yleensä jonkin ideologisen kertomuksen pohjalta rakentunut. Kaanoniin valikoituneet ilmiöt ja tapahtumat ovat joko nationalistisesti, liberalistisesti tai marxilaisesti merkityksellisiä. Koskinen teos sisälsi nationalistisen kaanonin, kun taas moni muu 1800-luvun oppikirja perustui liberalistiseen näkemykseen vapaudesta historian johtotähtenä kaanonin rakentuessa vallankumouksista ja ihmisoikeuksien maailmanlaajuisesta toteutumisesta. Marxilaisen kaanonin iskukohtat koostuivat puolestaan orja-, feodaali- ja porvareijhteiskunnan välisistä siirtymistä eli vallankumouksista.

Klassiset kaanonit menettivät 1900-luvun aikana toinen toisensa jälkeen uskottavuuttaan. Vapauden voittokulku ei totalitarismin vuosikymmenten jälkeen näyttänyt Euroopassa yhtä vääjäämättömältä kuin ennen, usko nationalismiin kaatui toisen maailmansodan katastrofiin ja

marxilainen dialektinen kehitysnäkemyks Itä- ja Keski-Euroopan kommunististen järjestelmien romahtamiseen. Kansakunnan kaanon on kuitenkin 2000-luvun Itä-Euroopassa ja itäisessä Keski-Euroopassa osoittautunut uusiokäyttöön kelpaavaksi. Tämä paradoksi, jo hylätyn rakenteen uudelleen hyväksyminen, on ollut tämän katsausartikkelin kirjoittamisen pääkimmoke.

Toinen rakenteellinen ominaisuus, joka pönkittää kaanoneita, mutta samalla intellektuaalisesti kyseenalaistaa ne, on myyttisyys. Kaanonien takaiset myytit ovat yleensä luonteeltaan eettisiä. Ylevä myytti nostaa historiallisen yhteisön eettisesti muita korkeammalle tasolle. George Schöpfungin ja Pål Kolstø, jotka ovat tutkineet yhteisöjen uhrus- ja syyllisyysmyyttejä, jälkimmäinen erityisesti entisen Jugoslavian maissa, ovat todenneet niistä elinvoimaisimpien olevan kansainvälistä lainatavaraa. Monet ovat peräisin Vanhan Testamentin kertomuksista, joissa Israelin kansa taistelee perivihollistaan filistealaisia vastaan ja saa jumalaltaan tukea. Myyttejä on maailmalla laajalti käytetty kehystämään historian eri aikakausien sotaisia kertomuksia. Laajimpaan käyttöön kansakunnan rakentamisen hankkeissa ovat levinneet seuraavat myytit:

- Luvattu maa. Jumala on ennalta osoittanut tietyn alueen yhteisölle, ja yhteisö on oikeutettu valloittamaan sen sodalla.
- Valittu kansa. Yhteisö on jumalan erityisessä suojeluksessa ja jumala johtaa sen voittoon.
- Jumalan lunastus. Jumala vapauttaa yhteisön pahasta. Vapautus voi tapahtua sotilaallisen voiton tai vallankumouksen muodossa.
- Vanha vainooja. Yhteisöllä on sukupolvien takainen perivihollinen.
- David ja Goljat. Yhteisö taistelee puhtain asein itseään isompaa ja raaempaa vihollista vastaan.
- Sotilaallinen urheus. Urhoollisuuden näyttö oikeuttaa maa-alueiden valtaamiseen ja vastustajien julmaan kohteluun.
- Taistelu uskon puolesta. Yhteisö katsoo puolustaneensa uskonnollista yhteisöään vuosisatojen ajan ja ansainneensa siten erityisen arvon.

14. Ks. esim. lukion oppikirja *Forum V. Suomi esihistoriasta autonomian aikaan*. Otava 2005.

- Alkukoti. Yhteisöllä on yhteinen ja ainutlaatuisen etninen alkujuuuri.
- Sukukansat. Yhteisöllä on oikeus valloittaa alueet, joilla asuu sukukansoja.¹⁵

Modernin aikakauden synnyttämä kansainvälinen myytti on ”kansanmurha”, jonka toisen maailmansodan jälkeiset Geneven sopimukset toivat käyttöön. ”Kansanmurhan” ja myöhemmin historiakulttuurissa omaksutun ”holokaustin” käsitteet saivat myytin aseman, kun yhä useammat yhteisöt näkivät itseensä kohdistuneet joukkomurhat retrospektiivisesti omana holokaustinaan. Esimerkkejä ovat Armenia, Tšerkessia ja Hereromaa.

Syylisyyss- ja uhrusmyyttejä käytetään konfliktinjälkeisissä yhteisöissä tyypillisesti vastavuoroisesti. Jos ”me” olemme uhreja, ”he” ovat syllisiä ja sama käänteisesti. Esimerkiksi 1990-luvun Bosnian sodan jälkeen sekä serbit, muslimit että kroaatit nimesivät itsensä kansanmurhan uhreiksi ja myös esittivät toinen toisensa perivihollisikseen. Kaikki kolme myös vetosivat Jumalan valintaan, joka takaisi oman armeijan voiton.¹⁶

Myytit ilmenevät vielä 2000-luvun Bosnia-Herzegovinassa oppikirjojen kaanoneina. Yhteisöt nostivat 1990-luvun sodan aikana esille vanhat historialliset myyttinsä ja pitivät niistä kiinni sodan jälkeen. Serbit kanonisoivat keskiaikaisen Kosovo Poljen taistelun 1990-luvun sodan ikoniksi, kroaatit käyttivät toisen maailmansodan aikaista Bleiburgin joukkomurhaa kaanonin aineksena, ja muslimit tekivät Srebrenicasta osan historiansa kaanonina. Yhteisöt rakensivat kukin tahollaan omaa etnistä kansakuntaa ja käyttivät siinä kaanoneita välineenä. Toisaalta kaanonit olivat este Bosnia-Herzegovinan toimimiselle yhtenä valtiona, koska vastakkaisuuksia pönkit-

tävät kaanonit myyttisine elementteineen ovat omiaan pitämään yhteisön kollektiivisen muistin ja samalla myös tulevaisuudenodotukset eriytyneinä.¹⁷ Bosnia-Herzegovina tarjoaa näin esimerkiksi kaanoneista historiallisen tiedon etiikkaa loukkaavina ilmiöinä. Myyttisesti latautuneen muistin ja historianopetuksen suhteesta on 2000-luvulla keskusteltu konfliktinjälkeisten maiden edustajien kanssa useissa kansainvälisissä historiandidaktisissa konferensseissa.¹⁸

Kansallismieliset kaanonit historianopettajien ongelmana 2000-luvun itäisessä Euroopassa

Itä- ja Kaakkois-Euroopan sekä itäisen Keski-Euroopan kommunistisesta järjestelmästä irtautuneiden ja Jugoslavian ja Neuvostoliiton hajoamisesta syntyneiden valtioiden uudet johtajat käyttivät hyväkseen yhtenäisen kansakunnan ideaa ja virittivät vanhan puheen etnisistä kansoista uudelleen. Historian oppikirjat olivat oiva työväline.

Bosnia-Herzegovinan tapauksessa kansainvälinen yhteisö koetti estää maan kolmea etnistä yhteisöä juuttumasta keskenään vastakkaisiin historiankertomuksiinsa. Kansainvälinen yhteisö oli neuvotellut maahan rauhan ja katsoi olevansa velvoitettu ja myös oikeutettu puuttumaan maan jälleenrakentamiseen. Historianopetus oli konfliktin sovittamisen tärkeä foorumi. Euroopan neuvosto, Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestö ETYJ, Euroopan historianopettajien yhdistys Euroclio, Georg Sorosin rahoittama Open Society Fund ja kansainvälistä oppikirjatutkimusta harjoittava Georg-Eckert-Institut järjestivät maan kouluviranomaisille ja historianopettajille erilaisia yhteistyöhankkeita, joiden tarkoitus oli lopettaa historiasodat koulun tasolla. Kun kansainväliset toimijat suosittelivat eri ryhmien näkökulmien yhdistämistä historianopetuksessa,

15. George Schöpflin, *The Function of Myth and a Taxonomy of Myths*. Teoksessa George Schöpflin & Geoffrey Hosking (toim.) *Myths and Nationhood*. Hurst 1997, passim; Paul Kolstø (toim.) *Myths and Boundaries in South-Eastern Europe*. Hurst and Company 2005, passim.

16. Sirkka Ahonen, *Coming to Terms with a Dark Past. How Post-Conflict Societies Deal with History*. Peter Lang 2012, 120–133.

17. Ahonen 2012, 134–145.

18. Esimerkiksi konferenssit *Reflecting Remembrance, Teaching History for a Common Culture or Remembrance*. 7–13 huhtikuuta 2013, Erfurt, Saksa; *School vs. Memory. Conflict, Identity, Coexistence (Central Europe)*. 10–11 lokakuuta 2014, Praha, Tšekki; *Reimagining Remembrance. Dealing with the legacy of a violent past in History and Heritage education*. 19–24 marraskuuta 2016, Belfast, Pohjois-Irlanti.

opettajien vastaus saattoi olla: ”Haluatteko että kerromme lapsillemme valheita.”¹⁹

Venäjän ja Unkarin johtajien kaanonpolitiikkaan kansainvälisellä yhteisöllä ei ollut sananvaltaa. Vladimir Putin ja Viktor Orbán ovat itsestoisia johtajia, jotka ennemmin arvostelevat muita valtioita kuin ottavat vastaan arvostelua, eikä liberalistinen moniarvoisuus kuulu heidän ensisijaisiin arvoihinsa. Historiapolitiikassaan he vetoavat estoitta kansallismielisyyteen.

Putin ryhtyi 2000-luvun alussa tapahtuneen valtaantulonsa jälkeen puolustamaan ”suuren isänmaallisen sodan” kunniaa, joka oli ollut Neuvostoliiton historiakulttuurin ja historianopetuksen kulmakivi mutta rapautunut *glasnostin* johdosta. Kreml asetti vuonna 2009 komission vastustamaan ”historian väärentämistä” ja edellytti ”suuren isänmaallisen sodan välittämistä nuorisolle kertomuksena, jossa Venäjän kansa on sekä uhri että sankari”.²⁰ Kaikille kouluille piti kirjoittaa yksi yhteinen oppikirja. Hallituksen vuonna 2013 asettama työryhmä laati yhteiselle oppikirjalle suuntaviivat.²¹ Niiden mukaan oppikirjan piti välittää ”rakentava tunne ja myönteinen asenne maan historiaa kohtaan” ja tehdä nuoret ylpeiksi maastaan. Työryhmä laati myös luettelon asioista, jotka muodostaisivat oppikirjan kaanonin. Se alkaisi Moskovan suuriruhtinaskunnan valloituksista, joiden tuloksena Venäjä syntyi, ja jatkuisi hallitsijoiden valloituksilla. Kaanon osoitaisi, että Venäjä oli suuri, ja vahva valtio sille

siunauksellinen. Oppikirjan ei tullut turhaan murehtia menneisyyden toimijoiden rikoksia eikä osoittaa tulkintojen ristiriitaisuuksia vaan kasvattaa valtiolle lojaaleja kansalaisia. Menneisyys toimisi tulevaisuuden positiivisena voimavarana. Kaanonin tarkoitus oli moraalinen.²²

Historiandidaktisesti Putinin kaanon-hanke oli kyseenalainen niin tietoteorian kuin tiedon etiikan näkökulmista. Moskovan tiedeakatemian historian instituutin johtajan kommentti ilmentää projektin intellektuaalista vajetta: ”Koululaiselle tulee muodostaa selvä vakaumus, että juuri tällainen on historia, ja rakentaa muuri muita tulkintoja vastaan.”²³ Historianopettajat, jotka olivat jo 1990-luvulla ehtineet omaksua liberaalin näkemyksen historian moniperspektiivisyydestä, suhtautuivat Putinin hankkeeseen kriittisesti.²⁴

Historian etiikan näkökulmasta ajatus yhteisestä venäläiskansallisesta identiteetistä oli kestämätön, sillä Venäjän kymmenien vähemmistökansojen kertomukset jäivät sen ulkopuolelle.²⁵ Esimerkiksi Krimin tataarit puolustivat aktiivisesti ja julkisesti omaa kertomustaan ja halusivat kirjoittaa omat oppikirjansa.²⁶ Samaan pyrkivät Venäjän reuna-alueiden muutkin kansat, jotka olivat 1990-lähtien pyrkineet palauttamaan oman historiansa. Tataarien ja tsetseenien kertomuksien kehyksenä olivat vahvat uhuriuden ja sankaruuden myytit, joissa venäläiset usein olivat myyttisiä arkkivihollisia.²⁷

19. Tomaso Diegoli. *Collective Memory and Social Reconstruction in Post-Conflict Bosnia and Herzegovina (BiH)*. University of Denver 2007, 102–111.

20. Markku Kangaspuro, Pääkirjoitus. *Idäntutkimus* 4 (2013), 1–2; Jukka Mallinen, Venäjälle luodaan mahtikäskyllä uutta historiaa. *Kanava* 6 (2013), 21–24.

21. *The concept of new educational complex on national history*, [http://rushistory.org/wp-content/uploads/2013/11/2013/\(1.8.2016\)](http://rushistory.org/wp-content/uploads/2013/11/2013/(1.8.2016);); Alexander Khodnev, The history of colonialism and decolonization in the Russian educational curriculum and the challenges to history didactics. *Jahrbuch 2014. International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag 2014, 177–192.

22. *The concept of new educational complex on national history*; ks. myös Venäjä yhtenäistää historiankirjojaan. *Helsingin Sanomat* 28.8.2013.

23. Lainaus artikkelissa Mallinen 2013, 23.

24. Marat Gibatdinov, Post-Soviet or post-colonial history in contemporary Russian history textbooks. *Yearbook 2014. International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag 2014, 198–199; keskustelut venäläisten historianopettajien kanssa Euroclion järjestämässä konferenssissa ”Reflecting Remembrance” Erfurtissa 7.–13.4.2013.

25. Gibatdinov 2014, 198; Mallinen 2013, 21–24.

26. Tatarstanin edustaja Marat Gibatdinov, puheenvuoro Euroclion järjestämässä konferenssissa ”Reflecting Remembrance” Erfurtissa 7.–13.4.2013.

27. Muslimivähemmistöjen historiakeskustelusta ks. esim. Putin Tries to Deny the Tatar Claim to History. *The Compass–RCW Blog* 11.12.2014, www.realclearworld.com/blog/2014/12/erasing_crimeas_tatars_from_the_history_books_1108545.html (1.8.2016); Mairbek Vatchagaev, *L’aigle et le coup. La Tchétchénie dans la guerre du Caucase au xx siècle*. Buchet Chastel 2008.

Unkarissa kansallinen kaanon sai virallisen aseman heti vuonna 1990 järjestettyjen ensimmäisten vapaiden vaalien jälkeen, kun eduskunta säätöi lain uudesta virallisesta historiantulkinnasta. Laki nimesi vuonna 1920 solmitun Trianonin rauhan historialliseksi vääryudeksi, koska sinetöidessään Itävalta-Unkarin keisarikunnan hajoamisen se erotti etniset unkarilaiset toisistaan neljän eri valtion yhteyteen. Kansallismieliset unkarilaiset pitivät kansaansa historiallisen silpomisen uhrina.²⁸ Pääministeri Viktor Orbánin, kansallismielisen *Fidesz*-puolueen johtajan ansiosta uuden, vuonna 2012 säädetyn perustuslain johdantoluvuksi tuli ”Kansallinen uskontunnustus”, jonka allekirjoittivat ”Me, Unkarin kansakunnan jäsenet”. Johdantoluku julisti kansakunnalla olevan neljä velvoittavaa kunniaakasta muistoa: valtion perustajan Pyhän Tapanin saavutukset, aikakaudesta toiseen käyty itsenäisyystaistelu, korkeakulttuurin saavutukset ja Euroopan vuosisatainen puolustaminen islamia vastaan.²⁹

Perustuslain johdantoluvussa sanktioitu kaanon tukeutui myytteihin etnisen kansakunnan jatkuvuudesta, kansallissankareista ja uskon puolustajista. Orbán kehotti historianopettajia olemaan turhaan liioittelematta unkarilaisten osuutta holokaustissa ja korostamaan kansakunnan etnistä puhtautta vähättelemällä romaniväestön historiallista osaa. Hän varmisti kaanoninsa läpimenoa keskittämällä oppikirjatuotannon yhdelle, valtion valvomalle kustantajalle.³⁰ Putinin tavoin hän epäili historianopettajien lojaaliutta ja katsoi kollektiivisen muistin valvonnan valtiovallan tehtäväksi. Kaanonin oli tarkoitus olla kollektiivisen muistin selkäranka.

Unkarin historianopettajat vierastivat valtion tiukentunutta otetta heidän työhönsä ja erityisesti oppikirjatuotannon valtiollistamista. Monet opettajat arvostelevat uusien oppikirjojen sisältöä yksipuoliseksi ja ovat järjestäneet mielenosoit-

tuksia hallituksen historiapolitiikkaa vastaan. ”Uudistus [opetuksen valtiollinen ohjaus] vie meidät takaisin 1950-luvun kommunistisen diktatuurin aikaan,” valitti budapestilainen rehtori vuoden 2016 alussa.³¹

Venäjän ja Unkarin nationalistisesti jäsenynteillä kaanoneilla on vastineensa myös Puolan historianopetuksessa. Kansallismieliset puolalaiset tukeutuvat uhriusmyyttiin, jonka kehyyksessä niin Puolan historialliset jaot kuin toisen maailmansodan aikaisten massiivisten väestömenestysten traagisuus korostuvat. Neuvostoarmeijan tekemät Katynin upseerimurhat ja ukrainalaisten harjoittamat puolalaisylien etniset puhdistukset muodostavat kaanonin uhriusainekset. Kertomusta tasapainottaa puolalaisten historiallinen sotilaskunnia.³² Kaanon on yhtäaikaan kärsimys- ja kunniaitili, jonka Puola saattoi levittää kansainvälisen yhteisön nähtäväksi, kun se nousi entisestä kansandemokratia-asemastaan Euroopan unionin mahtimaaksi 2000-luvun alussa.

Venäjän, Unkarin ja Puolan historianopetuksen politiikka on 2000-luvulla ollut kansallismielistä. Uusien opetussuunnitelmien selkärankana on hallituksen politiikkaa tukeva kaanon, joka korostaa valtaväestön historiallista toimijuutta. Vähemmistöryhmät katsovat, että kaanonit kieltävät heidän identiteettitarpeensa. Kaanonit eivät myöskään nauti opettajien hyväksyntää, koska valtion ideologinen ohjaus loukkaa opettajien ammatillista itsetuntoa.

Kulttuurikonservaatiivien kaanonkaipuu Länsi-Euroopassa

Toisin kuin itäisessä Euroopassa, jossa historianopetuksen kaanon palveli 2000-luvulla kansallismielisiä poliitikkoja, Länsi-Euroopan vakaisissa demokratioissa kaanonin kaipasivat kulttuuri-konservaatiivit.

28. Heino Nyysönen, *The Presence of the Past in Politics. '1956' after 1956 in Hungary*. SoPhi 1999; Heino Nyysönen, Ungern i Skuggan av Trianon. *Nordisk östforum* 18:1 (2004), 43–57.

29. Katalyn Miklossy, Unkarin perustuslaki ja valikoiva muisti. *Idäntutkimus* 4 (2013), 3–10.

30. Suomen yleisradion TV- uutiset 8.2.2016.

31. Suvi Turtiainen, Kouluissa kytee kapina. *Helsingin Sanomat* 21.2.2016; keskustelut unkarilaisten historianopettajien kanssa konferenssissa *School vs. Memory. Conflict, Identity, Coexistence (Central Europe)*. 10–11 lokakuuta 2014, Praha, Tšekki.

32. Andrzej Zawistowski, Twelve Dates from the 20th Century History of Poland One Needs to Know. Teoksessa *Poland in the Heart of European History*. The Institute of National Remembrance Commission for the Prosecution of Crimes against the Polish Nation 2014, 11–16.

Iso-Britannia oli 2000-luvulle tultaessa ollut parin vuosikymmenen ajan positivistisen, kriittistä tiedonkäsittelyä vaalivan historiandidaktiikan lippulaiva. Tietoteoreettista positivismia edustava *Schools History Project* -opetussuunnitelma oli toki herättänyt jo 1980- ja 1990-luvulla konservatiivihallituksen opetusministerien kritiikkiä, koska se ei tukenut brittiläistä patriotismia. Historiandidaktikot pitivät kuitenkin kiinni ajattelutaitojen ensisijaisuudesta.³³ Positivistisen, tiedonkäsittelyyn keskittyvän opetussuunnitelman arvostelu kiihtyi entisestään 2010-luvun konservatiivihallituksen aikana. Opetusministerin johtaman työryhmän esityksen mukaan historianopetuksen tärkein tavoite oli ”tiedostaa ja ymmärtää saarten historia: miten Britannian kansalaiset ovat muokanneet kansakuntaa ja kuinka Britannia on vaikuttanut maailmaan.”³⁴ Näin vahvasti ilmaistu identiteettipoliittinen tavoite epäilytti kuitenkin jopa konservatiiviksi tunnettuja historiantutkijoita, mistä johtuen esitys kaatui. Kulttuurikonservatiivinen kritiikki pysyi kuitenkin vireillä, ja siinä oli mukana kansallismielistä eetosta.

Pohjoismaissa brittiläinen positivismi sai 1980-luvun historiandidaktiikassa jalansijaa, mutta sen suosiota tasapainotti tutustuminen saksalaiseen historiatietoisuutta korostavaan historiandidaktiikkaan. Sen keulahahmo Jörn Rüsen toimi pohjoismaisten historiandidaktikkojen vakiomentorina. Historiandidaktiikan keskuskäsitteeksi vakiintuikin ”historiatietoisuus”, joka tarkoitti menneisyyden ymmärtämisen ja tulevaisuuden odotusten välistä yhteyttä. Historiatietoisuus edellytti historiallista identiteettiä. Pohjoismaissa keskustelu kaanonista syntyi 2000-luvulla yhtäältä identiteettipoliittisista odotuksista ja toisaalta opettajien käytännön ongelmista. Koulun piti tukea historiallista identiteettiä, ja opettajat halusivat tietää mitä asioita opettaa.

Tanskassa kaanon nousi opetussuunnitelma-keskustelun keskiöön vuosituhanen vaihteessa. Historian opetussuunnitelma oli 1990-luvun ajan ollut sisällöllisesti varsin liberaali. Erityisiä opiskeltavia tapahtumia ja ilmiöitä ei määritelty, vaan tavoitteet koskivat yleisiä arvoja ja tiedon kriteerejä. Historioitsija Søren Mørch provosoi kaanonin koskevan keskustelun kirjallaan *Den sidste Danmarkshistorie* (1996), jossa hän totesi kansallisvaltion muuttuneen ilmiönä niin olemattomaksi, ettei se enää kelvannut edes historiantutkimuksen ja -opetuksen kehikseksi. Taloudellinen, kulttuurinen ja yhteiskuntapoliittinen integroituminen Eurooppaan oli tyhjentänyt kansallisvaltion merkityksistä siinä määrin, ettei enää kannattanut kirjoittaa ja opiskella yhden maan historiaa. Vanha historiapolitiikka, joka oli tähännyt kansalliseen historialliseen identiteetin rakentamiseen, oli menettänyt tilauksensa. Tilalla olivat monikulttuurisen yhteiskunnan eriytyneet identiteettitarpeet, joita historianopetuksenkin tuli palvella.³⁵

Mørchin teesi laukaisi historianopetuksen kehittäjien keskuudessa keskustelun kaanonista. Konservatiivit vetosivat kollektiiviseen kansalliseen muistiin, joka Tanskassa näytti edelleen olevan vahva. Konservatiivit saivat vuonna 2006 johdon komiteassa, jonka tehtävä oli vahvistaa historian asemaa peruskoulussa. Komitea päätyi esittämään peruskoulun opetussuunnitelmaan kahtakymmentä yhdeksää kaikille välitettävää tietoa, minkä takia komitea sai keskustelussa nimen ”kaanonkomitea”. Kaanon toki sisälsi myös Euroopan ja maailman historian teemoja, mutta painotti selvästi Tanskan omaa kertomusta.³⁶ Uusi, vuonna 2009 toiminut komitea jatkoi tasapainoilua monikulttuurisuuden ja kansallismielisyyden välillä. Se totesi, että Tanska voidaan edelleenkin määritellä kansakunnaksi, jolla on oma kieli, historia, traditio ja arvoperusta,

33. Robert Phillips, *History Teaching. Nationhood and the State. A Study in educational politics*. Cassell 1998

34. “[...] to know and understand the story of these islands: how the British people shaped this nation and how Britain influenced the world.” Per Eliasson, *Historieämnet i de nya läroplanerna*. Teoksessa Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (toim.) *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur 2014, 250.

35. Søren Mørch, *Den sidste Danmarkshistorie. 57 fortællinger af federneslandets historie*. Gyldendal 1996. Vasta-argumenti Mørchille ks. Bernard Eric Jensen, *Historieformidling og erindringspolitik. I mindefesternes æra*. Teoksessa Bernard Eric Jensen, Carsten Tage Nielsen & Torben Weinreich (toim.) *Erindrings og glemslens politik*. Roskilde Universitetsforlag 1996.

36. Undervisningsministeriet 2006:6. *Rapport fra utvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, http://www.uvm.dk/_/media/Files/Udd/Folke/PDF06/060630_handlingsplan_historie.ashx (1.8.2016).

vaikka kansakunta kehittyikin vuorovaikutuksessa muiden valtioiden ja kulttuurien kanssa. Uuden, tarkistetun kaanonin sisällöt tukivat entistä voimakkaammin tanskalaisten tietoisuutta omasta kulttuuristaan. Tanskalaisten kansallistunnetta 1800-luvulla vahvistanut Slesvig-Holsteinin sota oli kaanonin polttopisteitä.³⁷ Kaanonin puolustus perustui komitean mietinnössä enemmän kansallismielisyyteen kuin kulttuurikonservatismiin: kaanon oli tärkeä, koska se piti yllä tanskalaisten tietoa taustastaan, eikä niinkään siksi, että se edusti perinteistä yleissivistystä.³⁸ Kahdenkymmenen yhdeksän pakollisina opetettavan asian kaanon säilyi voimassa vielä vuoden 2013 opetussuunnitelmassa.

Kaanonin tarpeellisuudesta keskusteltiin myös Suomessa ja Ruotsissa, joissa opetussuunnitelmien laatijat olivat 1990-luvulla Tanskan tavoin kutistaneet sisältönimikkeiden määrää ja jättäneet oppikirjantekijöille ja opettajille vapauden valita mitä tapahtumia ja ilmiöitä opettaa. Kaanonin palauttamista koskevat toivomukset edustivat niin kulttuurikonservatismia kuin vasta virinnyttä uskankansallismielisyyttä, ja joidenkin koulun kehittäjien ja opettajien kaanontoiveiden perustelut olivat sekä identiteettipoliittisia että pedagogis-käytännöllisiä. Keskustelijat edellyttivät opetussuunnitelmilta entistä enemmän tapahtuma- ja ilmiösisällöjä, koska pelkkiin ajattelun taitoihin ei voinut samaistua samalla tavoin kuin tunteita nostattaviin tapahtumiin ja ilmiöihin. Käytännöllinen perustelu puolestaan edusti pedagogista konservatismia: opettajan katsottiin tarvitsevan tukea opetuksen sisällön valikoinnissa.³⁹

Ruotsissa kaanonin tarpeellisuutta harkitsevat historiandidaktit vetosivat historian kertomukselliseen rakenteeseen. Kaanon voisi tukea opiskelijoiden kykyä rakentaa muutoksesta yhteisiä linjoja ilman että se välttämättä merkitsisi paluuta vanhoihin ideologisiin kertomuksiin.⁴⁰ Kaanonin kannattajat arvostelivat olemassa ole-

vaa opetussuunnitelmaa sisällöttömyydestä ja abstraktiudesta. Jotta oppilaan historiatietoisuus vahvistuisi, hänen tuli saada tutustua merkityksellisiin tapahtumiin ja ilmiöihin, joista rakentuviin kertomuksiin hän voisi samaistua. Vuoden 2011 peruskoulun opetussuunnitelma edellytti opetukselta entistä enemmän yhteisiä sisältöjä. Se ei kuitenkaan päätenyt kaanoniin, joka olisi sulkenut ulos yhteisön eri ryhmien kokemukset, vaan edellytti opetuksen tarjoavan kaikille oppilaille aineksia oman historiallisen identiteetin rakentamiseen.⁴¹

Suomessa jo vuoden 2004 peruskoulun ja lukion historian opetussuunnitelmissa oli entistä enemmän perinteisiä sisältönimikkeitä. Suunta kääntyi kuitenkin jonkin verran vuoden 2015 peruskoulun opetussuunnitelmassa, jossa tiedonkäsittelyn taidot vuorostaan hallitsivat ja sisällöt olivat valinnaisia. Kaanon ei ollut saanut kannatusta, eikä siitä maassamme oltu edes keskusteltu julkisuudessa.

Länsimaat erosivat Itä-Euroopasta ja itäisestä Keski-Euroopasta sikäli, ettei niissä ollut meneillään akuutteja kansakunnan rakentamisen hankkeita. Kun kaanonin tarve kuitenkin nousi, kyse oli lähinnä kulttuurikonservatismista ja käytännön tarpeista. Kaanonin kannattajat olivat kulttuurikonservatiiveja ja opetukseen sisällöllistä ryhtiä kaipaavia opettajia. Keskustelun taustalla saattoi tosin kuulla vanhan patriotismin kaikuja: olisi turvallista, jos nuoretkin tunnustaisivat yhteiset isänmaalliset ikonit kuten Dybbølin, Lüttzenin tai Kollaan taistelut ja niiden eettiset taustamytyt. Pohjoismaissa pääargumentti kaanonin tarpeelle oli kuitenkin lähinnä käytännöllis-didaktinen: kaanon tarjoaisi opetukselle kokoavat painopisteet. Länsimaissa tunnustettiin kuitenkin yleisesti vaara, että kaanon näennäisestä ideologiattomuudestaan huolimatta estäisi historian moniperspektiivisen tarkastelun ja sosiaalisen inklusion. Siksi kaanonpyrkimykset niin

37. Undervisningsministeriet 2009. Fælles Mål 209. Historie. Faghæfte 4, 30, <http://www.uvm.dk/>

38. Claus Haas, Den danske folkeskoles historieundervisning som statsstyret erindrings politik. Teoksessa Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund & Carsten Tage Nielsen (toim.) *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1. Historiemedvetande – historiebrik*. Malmö Högskola 2012.

39. Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete nr. 3. Malmö Högskola 2006, 177–180.

40. Keskustelu Pohjoismaisten historiandidaktikkojen konferenssissa Karlstadissa 27.–28.4.2015.

41. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (toim.) *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur 2014, 249–258.

Isossa-Britanniassa kuin Pohjoismaissa herättivät epäilyksiä ja torjuntaa.

Geneettisestä genealogiseen historianopetukseen

Saksalainen historianfilosofi Jörn Rüsen on 1980-luvulta lähtien tarkastellut historian opetuksen erilaisia, osaksi historiallisesti toisiaan seuraavia, osaksi samanaikaisesti esiintyviä *rationaaleja*. Hänen mukaansa perinteinen, kansalliseen kertomukseen pitäytyvä lähestymistapa on essentialistinen eli sanktioituihin tietoihin pitäytyvä. Lähestymistapa johtaa myyttien siirtymiseen sukupolvelta toiselle. Muita lähestymistapoja ovat moraalisten esimerkkien esiin nostaminen, tiedon kriittinen käsittely ja yhteiskunnan laitosten kehityksen geneettinen tarkastelu. Geneettinen lähestymistapa syventää yhteiskunnan ja sen laitosten merkityksellisyyttä.⁴²

Geneettiset kertomukset voivat kuitenkin olla historistisia termin kielteisessä merkityksessä näyttäessään yhteiskunnan laitosten kehityksen omaehtoisena, yksisuuntaisena ja eriytyneenä. Siksi ruotsalainen historioitsija Klas-Göran Karlsson edellyttääkin, että ihminen tarkastelee historiaa yksittäisiä yhteiskuntia ja laitoksia laajemmista, yleisinhimillisistä näkökulmista. Hänen mukaansa historialla on genealoginen tehtävä auttaa ihmisiä ja yhteisöjä luomaan identiteetin, selviytymisen, sodan ja rauhan sekä ylisukupolvisen vastuun kysymyksiä historian näkökulmasta. Kollektiivinen kunnioitava muistaminen, vääryyksistä syyttäminen ja menetysten sureminen ovat yhteisöjen vanhastaan ja luonnostaan harjoittamia, genealogisesti motivoituneita toimintoja. Kun toimintoihin yhdistetään yhteisöjen välinen avoin ja jatkuva dialogi, historian harjoitus muodostuu inklusiiviseksi ja sellaisena historian etiikan mukaiseksi. Menneisyyden kokemus vaihtelee yhteisöjen välillä suuresti, mutta vuorovaikutus purkaa väliseiniä ja mahdollistaa historiallisten yhteisöjen rinnakkaiselon.

Genealogisesti lähestyttäessä historia tulee osaksi ihmisten ja yhteisöjen elämismaailmaa ja

vastaa yksilön ja yhteisön eksistentiaalisiin kysymyksiin. Genealogiset kysymykset kytkeytyvät syvimmillään tuhon, väkivallan ja kärsimyksen kohtalokkaiseen ongelmiin, mikä antaa historialle ajattoman ja eksistentiaalisesti oleellisen tehtävän levottomassa maailmassa.⁴³

Genealoginen historiantarkastelu on refleksiivistä: nykyisyys herättää menneisyyttä koskevia kysymyksiä ja menneisyys valottaa niitä. Vaikka menneisyydestä ei voi oppia, sen tarkastelu laajentaa yhteisön kokemusmaailmaa ja tukee yleisinhimillisten ongelmien pohdintaa. Genealoginen historian tarkastelu ankuroituu avoimesti elettyyn aikaan. Toisin kuin geneettisen historian harjoittaja, joka lähtökohtaisesti arvostaa yhteisön menneisyydestä saamaa perintöä, genealoginen tarkastelija ei teeskentele lähestyvänsä menneisyyttä sen omista lähtökohdista käsin vaan käyttää lähtökohtana oman yhteisönsä kokemusmaailmaa ja tietämystä ja mobilisoi ne olemassaolon ehtojen ja ulottuvuuksien selvittämiseen.⁴⁴

Kun historian opetussuunnitelma jäsenyytensä konkreettisten laitosten sijaan ontologisten yläkäsitteiden kuten ”konfliktin”, ”eriarvoisuuden”, ”kulttuurien kohtaamisen” ja ”kestävän kehityksen” mukaan, se kohdistaa opiskelun meneillään olevan ajan kannalta merkityksellisiin tapahtumiin ja ilmiöihin. Menneen reaalia maailman ilmiöt ja tapaukset auttavat yhteisöä määrittelemään, mitä ulottuvuuksia kunkin ontologisen käsitteen sisältöön ja sen kattaman todellisuuden mahdollisuuksiin kuuluu. Esimerkiksi kristikunnan ja islamin keskiaikaisen kohtaamisen tai 1800-luvun kolonialismin tarkastelu terävöittää 2000-luvun ihmisen kykyä käsitellä omassa ajassa ilmenevää ”toiseuden” ongelmaa. Ilman että ajattelemttomasti ottaa suoraan oppia historiasta, tarkastelija pätevytyy arvioimaan aikansa ratkaisuja. Ajattomiin kysymyksiin kohdistuva tarkastelu ei useinkaan ole edes kronologista vaan viitetepeiltään ajallisesti eklektistä. Kiperät aikalaiskysymykset saavat lainavaloa usein yllättäen löytyvien menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden peilistä.⁴⁵

42. Jörn Rüsen, *Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development*. Teoksessa Peter Seixas (toim.) *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press 2004, 63–85.

43. Karlsson & Zander 2014, 48–52.

44. Karlsson & Zander 2014, 50.

45. Ibidem.

Ruotsalainen historiandidaktikko Ingmarie Danielsson Malmros tutki väitöskirjassaan *Det var en gång ett land...* (2012) genealogisesti ruotsalaisten identiteettiä. Hän lähti liikkeelle 2000-luvun alun yhteisön samaistumisen kohteina olevista kertomuksista, sellaisina kun ne esiintyvät yhteisön vuorovaikutuksessa ja historiakulttuurissa. Häntä eivät kiinnostaneet suuren kansallisen kertomuksen perinteiset ainekset kuten etninen alkukoti, kulta-aika ja perivihollinen, vaan hänen oman aikansa ruotsalaisten vaalimat myytit Ruotsin puolueettomuudesta, esimerkiksi demokradiasta, hyvinvointivaltiosta ja muukalaisiin kohdistuvasta hyväntahtoisuudesta. Hän tutki sitä, miten historian oppikirjat ovat myytit rakentaneet ja miten myytit merkityksineen elävät nuorten mielessä. Hän ei näin ollut niinkään kiinnostunut yhteisönsä perinnöstä vaan sen eksistentiaalisista kysymyksistä. Hän ei tutkinut historian ilmiöitä sellaisenaan vaan niiden ja hänen aikalaistensa kokemusten keskinäistä heijastelua.⁴⁶

Danielsson Malmrosin mukaan viime vuosikymmenien ruotsalaiset historian oppikirjat rakentavat puolueettomuuden, hyvinvointivaltion ja demokratian aineksista identiteettikertomuksen, joka tukee samaistumista omaan maahan, sen laitoksiin ja kansallisiin toimijoihin. Hänen loppupontensa on, että kertomus on eettisesti tarkasteltuna yhteiskunnallisesti inklusivinen ja funktionaalinen. Koska kertomus ei rakennu essentialistisesta kaanonista vaan ajankohtaisesti merkityksellisistä, kaikkia koskettavista teemoista, se ei sulje ulkopuolelleen vähemmistöjä eikä ”uusia ruotsalaisia”. Sellaisena kertomus täyttää historian yhteiskuntaa koossa pitävän funktion.⁴⁷

Kansainvälinen International Baccalaureat-opetussuunnitelma tarjoaa käytännön esimerkin genealogisesta lähestymistavasta ja samalla myös historian kansainvälisiä ristiriitoja sovittavasta potentiaalista. Opetussuunnitelma hajottaa kansalliset kertomukset yleismaailmallisiksi yhteiskunnallis-poliittisiksi teemoiksi, joita ovat esimerkiksi ”sota ja rauha”, ”taloudellisyhteiskunnallinen kehitys”, ”taide ja yhteiskunta”,

”uskonto ja politiikka” ja ”kulttuurien kohtaamiset”. Kutakin teemaa lähestytään vapaasti valittavien konkreettisten ilmiöiden ja tapahtumien valossa, lähde- ja ongelmaakeskeisesti ja historiankirjoituksen erilaisia tulkintoja vertaillen. Universsaalit teemat, alkaen sodasta, rauhasta ja kestävästä kehityksestä, ovat merkityksellisiä maailmanlaajuisesti ja yhdistävät ihmisiä yli rajojen. Hajottamalla kansallisvaltioiden kertomukset merkityksellisiin teemoihin ja yleiskäsitteisiin, International Baccalaureat nostaa opiskelun yhteisten suurten kysymysten tasolle. Genealogisen lähestymistavan ansiosta opetussuunnitelma sallii joustavan, maailmantilannetta noudattavan historianopiskelun. Ilmiöt kuten ”valta” ja ”väkivalta” saavat tilanteittain uusia ajallisia, paikallisia ja institutionaalisia muotoja, jotka edellyttävät genealogista tarkastelua.

Genealoginen historia ankuroituu avoimesti yhteisön ajankohtaiseen elämismaailmaan ja on kysymyksenasettelultaan joustavaa ja esityksenä dynaamista.

Lopuksi

Kaanonista 2000-luvun alussa eri maissa käydyssä vilkkaassa keskustelussa sekä puolustajat että torjujat ovat esittäneet vakavasti otettavia perusteluja. Kulttuurikonservaatiiviset puolustajat ovat huolissaan yhteisten viittauskohtien puuttumisesta yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja kaipaavat historianopetukseen yleissivistävää kaanonia. Itäisen Euroopan poliittisen hajoamisen tuloksena syntyneissä valtioissa kaanonin puolustajat ovat kansallismielisiä: he haluavat kansalaisten samaistuvan kansallista itsetuntoa tukeviin historian ilmiöihin ja tapahtumiin, koska he näkevät historian ennen muuta yhteisen identiteetin lähteenä.

Kaanonin vastustajilla on puolellaan historian tietoteoria ja historian etiikan edellyttämä yhteisöllisen inklusiivisuuden vaatimus. He vetoavat tiedonhankinnan kriittisiin ehtoihin ja historiallisen selittämisen moniperspektiiviseen luonteeseen. Heidän mukaansa yhteiskunnan kaikilla ryhmillä on luovuttamaton oikeus historialliseen identiteettiin ja omiin menneisyyden kertomuksiin.

46. Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhets i historieläroböcker och elevs föreställningsvärldar*. Agerings bokförlag 2012.

47. Danielsson Malmros 2012, 387–400.

Kaanonin kannattajien jäykkä essentialismi ei enää vastaa yleistä käsitystä historian luonteesta ja etiikasta. Historia on moniperspektiivistä, ja yhteisöllä on eettinen velvollisuus avata sovittava dialogi eri ryhmien kertomusten välille. Avoimen dialogin vallitessa yhteisö rakentaa moniäänisen historiallisen identiteetin, joka perustuu tietoteoreettisesti kestäviin ja sosiaalisesti inklusiivisiin kertomuksiin.

Koulun opetussuunnitelman sisällöt valikoituvat intellektuaalisesti luotettavimmin ja eksistentiaalisesti tyydyttävimmän genealogisesta näkökulmasta: opiskellaan niitä aiheita, jotka kulloisessakin ajassa ja yhteisössä ovat esillä ja kaipaavat valaisua menneisyyden arsenaalista. Tämän lähestymistavan puitteissa yhteisö kuluttaa ja tuottaa historiaa olemassaolon keskeisten kysymysten ratkomiseen.

Abstract: The return of the canon: Politics of history education in the East and the West

'Canon' was introduced into the discussion about history education in the early 2000s. After a period of fo-

cus on the skills of evidence handling and thinking critically and regarding them as the essence of history curriculum, the old ideal of a fixed substantive content of teaching was revived. The trend has been most obvious in the post-secessionist countries of Eastern, South Eastern and Central Europe, but can be observed also in some western democracies. The advocates of 'a canon' constitute two different groups: nationalists and cultural conservatives. The nationalists, prominent in the post-secessionist countries, want to use history for the purpose of nation-building, while the cultural conservatives want to promote social cohesion by providing people with a shared cultural reference point. Both groups use public history education as a medium. As the advocates in both groups are more often politicians than history professionals, the pursuit of a canon can be regarded as politics of education, and as such constitutes a threat to intellectually sound history teaching. The author refers to the epistemology and ethics of history, and ends up discussing history as genealogical practice, where people, instead of being imposed a canon, are free to ask of history the questions that are relevant in the world they live in.

Keywords: genealogical approach to history, history curriculum, politics of history education, post-secessionist countries



Töölön yhteiskoulun oppilas 1970-luvulta. Kuvaaja: Lauri Pietarinen. Kuva: G38690. Lähde: Helsingin kaupunginmuseo.