

Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatusnäkemys nykyajassa?

Jan-Erik Mansikka

Artikkelissa keskustellaan mahdollisuudesta ymmärtää Steinerkouluja muista näkökulmista kuin yksinomaan antroposofian talutusnuorassa. Steinerin ajattelua ja kasvatusnäkemystä lähestytään eri kerrostumissa: suhteessa nykyaikaan, josta löytyy yhtymäkohtia kriittisen pedagogiikan diskurssiin, sekä suhteessa romantiikan luonnonfilosofiaan, josta nousee kokonaisvaltaisuuden vaatimus.

Rudolf Steinerin (1861–1925) perustama kasvatussuuntaus on säilyttänyt asemansa elinvoimaisena kasvatuksellisen vaihtoehdotliikkeenä.[1] Se tosin herättää yhä tunteita puolesta ja vastaan, niin kuin on tehnyt koko olemassaolonsa ajan. Tarkoitukseni on tässä artikkelissa tuoda esille näkökulmia, jotka usein jäävät piiloon yksinkertaistetuissa *pro et contra*-asetelmissä. Näkökulmani liittyvät sekä steinerkasvatuksen ihmiskäsitykseen että steinerkoulujen rooliin modernissa yhteiskunnassa.

Lähden liikkeelle yksinkertaisesta havainnosta. Tieteellisessä kasvatustutkimuksessa steinerkasvatus on saanut hyvin vähän huomiota osakseen. Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tutkimaan ja valaisemaan ilmiöitä monipuolisesti ja selittäen tai tulkiten, ikään kuin päästä ilmiöiden taakse ja juurille. Kun tieteellisesti orientoitunut ihminen ottaa steinerkasvatuksen teoreettisen korpuksen tutkimuksen kohteeksi, hän joutuu vaikeuksiin. Hänelle tarjotaan eräänlainen kosmologia, antroposofinen Geisteswissenschaft, jonka ihmiskäsitys on vaikeasti sidottavissa modernien ihmistieteiden lähtökohtiin. Syntyy yhteensopimattomuutta, tietoteoreettinen kuilu, arki/tiedeymmärryksen ja antroposofian välille. Monissa kasvatuksen ja opetuksen diskursseissa ristiriidat ja jännitteet synnyttävät hedelmällisiä keskusteluja sekä uusia näköaloja, parhaissa tapauksissa avartavaa ”horisonttien sulautumista”. Steinerin kohdalla näin on harvoin päässyt käymään. Yhteensopimattomuus on tehnyt hänestä yhden 1900-luvun ”parhaiten vartioiduista salaisuuksista” [best kept secret] (Schickler 2005, 1).

Steinerkasvatuksen taustalla olevassa omalaatuisessa, avarassa ja henkisessä, ihmiskäsityksessä on epäajanmukaisia lähtökohtia. Antroposofinen kosmologia, johon sisältyy olennaisena osana henkinen ihmiskäsitys, jätetään yleensä nopeasti modernin kriittisen järjen vaikutusalueen ulkopuolelle – eksentrisenä ja epätieteellisenä uskonkappaleena. Tästä seuraa, että steinerkasvatus monesti jo lähtökohtaisesti nähdään normatiivisena ja ideologisena.

Steinerkasvatuksellinen kirjallisuus ei kuitenkaan ole läpeensä kyllästetty antroposofisilla käsitteillä. Antroposofisten teorioiden lisäksi niissä on runsaasti viittauksia länsimaisen ajattelun perinteeseen, etenkin saksalaiseen idealismiin. Olen väitöskirjatutkimuksessani (Mansikka 2007a) pyrkinyt osoittamaan Steinerin ajattelussa aineksia ja perusrakenteen, jotka ovat ymmärrettävissä sivistyshumanistisesta perinteestämme käsin. Etenkin saksalaisen romantiikan luonnonfilosofisessa ajattelussa löytyy samanlaisia lähtökohtia, jotka ovat steinerkasvatuksen keskiössä.[2] Steinerin omaa varhaista filosofiaa voidaankin lukea pyrkimyksenä rikastuttaa ja elvyttää aikansa tieteellistä toimintaa romanttisempaan suuntaan,

mikä tarkoittaa, että tieteen tulisi löytää tiensä laadullisuuksien maailmaan, jossa vallitsee eräänlainen ideaalinen ykseys.

Kirjoituksessani pyrin valaisemaan Steinerin ajattelua ja steinerkasvatusta tästä näkökulmasta. Samalla haluan myös sanoa jotain siitä kasvatuksellisesta vaihtoehtoisuudesta, jota steinerkasvatus suomalaisessa yhteiskunnassa ja omassa ajassamme edustaa.

Steinerkasvatuksen teoriasta ja käytännöstä

Kohdatessaan steinerkasvatuksellista toimintaa ei tarvitse välttämättä kiinnittää huomiota sen teoreettiseen (antroposofiseen) viitekehykseen. On luonnollista pohtia ensisijaisesti niitä kasvatuksellisia käytäntöjä, joita kouluissa harjoitetaan, esimerkiksi oppilaslähtöistä pedagogiikkaa tai taidepainotteisuutta. Nämä opetuksen erityispiirteet ovat varmasti keskeisiä, joihin vanhemmat tukeutuvat valitessaan vaihtoehtoisen koulumuodon. Voisi puhua eräänlaisesta pragmaattisesta lähestymistavasta, jossa arvotetaan eri kasvatuskäytäntöjä keskenään. Pragmatismien filosofisessa perinteessä teoriat nähdään merkityksellisinä suhteessa käytäntöön. Teoriat ovat ensisijaisesti käytännön välineitä. Täysin pragmaattinen asenne steinerkasvatusta kohtaan ei siis välttämättä näe antroposofisia teorioita ongelmallisina, jos ne tarjoavat hyviä välineitä ja käytäntöjä kasvattajalle.

Tämä asetelma paljastaa koulumuodon taustalla olevan erikoisen jännitteen. Steinerkouluja koskevassa keskustelussa viitataan usein joko teoriaan tai käytäntöihin. Kritiikin kohteeksi joutuu useimmiten pedagogiikan maailmankatsomuksellinen tausta, kun taas puolestapuhujat kohdistavat huomion kasvatuskäytäntöihin. Herää tietysti kysymys mielekkyydestä kritisoida suoralta kädeltä, *ex cathedra*, steinerkoulujen teoriaa ilman käytännön kokemusta koulujen toiminnasta. Onko steinerkasvatuksen ”laajennettu” ihmiskuva automaattisesti tyrmättävä, etenkin jos sen käytäntö pitää jossain mielessä kasvatukselliset lupauksensa? Mutta vastaavasti voidaan kysyä, eikö ole ristiriitaista ja peräti naiivia arvostaa koulumuotoa ilman luottamusta sen kasvatusteoreettiseen (ja ontologiseen) viitekehykseen? Ristiriitaa teorian ja käytännön välillä on harvoin ilmaistu yhtä napakasti kuin seuraavassa huomiossa:

Eri toimintamuodot [steinerkasvatuksessa] houkuttelevat ja puhuttelevat miina, mutta pidän teorioita kummallisina ja osin mahdottomina hyväksyä. Rehellisesti sanottuna en saa niitä yhteen. En ymmärrä miten antroposofian teoreettinen perusta voi johtaa niin moniin jännittäviin ja inspiroiviin käytäntöihin (Åhnberg 2004, 6).[3]

Siteerattu kokemus on varmasti suhteellisen yleinen. Toisin sanoen: kuilu antroposofian ja steinerkasvatuksellisten käytäntöjen välillä voi olla varsin syvä.

Lähtökohtani on, että kuilua voi jossain määrin kaventaa, jos eräitä peruslähtökohtia steinerkasvatuksessa katsotaan omasta perinteestämme käsin. Ensiksi, Steinerin ajattelua on vaikea paikantaa, se on eräissä mielessä uskontoa, toisaalta filosofiaa (vrt. Solhaug 2007).[4] Steinerin ajattelun tarkastelu romantiikan luonnonfilosofian valossa tuo näkyviin, että Steiner seuraa perinnettä, jossa uskonto, tiede, taide ja filosofia nähdään saman ykseyden eri ilmenemismuotoina. Toiseksi, steinerkoulujen kasvatuskäytäntöjen kokonaisvaltaisuus voidaan ymmärtää suhteessa tähän perinteeseen. Juuri tämä holistisuus puhuttelee ihmisiä ja tekee koulumuodosta elävän vaihtoehdon.

Voisi ainakin ajatella, että jos kykenemme monipuolisemmin ymmärtämään steinerkoulujen reunaehtoja, niiden kasvatukselliset virikkeet pääsisivät myös paremmin mukaan yleiseen kasvatustieteelliseen diskurssiin. Ironinen etäisyys saa väistyä ja antaa tilaa dialogille.

Mutta se edellyttää monipuolista tarkastelua. Tässä artikkelissa nostan esille muutamia erilaisia kerrostumia steinerkasvatuksen vaihtoehtoisuudesta, jotka liittyvät enemmän tai vähemmän moderniin tai jälkimoderniin kasvatusmaailmaan, mutta joilla on juurensa romantiikan protestissa yksipuolista valistusajattelua vastaan. Lähdän liikkeelle steinerkasvatuksen protestista nykyajassa.

Steinerkoulut ja kasvatuksen kriittinen ulottuvuus

Oletetaan että on olemassa täysin objektiivinen maailma ja yksiselitteinen tapa jäsentää tätä maailmaa. Edellyttäen että objektiivinen tieto (ja objektiiviset arvot) nähtäisiin arvokkaaksi, niin kasvatuskysymys käsitteisi lähinnä sitä, miten saada lapsemme omaksumaan oikeata tietoa (ja oikeanlaisia arvoja) maailmasta. Nykyaikana olemme kuitenkin usein taipuvaisia myöntämään, että käsitykset ihmisen tiedosta, hänen kasvatettavuudestaan ja kasvatuksen eri käytännöistä pohjautuvat eri konteksteihin ja tulkintoihin. Tämä johtaa osaltaan vakaumukseen, että kasvatuksen päämääräkysymykset ovat kontekstisidonnaisia. Ne eivät ole palautettavissa täysin arvovapaaseen tai objektiiviseen teoriaan.

Miten erilaiset kasvatuksen tulkinnat ovat syntyneet ja miten niitä ylläpidetään, on noussut keskeiseksi alueeksi kriittisessä pedagogiikassa. Yksi tärkeimmistä käsitteistä tässä kriittisessä traditiossa koskee ihmisen emansipoitumista, hänen vapautumistaan. Huomio kiinnittyy ympäröivään yhteiskuntaan ja sen toimintatapoihin, jotka ikään kuin ”kahlitsevat” ihmisen tietynlaiseen tapaan jäsentää maailmaa. Virallisten ja näkyvien järjestelmien takana on aina olemassa näkymättömiä mekanismeja. Näitä mekanismeja on, varsinkin modernin sosiologian piirissä, alettu tiedostaa ja selittää erilaisten valtateorioiden avulla.[5]

Tästä näkökulmasta katsottuna koulu on otollinen tutkimusobjekti. Koulua (institutionaalisisessa muodossaan) voidaan tarkastella eräänlaisena vallan mekanismina, etähallinnan paikkana, ”jossa sivistävien toimien avulla synnytetään sivistynyttä kansalaista ja rakennetaan tieteen voimin ihmisten uutta sielua” (Antikainen ym. 2000, 202). Koululaitoksen yhtenäisyys johtaa siihen, että valtiollinen tai kunnallinen koulu edustaa eräänlaista virallista koulutuksen muotoa. Samalla yleinen oppivelvollisuus edustaa virallista ja yleistä käsitystä sosialisatiosta (mitä pitäisi oppia ja miten). Kasvatuksen kentän muuttumattomuutta ylläpidetään viittaamalla normaaleihin käytäntöihin ja luonnolliseen järjestykseen. Kriittisen kasvatussosiologian merkitys voidaan nähdä siinä, että se kiinnittää huomiota sellaisiin pienenleisiin mekanismeihin, jotka samalla ohjaavat ja kuitenkin vahvistavat kasvatuksen kentän muuttumattomuutta (vrt. Lehtonen 2005).

Missä määrin steinerkasvatuksen voi nähdä kriittisen kasvatuksen valossa? Jos kasvatuksen kentällä ei ole olemassa vaihtoehtoja, on tietysti helpompi tukeutua ajatukseen kasvatustajajärjestelmän luonnollisesta järjestyksestä. Koulua on vaikeaa ajatella toisin. Mutta on olemassa vanhempia, jotka eri syistä eivät ole täysin tyytyväisiä yleiseen kouluinstituutioon ja hakevat vaihtoehtoja. Vaihtoehtoiset käytännöt, kuten Steinerkoulut, tekevät näkyväksi sen, että asioita voi tehdä toisella tavalla, joka antaa erilaisen tulkintahorisontin.

Steinerkasvatuksen vaihtoehtoisuudella on monta tasoa. Käytännön tasolla se näyttää olevan läheisessä suhteessa ns. progressiiviseen pedagogiikkaan. Yksi keskeisimmistä vaatimuksista progressiivisessä perinteessä on, että koulun tulisi kehittää oppimisympäristöjä, jotka ovat relevantteja suhteessa oppilaiden elämämaailmaan. Esimerkkinä kaipuusta progressiivisempaan kasvatustajajärjestelmään voisi toimia esimerkiksi Nel Noddingsin kritiikki modernia yhdysvaltalaisista koulujärjestelmää kohtaan:

Many of us are outraged by the present emphasis on testing, insistence on the same standards for all children regardless of interests or talents, and the heartless practice of holding children back in grade or withholding diplomas on the basis of test scores. We deplore the reduction in time spent on art, music, drama, and physical education (...) We are deeply concerned about the demoralization of teachers who cannot exercise their professional judgement and creativity (Noddings 2007, 75)

Steinerkoulut näyttävät tarjoavan vaihtoehdon tällaiselle turhaumalle. Steinerkasvatuksen piiristä löytää selkeän kriittisen kannanoton kasvatuksen välineellistymistä vastaan.

Juha Varto on eräässä artikkelissaan huomauttanut, että modernin koulun taustalla on ihmiskäsitys, joka nojaa uskoon ihmisen järjellisyteen ja sitä kautta myös uskoon ihmisen yksilöllisyyteen. Mutta samalla järjellisyys on usein tulkittu siten, että voidaan ikään kuin ottaa objektiivinen maailma haltuun, missä ”opettavien aineiden tulisi olla tieteelliseen tietoon perustuvia ja siten objektiivisia”. Myös opettajien koulutuksessa olisi pyrittävä objektiivisuuteen: ”[O]pettajaksi oli valittava tasapainoisia, itsensä kanssa toimeentulevia, kiihottomia ja itsereflektointiin pystyviä aikuisia. Nämä aikuiset päätettiin lopulta kouluttaa yliopistoissa ja uuden kasvatustieteen avulla, jotta päämäärä olisi keinoineen objektiivisen tieteen käsissä” (Varto 2005, 199–200). Tällainen ammatillinen asiantuntijasuuntautuneisuus tuo mukanaan teoreettisen reflektoinnin välineet, mutta siitä voi myös tulla este ahdolle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle.

Voisi sanoa, että steinerkasvatuksen piirissä suhtaudutaan epäilevästi siihen, että kasvatustieteiden ymmärtämisessä voitaisiin nojautua tietoteoreettiseen naturalismiin, so. luonnontieteelliseen objektivismiin. Jos kasvatustieteiden sinne kuitenkin ahdetaan, niin suuri osa sen laadullisuuksista haihtuu savuna ilmaan. Ongelmana on, että merkityksellinen tieto määritellään liian ahtaaksi ja tämä ahtaus kaventaa tuntuvasti myös käsitystä ihmisen mahdollisuuksista (potentiaalisuuksista). Kasvatustieteiden lohkaistaan elävästä elämästä ja saa, lainatakseni Nietzscheä, ”eunukkimaaisia” piirteitä. Tällaisessa asenteessa on askeettisten ihanneiden mielistelyä, jotka verhoutuvat viisauteen ja katselevat ”objektiivisesti”.

Steinerkasvatuksen vaihtoehto objektivismin eri muodoille perustuu näkemykseen tiedon ja ymmärryksen monimuotoisuudesta. Ihmisen kehitys on ymmärrettävä holistisesti, niin että otetaan huomioon myös korkeampia, ns. sielullis-henkisiä, lainalaisuuksia. Varhaisessa monografiassaan Nietzschestä [6] vuodelta 1895 Steiner kirjoittaa, että hänen aikansa oppineet eivät halua tulkita ilmiöiden virtaa ideoiden avulla, jotka ovat peräisin heidän persoonallisuuksistaan. He haluavat vain havaita ja kuvailla ilmiöt mutta eivät tulkita niitä. He pysähtyvät tosiasioiden eteen suomatta luovalle mielikuvitukselle mahdollisuutta rakentaa jäsenettyä kuvaa todellisuudesta (Steiner 1963a, 61).[7]

Kasvatuksellisesti katsoen näkemys ihmisen monimuotoisesta ja ”holistisesta” oppimisesta ja kasvusta johtaa näkemykseen, että koulun toiminnassa ja opetuksessa ei tulisi painottaa tiedon siirtämistä, ikään kuin tieto olisi oppilaan ulkopuolella, vaan tulisi pyrkiä kehittämään oppilaiden tiedonmuodostusprosessia. Eräässä kasvatuksellisessa luennossaan Steiner painottaa, että on oikeastaan absurdia, että koulua hallitsee ajatus, että ihmisen tulisi tietää jotain erityistä yhdestä tai toisesta. Sen sijaan pitäisi kiinnittää huomio siihen, millä tavalla ihmisen tulisi asettua maailmaan oikealla tavalla (Steiner 1994, 237). Tässä on selkeä yhtymäkohta moderniin kriittiseen kasvatussuuntaukseen: pitäen mielessä, että teoriat voivat toimia sosiaalisen kontrollin välineenä, opettajan tulisi ensisijaisesti tukea teoreettista prosessia eikä vain alistaa oppilaita oikeisiin ideoihin (McLaren 2004, 243).

Toinen ulottuvuus, joka liittyy steinerkasvatukseen moderniin kriittiseen traditioon, liittyy koulujen relatiiviseen vapauteen suhteessa yhteiskunnan järjestelmiin. Steinerkoulujen muodostuminen voidaan liittää osaksi laajempaa yhteiskunnallista aloitetta, jota Steiner kehitti ensimmäisen maailmansodan varjossa. Tätä hän kutsui yhteiskunnallisen elämän kolmijäsennykseksi. Perusarvot johdettiin Ranskan vallankumouksen ideaaleista. Yksi tärkeä osa kolmijäsennyksessä oli käsitys vapaudesta kulttuurielämän piirissä. Se tarkoittaa, ettei valtion tulisi toimia kulttuurisena holhoojana kansalaisilleen, vaan vapautta on pyrittävä takaamaan sekä taiteessa, tieteessä, koulutuksessa että uskonnossa (Hemleben 1975, 144). Jos vapaus tässä yhteydessä ymmärretään jotenkin absoluuttisesti, syntyy naiivi ja todellisuudesta vieraantuva kuva. Mutta vapauden tavoittelu voi olla päämäärä, jota kohti alati kuljetaan. Se on silloin enemmänkin yhteiskunnallinen visio, jossa kansalaisyhteiskunnalla ja kulttuurisella pluralismilla on tärkeä rooli. Samalla pyritään minimoimaan sellaista koulutuksellista asennetta, jossa teoriaa ja tietoa välineellistetään niin, että se tulee osaksi yhteiskunnan jatkuvaa luokittelua – jossa jokainen luokittelee ja tulee luokitelluksi.

Yksi tapa tehdä vastarintaa virallista sosialisaatiota vastaan on kehitellä vaihtoehtoisia käytäntöjä, jotka rikkovat yleisen käsityksen ”normaalista käytännöstä”. Steinerkoulujen osalta voi todeta, että ne muodostuvat ruohonjuuritasolta käsin, kansalaisyhteiskunnan voimin. Niitä perustetaan vanhempien aloitteesta ilman strategisia kehitysohjelmia tai suunnitelmallisia laajentumispyrkimyksiä. Taustalla on idealismi, että steinerkoulujen tulisi syntyä ihmisten ja yhteiskunnan sisäisestä tarpeesta. Ne vaalivat siten klassisen sivistyshumanismin kasvatuksellista vapautta, jossa kasvatus ja sivistys tulisi nähdä autonomisena alueena ilman ulkoisia kehityspaineita valtion tai elinkeinoelämän suunnalta. Niiden olemassaolo ja kehittyminen edellyttävät yhteiskuntamuotoa, joka suo mahdollisuuden kasvatukselliseen pluralismiin.

Nämä näkökulmat steinerkasvatukseen kriittisestä ulottuvuudesta ovat oikeastaan vain reunamerkit ja viittaavat lähinnä siihen tapaan, jolla ne jäsenyvät yhteiskuntaamme. Jos haluamme sanoa jotain enemmän sisällöllisistä kasvatusnäkemyksistä, joudumme alueelle, jossa tietoteoreettiset kysymykset, ja luonnonfilosofinen pohjavire, nousevat etualalle.

Steiner ja romantiikan luonnonfilosofia

Tarkastellessamme steinerkoulujen opintosuunnitelmia kohtaamme, antroposofisten teorioiden ohella, eräänlaisen tietoteoreettisen lähtökohdan, joka eri yhteyksissä liitetään Johann Wolfgang Goethen (1749–1832) ja hänen tutkimukselliseen asenteeseensa. Steinerkasvatuksen puitteissa vaalitaan Goethen perinnöstä etenkin sitä osasta, joka on yhteensopiva Steinerin tulkintahorisontin kanssa. Steiner toimi nuoruudessaan Goethen luonnon-tieteellisten kirjoitusten toimittajana ja löysi tästä aineistosta asenteen, jota tieteellisen ajattelun, kasvatus mukaan lukien, hänen mielestään tulisi sisällyttää omaan toimintaansa (Steiner 1949b; 1963b; 1985; 1987a). Nuoruuden teoksissaan hän tuo toistuvasti esille, että juuri Goethen ajattelussa on siemeniä, joita modernin luonnon-tieteen tulisi saattaa kypsytyteen.

Goethen ajattelu voisi olla eräänlainen esikuva modernille luonnon-tieteelle, jolla on huomattavasti suurempi runsaus havaintomateriaalia kuin mitä Goethella aikanaan oli. Moderni luonnon-tiede on kuitenkin käsitellyt tätä materiaalia köykäisillä ja epäadekvaateilla käsitteillä (Steiner 1963b, 13).[8]

Se, että teoreettinen asenne pohjautuu kahden sadan vuoden takaiseen henkilöön, luo helposti vaikutelman, että steinerkasvatuksen taustalla ollaan tekemisissä ajatusten kanssa, jot-

ka eivät ole yhteensopivia modernin tieteen ja yhteiskunnan kehityksen kanssa. Toisaalta on todettu, että Goethe, monen muun varhaisen romantiikan ajattelijan kanssa, oli asenteellisesti monin tavoin moderni.[9] On jopa väitetty, että varhaisen romantiikan ajattelijat ovat postmoderneja *avant la lettre*, eli ikään kuin ennakoivat postmodernismia (Beiser 2003, 2).

Goethen ja romantiikan luonnonfilosofian ominaispiirteitä oli kriittinen suhtautuminen valistusfilosofiaa kohtaan, joka tulkitsi ja julisti newtonilaisen luonnontieteen mekanistista maailmankuvaa. Keskeinen lähtökohta oli, ettei luontoa tulisi tarkastella ulkokohtaisesti, kuten newtonilaisella luonnontieteellä oli taipumus tehdä, vaan elämän redusoimattomalla tasolla. Tähän liittyi myös spinozalainen näkemys, että luonto on kaksikasvoinen. Luonnossa on yhtäältä luovaa toimintaa (*natura naturans*) ja toisaalta luotuja luonnonobjekteja (*natura naturata*). Saksankielisellä alueella käytettiin yleisesti sanoja *Produkt* (tuote) ja *Produktivität* (produktiivisuus) tämän eron ilmaisemiseksi. Luonnon aktiivinen ja luova puoli on eräässä mielessä ensisijainen luonnon ymmärtämisen kannalta (vrt. Turunen 2008).

Romantiikan luonnonfilosofiassa viljeltiin myös näkemystä, että luonnolla on monta tasoa. Eri tasot muodostavat kuitenkin ykseyden. Esimerkiksi myös ihmisen sisäisyys on luontoa. Tietoisuus on luonnon näkymätöntä aluetta, joka ilmenee subjektiviteetin muodossa.[10] Ihmisen tietoisuuden ja ulkoisen luonnon välillä vallitsee siis ainoastaan aste-ero. Kun ihminen tietoisuudellaan tarkastelee luontoa, hän ikään kuin tekee sen luonnon sisäpuolelta. Ihmisellä on näin ollen lähtökohtaisesti sisäinen suhde luonnon kokonaisuuteen.

J. G. Herder (1744–1803) muotoili korkeamman hyvän käsitteen juuri tästä näkökulmasta: tiedon yhteydestä sisimmän itseni ja koko luonnon välillä. Kartesiolaisen dualismin kiulu ylittyy tiedostamalla orgaanisia voimia, jotka vaikuttavat maailman kaikilla tasoilla: sekä materiassa, luonnossa että ihmisessä. Jumala ikään kuin ilmenee luonnossa voimien avulla, orgaanisesti (vrt. Väyrynen 2006, 51–52). 1800-luvun taitteen eurooppalaisen kulttuurin tieteellisessä toiminnassa nähtiin runsaasti variaatioita romantiikan luonnonfilosofian lähtökohdista (esim. Liedman 1966; Cunningham & Jardine 1990; Heringman 2003).

Steinerin varhaisessa ajattelussa oli paljon vaikutteita ja viitteitä tähän asenteeseen. Voidaankin sanoa, että nuori Steiner omaksui käsityksen, joka käsitteellisti mielen ja ruumiin suhdetta tavalla, joka modernin filosofian näkökulmasta tuntuu vieraalta. Filosofisessa mielessä nuori Steiner oli vitalistinen holisti, jonka mukaan ruumiin ja mielen välinen ero on asteittainen. Tästä perinteestä käsin hän myös kritisoi oman aikansa uskantilasta virtausta (Steiner 1921; 1961). Hän kävi yhtä lailla kiivasta kamppailua oman aikansa positivismia ja metodologista monismia vastaan. Eräässä nuoruuden artikkelissaan Steiner kirjoittaa:

Puhutaan että tänä päivänä elämme luonnontieteellisessä ajanjaksossa. Mutta pohjimmiltaan tämä ajanjakso on surullisin jonka historia on koskaan kohdannut. Tyypillistä tälle ajalle on jäädä tosiseikkojen ja mekaanisten selitysten tasolle. Elämää ei voida koskaan ymmärtää tällaisen ajattelutavan avulla vaan tarvitaan korkeampi tiedostaminen kuin mitä koneen ymmärtämiseen vaaditaan (Steiner 1963c, 551).[11]

Tässä kamppailussa hän nosti esille juuri Goethen, ja erityisesti hänen luonnonfilosofisen puolensa. Goethen ankaraa kritiikkiä Newtonin värioppia kohtaan voidaan pitää esimerkkinä tällaisesta luonnonfilosofisesta maailmansuhteesta. Steiner kirjoittaakin elämäkerrassaan, että juuri Goethen värioppi oli se alue, joka avasi hänelle portin koko Goethen luonnontieteelliselle ajattelulle (Steiner 1949a, 64).

Mistä on kysymys Goethen väriopissa? Goethen värioppi on yleisesti ottaen eniten tutkittu ja arvostusta herättävä osa hänen koko luonnontieteellisestä toiminnastaan. Goethe

kävi, kuten tunnettua, polemiikka newtonilaista teoriaa vastaan, jossa värit pyrittiin palauttamaan niiden fysikaalisiin alkutekijöihinsä.

Newtonin ja Goethen selitysmallien keskeiset piirteet voidaan yleistää seuraavaan muotoon. Newtonilainen värien tarkastelu pyrkii löytämään ilmiön takana olevan yhteisen nimittäjän. Valon aaltotoiminta on värien syy. Kun tämä syy on todettu, niin kaikki yksittäiset ilmiöt voidaan selittää viittaamalla tähän perustaan. Fysikaalinen tiede voi muuntaa väri-ilmiön matemaattisiksi abstraktioiksi (vrt. Sepper 1988, 67).[12] Tätä käsitystä vastaan Goethe kehitti eräänlaisen ”fenomenologisen” tarkastelutavan, missä värien vaikutus ihmiseen otetaan tutkimuksen lähtökohdaksi (Goethe 1979). Goethe väittää, että värejä voidaan ymmärtää ilman viittauksia fysikaaliseen teoriaan värien synnystä. Värejä tulee tarkastella aistimellisen kokemuksen nojalla ja pitäytyä itse ilmiössä – ’ilmiön takana ei ole mitään’. Goethen värioppia hallitsee orgaaninen kokonaisuuden tavoittelu, joka johdatti häntä etsimään lainomaisia suhteita värien kokonaistarkastelussa. Goethe pyrki näyttämään että värit esiintyvät alkuperäisessä muodossaan eräänlaisessa arkkityyppisessä polariteettisuhteessa, yhteisvaikutuksessa valon ja pimeyden välillä. Goethen abstraktiot perustuvat siis värien fenomenaaliseen kokemukseen ja laatuun.

Goethen lähestymistapa on itse asiassa verrattain läheinen filosofi Ludwig Wittgensteinin värien tarkastelulle siinä mielessä, että molemmat ottavat lähtökohdakseen värien suhteet toisiinsa ja näiden vaikutukset ihmiseen. Wittgensteinin päähuomio oli pohjimmiltaan sama kuin Goethen: kun kysytään värien sisäisistä suhteista, niin fysiikka on täysin vaiti (vrt. Vendler 1995). Mutta Goethen ja Wittgensteinin välillä on merkittävä ero. Goethen väriopin taustalla kohdataan romantiikan luonnonfilosofian lähtökohtia, oletus että aistiva organismi ja maailma (joka on organismin luonut) ovat osa samaa dynaamista kokonaisuutta. Jotta silmä ylipäänsä näkisi valoa, on oltava sukulaissuhde silmän ja valon välillä. Silmä on syntynyt ja kehittynyt valon vaikutuksesta ja tämä tekee näkemisen ”luonnon keskusteluksi itsensä kanssa”. Goethen pyrkimys oli tutkia luonnon eri ilmiöitä, ei vain värejä, kadottamatta sitä dynaamista ykseyttä, joka vallitsee moninaisuuden taustalla.

Tieto-opillisesta näkökulmasta Goethen näkemyksessä ilmenee eräänlainen avoimuus, joka on sukua modernin fenomenologisen perinteen kanssa. Ihminen ei ole koskaan neutraali havainnoitsija, jonka naiivi empiristinen suuntaus on pyrkinyt hänestä tekemään. Ihminen ei kerta kaikkiaan voi saavuttaa ”puhtaita havaintoja”, jotka voisivat olla empiiristen arvostelmien lopullisena perustana. Mitä ihminen näkee ja tiedostaa, on yhteydessä siihen, millä tavalla, ja mistä lähtökohdista, ilmiöitä lähestytään. Ihmisen kokemuksellisuus (ja konteksti) maailmassa edeltää hänen tietoaan maailmasta. Tai toisin ilmaistuna: Ihmisen perustava suhde maailmaan ei ole dualistinen (minä/maailma) vaan maailma avautuu ”maailmassa olemisen” eri merkitysyhteyksissä (vrt. Heidegger 1993). Ihmisen yksilöllisyys ja kokemuksellisuus ovat tärkeitä aineksia maailmanrakentamisessa.

Toinen puoli Goethen fenomenologiassa on olettamus, että ihmisen tietoisuus on itsessään aktiivinen prinssiippi, joka on osa suurempaa luovaa kokonaisuutta. Ihmisen kokemat ideat ja laadullisuudet voi ymmärtää tästä kokonaisuudesta käsin. Luonnolla ja hengellä on ideaalinen, yliaistillinen perusta. Tämä näkemys on modernissa yhteiskuntatieteessä saanut väistyä Marxin ja Nietzschen perinnön kautta, jossa idealistinen perusrakennelma käännetään pääläelleen: Henkenä ymmärretyn yksilön alta tulisi etsiä sen synnyttäjänä toimiva ”materiaalinen instanssi”, yhteiskuntarakenteet ja vallan mekanismit. Näin ollen lähdetään siitä, että ideaalisella (tietoisuuden eri muodoilla) on materiaalinen perusta (vrt. Foucault 2003, 21).

Millä tavalla nämä luonnonfilosofiset lähtökohdat heijastuvat steinerkasvatukseen? Haluan tuoda esille kaksi toisiinsa läheisessä suhteessa olevaa näkökulmaa. Ensimmäinen liit-

tyy edellä mainittuun kokemuksellisuuteen. Toinen on yhteydessä steinerkasvatuksen radiikaaliin vapauskäsitukseen.

Yksilö maailmanrakentajana ja maailma ykseytenä

Steinerkasvatuksen taustalla olevassa ihmiskäsityksessä subjektiivisuudella, tai tarkemmin sanottuna ihmisen yksilöllisellä tietoisuudella, on erityisen korostunut merkitys. Tämä liittyy kiinteästi siihen fenomenologiseen lähestymistapaan, tai kokemukselliseen suhteeseen, maailman ilmiöitä kohtaan, joka steinerkoulujen opintosuunnitelmissa usein mainitaan. Kuten edellä viitattiin, se oli tärkeä osa myös Goethen, ja romanttisen luonnonfilosofian, lähdekohtia. Juuri tämän perinteen kautta se on ymmärrettävä steinerkasvatuksessa. On tärkeätä huomata, että fenomenologinen lähestymistapa ilmenee eri tasoilla, eräänlaisena perustavana periaatteena, joka läpäisee koko opetustoiminnan.

Steinerkouluissa ei yleensä anneta opintosuunnitelmalle valmista ja yksityiskohtaista muotoa. Yksityiskohtainen opintosuunnitelma on jäykkä ja taipumaton ja saattaa asettaa ristiriitaiseen suhteeseen opetuksen ”elävän virtauksen” kanssa, jolloin se kadottaa luovan potentiaalinsa. Steinerkoulujen opintosuunnitelmia tulee siksi käyttää joustavasti ja lähinnä suuntaa antavina (Rawson & Richter 2003, 5). Norjankielisessä opintosuunnitelmassa mennään niin pitkälle että todetaan, ettei steinerkouluissa oikeastaan ”ole muita opintosuunnitelmia kuin lapset itse”. Lapsissa itsessään ”on perusta sekä opetuksen muodolle että opetuksen tavoitteille” (Kvalvaag 2004, 6). Tämä saa tukea Steinerin didaktisista luennoista, joissa hän toteaa, että steinerkoulun opettajan tulisi ymmärtää opintosuunnitelma muulla tavoin kuin ”ulkoapäin tulevana” määräyksenä. Sen tulisi syntyä ikään kuin opettajassa itsessään. Ideaalina on, että opettaja voisi joka hetki luoda opintosuunnitelmansa itse, että hän opiskeli lukemaan eri ikäkausina niin, jotta hän voisi tietää, mitä tulisi tehdä eri vaiheissa (Steiner 1986, 180–181).

Steinerkouluissa kohdataan siis eräänlainen fenomenologinen avoimuus suhteessa opintosuunnitelmaan. Opintosuunnitelman ei tulisi toimia teorian tavoin, joka valmiiksi jäsentää kasvatuksellisen toiminnan ja täten hallitsee opettajan ja oppilaiden kasvatuksellista suhdetta. Kasvatuksellisen teorian ja opintosuunnitelman tulisi, parhaimmassa tapauksessa, nousta kasvatuksellisesta käytännöstä. Opettajan kompetenssi on tässä mielessä riippuvainen luovan toiminnan kyvystä lähestyä maailmaa eri tavoin, niin että elävä elämä on aina lähtökohtana. Mielikuvituksen merkitys oli Steinerille niin keskeinen, että hän kasvatuksellisissa luennoissaan puki ajatuksen kategorisen imperatiivin muotoon: ”Opettamisella on tietynlainen sisäinen moraliteetti, sisäinen velvollisuus. Tämä on todellinen kategorinen imperatiivi opettajalle! Ja kategorinen imperatiivi kuuluu: pidä mielikuvitukseksi elävänä” (Steiner 1981, 207).

Tässä on mielenkiintoinen paradoksi siinä mielessä, että steinerkasvatuksen taustalla on samalla etabloitu ja artikuloitu kehityskertomus. Steinerkoulujen orgaaninen ja holistinen kehityskertomus näkee ihmisen kehityksen arkkityyppisten jaksojen avulla, joissa fyysinen, sielullinen ja henkinen kasvu ovat osa samaa kokonaisuutta. Samat luonnon (näkyvät) kehitysvaiheet, jotka lapsen varhaisessa kehityksessä ovat fyysisen kasvun taustalla, vapautuvat ja transformoituvat sielullisen ja ajatuksellisen kehityksen palvelukseen. Kyseessä ei siis ole yhden ontologisen tason (kehon, sielun tai hengen) kehityskuvaus vaan kuvaus siitä, miten ihmisen eri olemuspuolien kehitys vaikuttaa ihmisen olemiseen maailmassa kokonaisuutena. Steinerkoulujen kaikki aineet ja aineiden tavoitteet eri ikäjaksoissa nähdään suhteessa tähän erityiseen kehityskertomukseen. Steinerkasvatuksen kokonaisval-

tainen ihmiskäsitys voidaan viime kädessä palauttaa ainoastaan näihin antroposofisiin näkemyksiin ihmisen eri olemuspuolista (Mansikka 2007a, 254ff).

Steinerkasvatuksen fenomenologisen asenteen toinen aspekti ilmenee kehityskertomuksen metodis-didaktisessa soveltamisessa. Myös tässä korostuvat eräät luonnonfilosofiset lähtökohdat. Steinerkasvatuksen kehityskertomuksessa lähestytään lapsen kehitystä sisäisestä kokemusmaailmasta käsin. Tämä edellyttää eräänlaista ”maailmassa olemisen” analyysiä. Eri ikäkaudet heijastavat erilaisia tapoja olla maailmassa ja erilaisia tarpeita, joihin kasvattajan tulisi vastata. Yksi keskeinen vedenjakaja steinerkasvatuksen kehityskertomuksessa on, että noin yhdeksänvuotiaaksi asti kehittyvä lapsi kokee sisimmässään maailman ykseytenä. Lapset ovat siis tähän ikään asti luontaisia monisteja. Vasta tämän jälkeen lapsen minuuden ja ympäristön välille muodostuu kuilu (dualismi), joka muuttaa lapsen ”sisäistä” suhdetta ympäröivään maailmaan.

Käytän yllä mainittua taitetta esimerkkinä siitä, miten metodis-didaktinen teoria perustuu tietynlaiseen käsitykseen lapsen ”maailmansuhteesta”. Tällä haluan myös tuoda esille millä tavalla oppimisen avoimuus (fenomenologia) ja oletamus maailman ideaalisesta ykseydestä liittyvät toisiinsa steinerkasvatuksen didaktikassa. Esimerkkinä toimikoon alimpien luokkien perustaitojen omaksuminen: kirjoittaminen, lukeminen ja laskeminen.

Kasvatuksellisissa luennoissaan Steiner (1981; 1986; 1987b; 1994) palaa toistuvasti siihen, miten koulun perustaidot tulisi synnyttää elävästä yhteydestä. Tämä ei ole retorista kaunopuheisuutta vaan liittyy olennaisesti Steinerin käsitykseen lapsen monistisesta tavasta olla maailmassa koulukypsyuden alkuvaiheessa. Erilaiset kertomukset ovat avainasemassa luokkahuoneessa. Jos opettajalla on kehittynyt kyky kertoa tarinoita elävästi, oppilaat antavat luonnostaan tarinoille oman värin ja yksilöllisen muodon. Tämä herättää lapsessa luovaa kuvittelukykyä, jota pidetään tärkeänä ominaisuutena ajattelun kehityksessä. Mutta on myös olennaista, että kertomukset suhteutetaan lapsen tapaan olla maailmassa. Steinerin mukaan lapset elävät ensimmäisten kouluvuosien aikana maailmassa, jossa ei tehdä olennaista eroa elävän ja elottoman maailman välillä. Opettajan ei tulisi repiä lasta irti tästä maailmasuhteesta vaan hahmottaa ympäröivää maailmaa taiteellisella suhtautumisella niin että säilyy tunto elävästä kokonaisuudesta – on ikään kuin annettava kasvien puhua ja eläinten toimia moraalisesti (Steiner 1994, 196–198).

Sama monistinen lähtökohta pätee myös perustaitojen opettamiseen. Kirjoittamista ja lukemista opetetaan niin, että side elämään ja luontoon säilyy. Tämä tehdään esimerkiksi siten, että lähestytään yksittäisiä kirjaimia kuvina. Viedään kirjaimet takaisin lähteisiin, joista ne alun alkaen ovat syntyneet. Kirjakielemme hallitsemassa kulttuurissa yksittäiset kirjaimet ovat annettuina symboleina tavalla, jossa huomio harvemmin kiinnittyy kirjainten muodon ja äänen väliseen suhteeseen. Mutta steinerkouluissa yhteyttä ylläpidetään. Tuodaan kirjaimet piirtäen esille elämän konkreettisista muodoista, vaikkapa f-kirjain kalan muodosta (saks. Fische) tai w-kirjain aallokon muodosta (saks. Welle). Näin lähestytään, Steinerin mukaan, lapsen oppimista kokonaisvaltaisemmin kuin jos kirjaimet esitellään ääntämyksen abstrakteina symboleina (Steiner 1986, 13ff). Tässä on tärkeätä huomata, että vaikka rekapituloidaan kirjaimet alkuperäisempiin muotoihin, niin ei ole kuitenkaan keskeistä löytää ne ”oikeat” muodot, joista kirjaimet ovat kehittyneet. Jokaisen opettajan tulisi mielikuvituksen avulla löytää todennäköisiä ja otaksuttavia analogioita. Tärkeintä on oppimisprosessi: se, että lapsi saavuttaa abstraktit kirjainmuodot taiteellisesti elävästä yhteydestä, ympäröivän luonnon muodoista ja niiden piirtämisestä (Steiner 1994, 175). Opettaja ei tässä suhteessa nojaa yleispäteviin teorioihin vaan jokainen opettaja suorittaa tulkinnan omasta kielestä ja kulttuurista käsin.

Steinerin näkemyksen mukaan kieli, ja näin erityisesti vokaalien osalta, on perustavalla tavalla yhteydessä myös ihmisen tunne-elämään. Siksi kieli, niin kuin myös värit (Goethen väriopin mukaan), kertovat jotain ihmisen tunne-elämän peruskokemuksista. Opettajan tulisi siten tuoda oppilaiden kanssa esille tunteita, joita vokaalit edustavat (ibid.73ff). Tämän käsityksen mukaan kielellä on kommunikatiivisen aspektin ohella myös ”syvempi” ulottuvuus. Ihmisen kielellisyys kertoo jotain ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Kielen perusopetuksessa näkyy näin selkeästi pyrkimys säilyttää ykseyden kokemus lapsen ja maailman välillä.

Vastaavanlainen tendenssi näyttäytyy matematiikan perusteiden opetuksessa. Ennen kuin operoidaan luvuilla, symboleina, huomio kiinnittyy laskemiseen konkreettisilla esineillä. Lukuja ei tulisi lähestyä ”ajatuksellisesti” abstraktisena lainomaisuutena vaan kokemuksellisesti suhteessa rytmieihin ja luonnonilmiöihin. Aritmeettiset laskutoimitukset pyritään tekemään niin, että lähdetään liikkeelle kokonaisuuksista, jotka jaetaan osiin. Tämä tarkoittaa, että yhteenlaskun ei tulisi olla ensimmäinen askel. Yhteenlaskuhan perustuu siihen, että on valmiiksi jaettuja osia. Lähdetään liikkeelle vähennys- ja jakolaskulla, minkä jälkeen siirrytään yhteen- ja kertolaskuun. Päämääränä on, että lapset eivät ensisijaisesti opi laskutekniikkoja, vaan erilaisia ”konkreettisia” tapoja lähestyä matematiikan maailmaa (Steiner 1986, 17–18). Lähestymällä laskutoimituksia kokonaisuuksista käsin säilytetään kokemuksellisempi suhde matematiikkaan.

Voimme jo näistä alustavista esimerkeistä nähdä, että steineropetuksen eri sisältöjen puitteissa on omalaatuisia metodologisia ratkaisuja. Ne ovat kuitenkin tietyllä tavalla johdonmukaisia suhteessa taustalla olevaan ontologiseen viitekehykseen, orgaaniseen ja holistiseen maailmankatsomukseen. Lapsi on luonnostaan osa suurempaa kokonaisuutta ja tarvitsee kasvatuksellista tukea siihen, että yhteyttä kokonaisuuteen ei katkaista. Opettajan luovalla mielikuvituksella on tärkeä osuus tämän kasvatuksellisen päämäärään tukemisessa. On tiedostettava erilaisia luovia voimia, jotka vaikuttavat orgaanisen kehityksen taustalla. Vastaavanlainen ideaali oli nähtävissä myös romantiikan tieteellisessä toiminnassa. Tämän näkemyksen mukaan tieteellisen toiminnan ei tulisi paljastaa vain ympäröivää maailmaa vaan myös ihmisen elävää tiedonmuodostusprosessia (vrt. Welburn 2004, 25–26). Goethen tieteellinen toiminta on tässä suhteessa esimerkillinen. Steinerkasvatuksessa tätä perinnettä elävöitetään eräänlaisena läpäisevänä periaatteena.

Vapaudesta ja autenttisuudesta

Vapauden käsite on keskeinen steinerkasvatuksessa. Käsitys ihmisen vapaudesta on olennainen osa myös meidän länsimaista kasvatustraditiotamme. Nyt herää tietysti kysymys, minkälainen on steinerkasvatuksen vapausideaali. Tapahtuuko niin, kuten Nietzsche muotoili modernin ajattelun probleemin, että vapaudumme ”Jumalasta” (virallinen sosialisatio) mutta luomme heti ensi kädessä uusia jumalia (Steinerin sosialisatio). Steinerkoulut avaavat vaihtoehdon viralliselle sosialisatiolle mutta missä mielessä tämä kasvatuksellinen vaihtoehto kasvattaa oppilaistaan ”vapaampia”?

Charles Taylor on luonnehtinut modernia ”tunnustamisen politiikkaa”, joka läpäisee modernia yhteiskuntaa, seurauksena eräänlaisesta ihmisen identiteetin uudesta ymmärryksestä, joka syntyi 1700-luvun jälkipuolella. Tällä hän viittaa käsitykseen ainutkertaisesta yksilöllisestä identiteetistä ja ihmisen mahdollisuuden toteuttaa omaa itseään. Taustalla oli oletus, että ihmisellä on luonnostaan moraalinen tunto, jossa hyvän ja pahan ymmärtäminen ei perustu laskelmointiin vaan se on syvästi juurtunut tunteisiimme. Ihmisen kasvu ihmiseksi on tästä perspektiivistä katsottuna riippuvainen kyvystämme yhdistyä lähteeseen,

joka on sisimmässämme. On osa modernia itsetietoisuutta, että pidämme itseämme olentoina, joilla on sisäinen syvyys. Jokaisessa ihmisessä on oma tapansa olla ihminen, jokaisella persoonalla on oma ”mittansa”. Sitä moraalista sfääriä, joka tästä ihmiskäsityksestä nousee, on Taylor nimittänyt käsitteellä autenttisuuden etiikka (Taylor 1994, 28–30).

Steinerkasvatuksessa ollaan hyvin uskollisia käsitykselle, että jokaisella ihmisellä, lapset mukaan lukien, on sisäinen syvyys, jota ei voi palauttaa materiaaliin tai sosiaalisiin instansseihin. Nuoruudessaan Steiner kehitteli omaa vapausfilosofiaa, joka kuvaa ihmisen ajattelua ja mahdollisuutta vapautteen tietoisin ajattelun kehityksen avulla. Ihmisen vapautta voidaan ymmärtää viime kädessä vain suhteessa ajatteluun ja maailman ideaalista olemuksesta vasten. Steinerin varhainen filosofia on eräänlainen sivistysteorian luonnos, jossa ilmenee saksalaisen idealismin *Höherbildung der Menschheit*. Ihmisen korkeimmalla olemuspuolella, itsetietoisuudella, on mahdollisuus kehittyä niin, että yksilöllisyys ikään kuin tavoittaa ”yli-yksilölliset” juurensa: hengen tietoisuuden omasta itsestään (vrt. Mansikka 2007a, 225-231). Steinerin vapausfilosofiassa argumentoidaan ihmisen ajattelun orgaanisuuden ja elävyyden puolesta. Keskeistä tässä näkemyksessä on, että ihminen vapautuu vain yksilöllistyessään. Tämä yksilöllinen elementti on nähtävä lapsilla potentiaalisesti. Jokaisella lapsella on yksilöllinen ydin, jota kasvattajan tulisi tunnistaa ja vaalia. Nuoruuden artikkelissaan vuodelta 1892, eli jo 27 vuotta ennen varsinaisen steinerpedagogiikan syntymistä, Steiner kirjoitti:

Aidolle kasvattajalle jokainen ihminen on uusi, jotain toistaiseksi tuntematon; tutkimusobjekti, jonka omasta luonnosta voi tuoda esille koko sen yksilöllisen periaatteen, jota tässä tapauksessa tulisi kasvattaa. Monismin haaste on (...) kasvattaa ihminen vapautteen, joka on sama kuin pitää huolta ihmisluonnon yksilöllisyydestä (Steiner 1963c).[13]

Yksilöllisen oppimisen korostus näkyy, kuten jo todettiin, steinerkoulun didaktiikan fenomenologisessa asenteessa. Siinä pyritään lähestymään ilmiöitä niin, että oppilaat ovat aktiivisia tiedonmuodostajia – teoreettiset käsitteet muodostetaan läheisessä suhteessa oppilaiden kokemuksiin ilmiöistä. Tämä lähestymistapa näkyy selvästi myös esimerkiksi oppilaiden arvostelussa. Siinä vältetään numerotodistuksia, joiden nähdään palvelevan lähinnä yhteiskunnan luokitteluprosessia. Huomio kiinnittyy arvostelussa ensisijaisesti yksilölliseen kehitykseen ja oppilaiden kokonaistilanteeseen. Romanttisväriltään ja idealistinen yksilöllisyyden käsite tulee selvemmin esille mielenlaadussa, jolla opettajan tulisi kohdata oppilaansa. Steiner korostaa opettajan valmiutta kysyä itseltään, miten hänen tulisi toimia, jotta lapsen oma yksilöllisyys ja elämänsuuntaus voi toteutua. Tähän tarvitaan kykyä eläytyä rakkaudellisesti lapsen sisäisyyteen pidemmän ajanjakson aikana, jotta opettaja pystyy arvioimaan yksittäisen lapsen kehityksen (Steiner 1986, 94).

Opettajan eläytymisellä voi olla vaikutuksensa oppilaiden sisäisen maailman kehitykseen. Kasvatuksellisten luentojen eräässä kohdassa Steiner painottaa, että lapsen minuuden kokemuksella voi olla erilaisia laatuja. Opettaja voi toimia eräänlaisena positiivisen identiteetin herättäjänä. Lapsen minuuden tunnetta voidaan, Steinerin mukaan, herätellä kahdella tavalla. Jos tekee väärin, silloin herätetään egoismi. Jos tekee oikein, herätetään tahto epäitsekkyteen, tahto elämään liittyneenä ympäristöön (Steiner 1986, 67).

Steinerkasvatuksen taustalla on näin ollen melko radikaali vapauskäsitys, jossa eettinen kasvatus nousee keskeiseksi päämääräksi. Tässä korostuu myös erityisen voimakas pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välillä. Jokaisen steinerkasvattajan tulisi perustaa toimintansa tunteelle äärettömästä kunnioituksesta sitä hienovaraista ja salaperäistä kohtaan, joka ilmenee yksilöllisesti jokaisessa ihmisessä. Kasvatusjärjestelmät, joissa kasvatuksen pää-

määrät tuodaan ulkoapäin, tiedollisina kriteereinä ja sosiaalisina käytänteinä, ovat tästä syystä riittämättömiä. Opettajan tulisi yksilöllisyyden tunnistajana astua esiin neutraalin asiantuntija- tai tiedonvälittäjänroolin takaa. Opettajan kannalta tämä tarkoittaa, että olenainen kasvatuksellinen suhde on yhteiselo lapsen kanssa. Opettaja ei vaikuta ainoastaan tiedoillaan ja taidoillaan vaan koko yksilöllisyydellään. Vain tällä tavalla lapsemme voivat kasvaa yhteiskuntamme voimakkaiksi yksilöiksi ilman että heistä tulisi itsekkäitä ja vieraantuneita. Opettajan kannalta tästä seuraa kaksi keskeistä vaatimusta: (1) opetuksen pitäminen elävänä siten, että vältetään ”valmiita” menetelmällisiä ratkaisuja. Opetustilanteet pyritään luomaan oman persoonallisuuden kautta, (2) tavoite muodostaa oppilaiden kanssa syvempi sielullinen ”minä-sinä” -suhde (Dietz 2003, 34–37). Perinteiseen opettajaan verrattuna steinerkoulun opettajan työnkuva on ikään kuin laajennettu. Ulkoisten tiedollisten, taidollisten ja hallinnollisten vaatimusten ohella on sisäisiä vaatimuksia, joita steineropettajan tulisi työstää ”sisäisesti” – niin kollegiaalisilla opinnoilla ja kokoontumisilla kuin meditatiivisella työskentelyllä (Woods, Ashley & Woods 2005, 18). Steinerpedagogiikan radikaali vapauskäsitys tuo opettajilleen mukanaan hyvin korkean itsekasvatusideaalin.

Subjektiivisuuden (ja yksilöllisyyden) ongelma, joka viime vuosikymmeninä on noussut vahvasti esiin modernissa kasvatustieteessä, on täten erikoisella tavalla läsnä steinerkasvatuksessa eräänlaisen romanttisen perinteen muodossa.[14] Eräs merkittävä tietoteoreettinen lähtökohta romanttisella luonnonfilosofialla oli, että elävän kokonaisuuden saavuttaminen ei perustu vain tietoon ulkoisen elämän lainalaisuuksista vaan vaatii myös, että kykenemme kehittämään omaa sisäistä elämäämme. Ei ollut sattumaa, että Steiner käytti omasta kasvatustieteen nimitystä ”sisäisyyden pedagogiikka” (Steiner 1981, 72).

Lopuksi

Tieteelliselle mielenlaadulle steinerkasvatuksen kehityskertomuksessa on ongelmallista, että se perustuu oletukseen sellaisista luonnonvoimista ja niiden transformaatiosta, joille ei löydy suoranaista yhtymäkohtia normaalitieteen teorioiden kanssa. Kuitenkin tällä kehityskertomuksella on verrattain selkeä teoreettinen ja systemaattinen kehys, jota opettaja voi soveltaa käytännön kasvatusta ja opetustyössä. Toisin sanoen steineropettaja saa ”vaihtoehdoisen” kehityskertomuksen myötä uusia teoreettisia välineitä ymmärtää ihmisen kehitystä. Uskollisena fenomenologiselle avoimuudelle opettajan tulisi kuitenkin kommentata tästä viitekehystä vain siinä määrin kuin hän kykenee saamaan kokemuksellista vastakaikua opettajuudessaan. Yksi steinerkasvatuksen paradokseista näyttäytyykin siinä, että korostetaan fenomenologista avoimuutta samalla kun tarjotaan kiinteä perusrakenne ”vaihtoehdoisen” kehityskertomuksen muodossa. Kiinnostava kysymys on, missä määrin steineropettajat omaksuvat tämän ihmiskäsityksen (romanttisen/antroposofisen kehityskertomuksen) niin, että se antaa hedelmällisiä kasvatuksellisia virikkeitä (vapauttavasti) ja missä määrin he kokevat sen kahlitsevaksi (dogmaattisesti). Empiirinen tutkimus voisi tarttua tähän kysymykseen.

Koska steinerkasvatuksen ontologinen perusrakenne on niin erilainen suhteessa yleisiin kasvatusteorioihin, sitä on hyvin vaikea suhteuttaa vallalla oleviin diskursseihin. Steinerkasvatusta kyseenalaistaa käsityksiä, jotka ulottuvat syvälle modernin kulttuurin ontologisiin perusteisiin. Yleisellä tasolla se voidaan nähdä romanttisen luonnonfilosofian haamuna modernissa yhteiskunnassa. Romanttinen luonnonfilosofia asettui aikanaan taistelemaan kahta vastakkaista rintamaa vastaan. Yhtäältä se reagoi ”välineellistä” järkeä vastaan, joka kadotti elämän näköpiiristä ja tutkiskeli maailmaa mekaanisesti ja matemaattisesti. Toisaalta se

vastusti kristinuskon pyrkimystä tuoda ihmisen ideaalit, ja näin ollen myös ihmisen olemus, tuonpuoleisuudesta.

Voikin sanoa, että steinerkasvatus jatkaa samaa jaakopinpainia yhä tänä päivänä. Steinerin ankarimmat kriitikot tulevat samoilta suunnilta. Steinerkasvatuksen lupaus yhdistää tieteellisyys ja henkisyys on ristiriidassa sekä valistuksen sekularisaation että uskonnollisen elämän teologisten dogmien kanssa. Länsimainen usko rationalismiin (ja naturalismiin) ja dogmaattiseen kristinuskoon (vrt. Luoma 1991) on kuin Schylla ja Kharybdis, joiden välissä steinerkoulut joutuvat navigoimaan. Ihmisen järjellisyys tulee Steinerin mukaan ylittää tämä vastakohtaisuus ja löytää tie joka kulkee ihmisen ja luonnon sisäisyyteen. Tänä päivänä jotkut ekologiset liikkeet, varsinkin syväekologiset, ovat painottaneet luontokeisyyttä ja henkisyttä tavalla, joka muistuttaa tällaista asennetta (vrt. Taylor 2007, 9).

Mikä sitten on steinerkasvatuksen ”paikka” modernissa yhteiskunnassa? Näkökulmasta josta olen sitä lähestynyt, se edustaa eräänlaista ”post-romanttista” luottamusta ihmisen sisäisyyteen, luontoon ja sen piileviin voimiin. Se tarjoaa myös vaihtoehdoisen orgaanisen kehityskertomuksen, jossa meidän perinteiset ”dualistiset” dikotomiamme (sielu/ruumis, subjekti/objekti, luonto/henki) kyseenalaistetaan ja asetetaan ”monistiseen” valoon. Käytännön tasolla se edustaa kasvatusnäkemystä, jossa on läsnä monia progressiivisen pedagogiikan tuntomerkkejä. Mutta siinä on myös sävyjä, jotka viittaavat jälkimoderniin kasvatukselliseen maailmaan. Tarkoitin silloin erityisesti eetosta, jossa moderni retoriikka oppimisen kulttuurista nähdään riittämättömänä ja eräässä mielessä vääristyneenä. Oppimisen retoriikan ongelmana on, että kasvatuksen olennaisempi puoli hämärtyy: eettisen persoonallisuuden mahdollistuminen ja kasvu.

Steinerkasvatuksen keskiössä on oppilaiden subjektiviteetin avautuminen maailmaan, jossa oppilaat erilaisten oppimistilanteiden avulla löytävät sekä maailman että itsensä tavalla, jota ei voi ennakoita. Tämä on lähellä sitä päämäärää, jota Gerd Biesta kuvaa kirjassaan *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*:

[Educators] engagement should not be one that tries to produce a particular kind of subjectivity, one that tries to bring about a particular kind of human being according to a particular definition of what it means to be human. The responsibility of the educator is a responsibility for what is to come, without knowledge of what is to come (Biesta 2006, 148)

Kun yhteiskuntamme ja koulumme tänä päivänä on pluralistinen ja monikulttuurinen, on edellä oleva vaatimus ajankohtainen. Steinerkoulut edustavat omalla tavallaan ”inklusiivisen” koulun toimintaperiaatteita, joissa oppilaat nähdään ensisijaisesti yksilöinä. Mutta taustalla on myös käsitys maailmasta elävänä ja orgaanisena ykseytenä.

Viitteet:

[1] Ensimmäinen Steinerkoulu perustettiin Stuttgartin Waldorf Astoria -tupakkatehtaan työläisten lapsille 1919. Tästä juontuu myös nimi Waldorf-koulu. Alussa ekspansio oli vähäistä, koska koulumuoto kiellettiin Saksassa kansallissosialismin aikana. Kun Suomeen perustettiin ensimmäinen koulu vuonna 1955, oli kouluja maailmalla yhteensä 41. Tuultaessa 1990-luvulle steinerkouluja oli jo yli 500 ja tänään ollaan jo lähellä tuhatta (Woods, Ashley, Woods 2005, 15).

[2] Yhtymäkohtaa on yllättävän vähän tarkasteltu steinerkasvatuksellisessa kirjallisuudessa. Pohjoismaissa Turunen (1990), Dahlin (1993) ja Wilenius (1995) ovat kontekstualisoineet Steinerin ajattelua tähän suuntaan.

[3] *De olika verksamheterna lockar och tilltalar mig, men jag finner teorierna besynnerliga och till en del oacceptabla. Uppriktigt sagt så får jag det inte att gå ihop. Jag förstår inte hur antroposofins teoretiska grund kan leda till så många spännande och inspirerande verksamheter.*

[4] Tutkielmia Steinerin ajattelusta on tehty uskontotieteen piirissä, mm. Sundén (1962) tai Lejon (1997), ja filosofisesta näkökulmasta, esimerkiksi Turunen (1990), Welburn (2004) tai Schickler (2005).

[5] Esimerkiksi Pierre Bourdieu on, koulutuksen yhteydessä, puhunut ”älykkyyden rasisamista”, joka on eräänlaista näkymätöntä ja ”eufemisoitunutta” rasismia, joka ylläpitää ja reprodusoi sitä kasvatuksen kenttää, johon olemme sosialisoituneet (Bourdieu 1991, 289-293). Tämä vallan muodostelma määrittää niitä tietoja joita pidämme arvokkaana. Michel Foucault on sitä vastoin tarkastellut koululaitosta yhtenä modernina normalisointilaitoksena. Eurooppalainen valistus, joka keksi modernin vapauden, on kehittänyt myös erinäisiä keinoja hallita ihmisen vapautta. Koulu on yksi yhteiskunnan tärkeimmistä järjestelmistä, joissa luodaan tapoja, makuja, käsityksiä, tietoa – luodaan ”subjektiviteettia” (Fejes & Nicoll 2008).

[6] On aatehistoriallisesta näkökulmasta kiinnostavaa, että Rudolf Steiner näki nuoruuden filosofiansa olevan läheisessä sukulaissuhteessa Friedrich Nietzschen ajatteluun (Mansikka 2007b). Molemmat olivat aikansa vapauden filosofeja. Nietzschen suurta merkitystä koko 1900-luvun kriittiseen ajatteluun ei voi liiaksi korostaa.

[7] (...) *wollen nicht die Flucht der Erscheinungen durch die Ideen interpretieren, die aus ihrer Persönlichkeit stammen. Sie wollen die Erscheinungen bloss beobachten und beschreiben, aber nicht deuten. Sie wollen bei dem Tatsächlichen stehen bleiben und es der schöpferischen Phantasie nicht gestatten, sich ein in sich gegliedertes Bild von der Wirklichkeit zu machen.*

[8] *In Goethes denken sind Keime, welche die moderne Naturwissenschaft zur Reife bringen sollte. Für sie könnte dieses Denken sind Vorbildlich sein. Sie hat einen grösseren Beobachtungsstoff als Goethe. Aber sie hat diesen Stoff nur mit spärlichem und unzureichendem Ideengehalt durchstezt.*

[9] Esim. Tantillo (2002, 3): “At the core of Goethe’s alternative science is a concept of the observer that is strikingly modern. Whereas Descartes advocated a complete separation between the thinker and the world, Goethe focused upon the individual’s relationship with the world. He argued that it is impossible to conduct truly objective experiments because all scientists, whether they admit it or not, theorize each time they examine the world”.

[10] Schellingin ja Hegelin kehittelemä identiteettifilosofia perustui oletukseen luonnon ja itsetietoisuuden (järjen) orgaanisesta ykseydestä. Identiteettiä ei tässä tulisi ymmärtää puhtaasti tautologisessa mielessä vaan luonnon ja hengen, reaalisen ja ideaalisen, erottamattomana yhteenkuuluvuutena. Luonto ei ole rajoittunut ulkoiseen ja henki sisäiseen vaan Schellingin tunnettuun lauseeseen viitaten ”luonto on näkyvää henkeä ja tietoisuus näkymätöntä luontoa”.

[11] *Man spricht davon, dass wir im naturwissenschaftliche Zeitalter leben. Aber im Grunde ist dieses naturwissenschaftlichen Zeitalter ärmlichste, das die Geschichte zu verzeichnen hat. Hängenbleiben an den blossen Tatsachen und an den mechanischen Erklärungsarten ist sein Charakteristikum. Das Leben wird von dieser Denart nie begriffen, weil zu einem solchen Begreifen eine höhere Vorstellungsweise gehört als zur Erklärung eine Maschine.*

[12] Newtonin edellytyksenä värien tarkastelulle oli ero primäärien ja sekundääristen kvaliteettien välillä. Värit (sekundäärisenä kvaliteettina) ovat tieteellisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena vain sikäli kun se mahdollistaa päätelmiä primääreistä kvaliteeteista. Ihmisen aistihavainnot ovat pohjimmiltaan eräänlaisia ”indikaattoreita” prosesseista ja tapahtumista,

jotka kuuluvat materiaaliseen maailmaan, subjektin ulkopuolella.

[13] *Für den echten Pädagogen ist jeder mensch ein Neues, noch nie Dagewesenes, ein Studienobjekt, aus dessen Natur er die ganz individuellen Prinzipien entnimmt, nach denen er in diesem Falle erziehen soll. Die Forderung des Monismus ist die (...) der Entwicklung des Menschen zur Freiheit, was gleichbedeutend ist mit der Pflege des Individuellen in der Menschennatur.*

[14] Olisi mielenkiintoista tarkastella Steinerein subjektikäsitystä suhteessa subjektikritiikin moderneihin virtauksiin. Voidaan puhua kahdesta keskeisestä traditiosta, jotka viime vuosisadalla aiheuttivat merkittävän kriisin klassiselle idealle autonomisesta subjektista. Yksi perustui psykologiselle kritiikille, jossa subjektin vaikuttimien ja motiivien nähdään olevan osittain tietoisien kontrollin tavoittamattomissa. Freud ja Nietzsche ovat näytelleet tärkeätä osaa tämän suuntauksen taustalla. Toinen virtaus syntyi kielifilosofisena kritiikkinä, etenkin Wittgensteinin myöhäisfilosofian vaikutuksesta. Subjekti on aina alistainen kielen merkityksille ja diskursseille. Näin ollen ihminen ei voi luoda merkityksiä autonomisesti, tavalla jota klassinen transsendentaalifilosofia oli oletanut (vrt. Honneth 2003, 155–172). Olen tietoisesti jättänyt keskustelun Steinerein suhteesta näihin traditioihin toiseen kohtaan.

Kirjallisuus:

- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Beiser, Frederick C. 2003. The Romantic Imperative. Cambridge: Harvard University Press.
- Biesta, Gert 2006. Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, Pierre 1991. Kultur och Kritik. Uddevalla: Daidalos
- Cunningham, Andrew & Jardine, Nicholas (eds.) 1990. Romanticism and the Sciences. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlin, Bo 1993. Didaktik i Döda Poeters Sällskap. Existensfilosofiska perspektiv på didaktik. Forskningsrapport 93:4. Högskolan i Karlstad.
- Dietz, Karl-Martin 2003. Erziehung in Freiheit. Rudolf Steiner über Selbständigkeit im Jugendalter. Heidelberg: Menon.
- Fejes, Andreas & Nicoll, Katherine 2008. Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject. New York: Routledge.
- Foucault, Michel 2003. Foucault/Nietzsche. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Goethe, Johann Wolfgang 1979 [1810] Utkast till en färglära. Järna: Kosmos förlag.
- Heidegger, Martin 1993. Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heringman Noah (ed.) 2003. Romantic Science. The Literary Forms of Natural History. New York: SUNY Press.
- Honneth, Axel 2003. Erkännande. Praktisk-filosofiska studier. Uddevalla: Daidalos.
- Kvalvaag, Jens (red.) 2004. Ide & innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13. skoleår. En laereplan for Steinerskole 2004. Oslo: Antropos.
- Lehtonen, Kimmo 2005. Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä. Finnish Journal of Music Education 8 (2), 32–41.
- Lejon, Håkan 1997. Den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880–1980. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Liedman, Sven-Eric 1966. Det organiska livet i tysk debatt 1795–1845. Lund: Berlingska Boktryckeriet.

- Luoma, Matti 1991. Länsimaiden kaksi uskontoa: Kristinusko ja rationalismi. Porvoo: WSOY.
- Mansikka, Jan-Erik 2007a. Om Naturens förvandlingar. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. Forskningsrapport 211. Pedagogiska institutionen. Helsingfors universitet.
- Mansikka, Jan-Erik 2007b. Steinerin vapausfilosofian suhde Nietzschen ajatteluun. Steinerkasvatus 2/2007, 4–10.
- McLaren, Peter 2004. Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Noddings, Nel 2007. Education and democracy – A response. Nordisk Pedagogik 27 (1), 72–76.
- Rawson, Martyn & Richter, Tobias (eds.) 2003. The educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Sussex: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Schickler, Jonael 2005. Metaphysics as Christology. An Odyssey of the Self from Kant and Hegel to Steiner. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Sepper, Dennis L. 1988. Goethe contra Newton. Polemics and the Project for a New Science of Color. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solhaug, Trond 2007. Steiner schools in a democratic perspective: A comparison with public schools in Norway. Nordisk Pedagogik 27, 150–171.
- Steiner, Rudolf 1921 [1894]. Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Berlin. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, Rudolf 1949a [1925]. Mein Lebensgang. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, Rudolf 1949b [1886]. Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Freiburg: Novalis-Verlag.
- Steiner, Rudolf 1955 [1914]. Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf 1961 [1892]. Wahrheit und Wissenschaft. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf 1963a [1895]. Friedrich Nietzsche. Ein Kämpfer gegen seine Zeit. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, Rudolf 1963b [1897]. Goethes Weltanschauung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf 1963c [1884–1901]. Methodische Grundlagen der Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, Rudolf 1981. Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik). Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, Rudolf 1985. Briefe I (1881–1891). Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, Rudolf 1986. Konsten att uppfostra. Metodisk-didaktisk kurs kring lärometod och metodlära i Waldorfpedagogiken (Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches). Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, Rudolf 1987a [1884–1897 in 4 Bände]. Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf 1987b. Konsten att uppfostra. Seminarieövningar och kursplansföredrag (Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge). Järna: Telleby Bokförlag.

- Steiner, Rudolf 1994. Waldorfpedagogik (Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik). Jämsä: Telleby Bokförlag.
- Sundén, Hjalmar 1962. Rudolf Steiner. En bok om antroposofin. Stockholm: Diakonistyrelsens bokförlag.
- Tantillo, Astrida Orle 2002. The Will to Create: Goethe's Philosophy of Nature. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Taylor, Charles 1994. Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, Charles 2007. A Secular Age. Cambridge: Harvard University Press.
- Turunen, Kari 1990. Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu. Helsinki: Arator
- Turunen, Panu 2008. Romantiikan luonnonfilosofian vaikutus sähkömagnetismin keksimiseen. Niin & Näin filosofinen aikakauslehti nro 56, 1/2008.
- Varto, Juha 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Wilenius, Reijo 1995. Tuntemattoman tutkija: Steinerin tie hengentieteeseen. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Vendler Zeno 1995. Goethe, Wittgenstein and the Essence of Color. The Monist 78 (4), 391–410.
- Väyrynen Kari 2006. Luonto ja luonnonsuojelu Herderillä. Teoksessa Ollitervo Sakari & Immonen Kari (toim.) Herder, Suomi, Eurooppa. Helsinki: SKS, 49–69.
- 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 RR645. Bristol: University of West of England.
- Åhnberg, Annika 2004. Förord. Teoksessa Fritz, Birgitta (red.) Inspirerad av antroposofi. Tangen. Natur och Kultur, 6-10.

PeD, tutkija Jan-Erik Mansikka työskentelee Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksella.