

Kasvatuksen haasteena demokratia – Friedrich Wilhelm Foersterin kansalaiskasvatus ennen ensimmäistä maailmansotaa

Kristiina Ekqvist

1900-luvun alussa syntyi Saksassa reformipedagogisen liikkeen myötä perinteisen nationalistisen ja valtiouskollisuuteen kasvattavan kansalaiskasvatuksen rinnalle uusi poliittinen kansalaiskasvatus. Tämän uuden suuntauksen ensimmäisinä edustajina pidetään Georg Kerschensteineria ja Friedrich Wilhelm Foersteria. Tässä artikkelissa käsitellään Foersterin kansalaiskasvatusajattelua ja sen suhdetta demokratiaan vuosina 1904–1913. Vaikka kasvatuksen tavoitteena olikin entisen passiivisen alamaisen sijasta aktiivinen kansalainen, oli kasvatuksella monta ongelmaa ratkaistavana ennen kuin ihminen oli valmis uudelleenlaiseen kansalaisyhteiskuntaan.

Johdanto

Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966) oli saksalainen filosofisista, poliittisista, uskonnollisista ja kasvatuksellisista kysymyksistä kiinnostunut yliopistomies [1], kirjailija ja kansalaisaktivisti. Itse hän sanoi olevansa ennen kaikkea *Ethiker*, tavoitteenaan ihmisten, yhteiskunnan ja kasvatuksen muuttaminen eettisten periaatteiden mukaiseksi (Foerster 1953, 165). Kasvatusajattelunsa hän esitteli lapsille, nuorille ja kasvattajille suuntaamissaan kasvatusoppaissa. Hänen kasvatusajatteluunsa vaikuttivat ennen kaikkea eettinen liike, reformipedagogiikka ja uskonnollinen vakaumus.

Foerster oli huolissaan aikansa saksalaisen yhteiskunnan riitaisuudesta, joka hänen mukaansa oli pohjimmiltaan seurausta yhteisen arvopohjan murenemisestä, kristinuskosta luopumisesta. Hänen tavoitteenaan oli yhteiskunnan eheyttäminen, sovinnon löytäminen erilaisista näkemyksistä ja vastakkaisista eduista huolimatta. Foersterin kansalaiskasvatuksen keskeisimmät yhteiskunnalliset kysymykset olivat sosialismi, demokratia ja nationalismi, joita kaikkia hän käsiteli riidan ja sovinnon näkökulmista. Foersterin mukaan niitä, kuten kaikkia muitakin asioita, tuli arvioida sen mukaan, erottavatko vai yhdistävätkö ne ihmisiä.

Foersterin kasvatusajattelun lähtökohtana voidaan nähdä vuosisadan vaihteessa sivistyneistön piirissä vaikuttanut kansainvälinen eettinen liike, johon Foerster astronomi-isänsä jäljessä liittyi ja jonka keskeisimpiin vaikuttajiin hän liikkeen alkuvuosina kuului (Max 1999, 24–34). Eettisen liikkeen perusajatus oli luoda uusi maailmankatsomus uskonnollisista perusteista irrotetun moraalien pohjalta ja tavoitteena onnellinen, ihmisyyttä korkeimpana arvona kunnioitava yhteiskunta. Se oli pohjimmiltaan reaktio sivistyneistön kokemaan maailmankatsomukselliseen tyhjiöön, jonka sääty-yhteiskunnan mureneminen ja kristillisen maailmankatsomuksen maallistuminen oli aiheuttanut. (Sainio 1960, 65–69.)

Myös reformipedagoginen liike vaikutti merkittävästi Foersterin kasvatusajatteluun. Eettisen liikkeen vaikuttaman tavoitteen, eettisen yhteiskunnan, hän näki voitavan saavuttaa uuden, psykologiseen tietoon perustuvan kasvatuksen avulla. Foersterin kasvatusajattelun sijoittaminen reformipedagogiikkaan on kuitenkin aiheuttanut vaikeuksia tutkijoille [2] suureksi osaksi kenties siksi, että Foerster itse myöhemmin kielsi saaneensa vaikutteita "amerikkalaisesta pedagogiikasta" (Foerster 1917, 74–80, 348–363). Foersterin

kasvatusajattelu myös muuttui vuosien myötä, uskonnollinen vakaumus sai hänet etäännyttämään niin eettisen liikkeen kuin reformipedagogiikankin ajatuksista.

Foersterin kasvatusajattelu välittyi myös Suomeen. Suurin osa hänen kasvatusoppaistaan suomennettiin, ja varsinkin itsenäisyyden alkuvuosina hänen eettinen kasvatuksensa sai Suomessa runsaasti huomiota (Lahdes 1961, 58). Hänen vaikutuksestaan Suomen oppikouluissa innostuttiin kokeilemaan oppilaiden itsehallintoa (Seppä 1937, 37). Vaikka Foerster oli aikanaan tunnettu ja keskustelua herättänyt hahmo, hänen kasvatusajatteluaan ei ole kovin paljon tutkittu sen paremmin kansainvälisesti kuin Suomessakaan.

Kasvatuksen tavoitteena yhteiskuntayhteys

Kasvatusajattelunsa lähtökohdaksi Foerster esitti kritiikin vallitsevia oloja ja vallitsevaa kasvatusta vastaan. Reformipedagogiseen tapaan hän hyökkäsi valistuksesta periytyvää tietopainotteista opetusta ja järjen korostamista vastaan. Tiedollisen kasvatuksen virhe oli järjen korostaminen tunteiden ja moraalien kustannuksella, sillä moraalisen sivistyksen uskottiin itsestään seuraavan älyllistä sivistystä. (Foerster 1910a, 1–4.) Tieto oli kuitenkin turhaa, jopa vahingollista, jollei siihen liittynyt eettistä motivaatiota: "Ei ole pääasia, että ihminen osaa lukea ja kirjoittaa tai jotakin tietää, vaan tärkeintä on, mitä hän lukee ja kirjoittaa, ja mitä varten hän tietää" (Foerster 1910a, 7). Hän olisi alistanut muut kouluaineet surutta eettisen kasvatuksen alaisuuteen.

Foerster tulkitsi ajan olevan myös moraalille vihamielinen (Foerster 1911, 1). Friedrich Nietzschen *Umwertung aller Werte*, vaatimus kaikkien arvojen uudelleenarvioimisesta, toistuu kirjoissa Foersterin pahimman uhkakuvan kiteytymänä (esim. Foerster 1910a, 555; Foerster 1911, 263–269). Nuorten kannalta oli traagista, että samaan aikaan kun maailma ympärillä muuttui yhä vaikeammin hallittavaksi, myös vanhat elämänohjeet ja arvot hukattiin. Tästä kaikesta seurasi elämän epävarmuus, joka oli erityisen tuhoisaa nuorisolle, joka juuri auktoriteetteja vastaan kapinoivassa iässänsä olisi kaivannut selkeitä ohjeita oikeiden ihanteiden, toden ja epätoden, oikean ja väärän löytämiseen. (Foerster 1910a, 150–151; Foerster 1911, 1.)

Koko Foersterin eettinen kasvatus ensimmäisestä viimeiseen kirjaan saakka oli intohimoista reaalipolitiikan vastustamista. Hän irrotti reaalipolitiikan poliittisesta yhteydestään ja laajensi sen koskemaan kaikkea moraalista irrottautunutta toimintaa. [3] Moraalista irtautuminen puolestaan johti kahteen ongelmaan. Toinen ongelma koski reaalipolitiikan itsekkyyttä; tavoitteet pysähtyivät omaan tai oman ryhmän etuun. Toinen ongelma oli reaalipolitiikan tapa ottaa huomioon vain tekojen välittömät seuraukset. Se oli lyhyen tähtäimen politiikkaa, joka ei ottanut huomioon tekojen vaikutuksia kokonaisuudessaan. (Foerster 1904, 502; Foerster 1909, 105; Foerster [1909] 1910, 84–114; Foerster 1910c, 1–11.)

Reaalipolitiikka oli Foersterin mukaan ihmiselle luontainen ajattelu- ja toimintatapa. Lapset ovat vielä läpikotaisin reaalipolitiikkojen kaltaisia. Lapsi ei suinkaan päivittäin esiintyvistä esimerkeistä valitse jalomielisyyttä, epäitsekkyyttä ja itsensähillitsemistä, vaan aivan päinvastoin: hän omaksuu ne menettely- ja käytöstavat, jotka konkreettisimmin tuntuvat edistävän hänen omia etujaan. (Foerster 1904, 672–673; Foerster 1911, 260–261.) Foerster ei jakanut reformipedagogiikan rousseaulaista ihmiskuvaa. Hänen mielestään se oli liian optimistinen (Foerster 1904, 123–125; Foerster 1910b, 284; Foerster 1911, 81–83). Foersterin oma näkemys ihmisluonnosta noudatti 1800-luvun kasvatusajattelulle tyypillistä dualismia (Scheibe 1978, 109; Riemeck 1955, 160–161). Ihmisessä on jyrkkiä vastakohtaisuuksia, korkeampi ja alhaisempi minä, inhimillinen ja eläimellinen minä. Ihmisluonnon

dualistisuus johtaa siihen, että oikein toimiminen on ihmiselle vaikeaa. Hän joutuu taistelemaan sisäistä reaalipoliitikkoaan vastaan, jotta pystyisi toimimaan epäitsekkäästi. Ihmiseltä puuttuu myös kykyä nähdä oman toimintansa seuraukset. Reaalipoliitikolta puuttuvat siis sekä sydän että aivot. (Foerster 1904, 672.)

Foersterille oli olemassa ainoastaan kahdenlaisia tekoja, yhteiskuntaa hajottavia ja kokoavia. Yhteiskuntayhteys on kaiken muun sivistyksen ensimmäinen ehto ja perustus. Oikeat ihanteet kaikessa toiminnassa löydetään, kun kysytään, edistävätkö vai hajottavatko ne tätä päämäärää. Yksi ihminen yhdellä teollaan yhdistää tai erottaa yhteiskuntaa, vähän, mutta kuitenkin. Hillittömyys, julmuus, kunniantomuus ja väkivalta saattavat hetkellisesti ja ulkonaisesti johtaa toivottuun lopputulokseen, mutta pohjimmiltaan ne ovat yhteiskuntaa hajottavia voimia. (Foerster 1904, 106–107; Foerster [1909] 1910, 8–14.) Omien etujen ajaminen tai puolueellisuus ei ole ainoastaan väärin, vaan mahdotonta. Eläessään yhteiskunnassa ihminen ei voi vahingoittaa sitä vahingoittamatta samalla itseään. (Foerster 1910a, 501; Foerster [1909] 1910, 5–18.)

Moraali- ja reformipedagogi

Foersterin kasvatusajattelun lähtökohdat liittävät hänet tiiviisti sekä reformipedagogiikkaan että eettiseen liikkeeseen. Reformipedagogiikalle luonteelliset kasvatuksen laajat yhteiskunnalliset tavoitteet (Arfwedson 2000, 9–10; Broady 1987, 64–65) tulevat hyvin esiin Foersterin kasvatusajattelussa. Yhteiskunnan muuttaminen kasvatuksen kautta oli myös hänen tavoitteensa. Myös eettinen liike oli luonteeltaan pedagoginen etsiessään keinoja paremman elämän ja yhteiskunnan saavuttamiseksi (Sainio 1960, 71).

Foerster itse korosti sekä oman ajattelunsa että eettisen liikkeen irrallisuutta amerikkalaisesta pragmatismista (Sainio 1960, 88, 101). Yhteydet reformipedagogiikkaan voidaankin pitkälti selittää sillä, että eettinen liike oli reformipedagogisen liikkeen rinnakkaisilmio ja monin kohdin lähtökohdiltaan ja perusnäkemyksiltään sen kanssa yhtenevä (Sainio 1960, 64–65). Esimerkiksi Foersterin kuvaus perinteisten arvojen häviämisestä ja elämän muuttamisesta yhä vaikeammin hallittavaksi sopii niin eettisen liikkeen kokemaan arvotyhjiöön (Sainio 1960, 67) kuin reformipedagogiikan taustalla vaikuttavaan antirationalistiseen kulttuurikritiikkiin (Scheibe 1978, 7–12). Molempien liikkeiden edustajat pitivät esikuvanaan Jean-Jacques Rousseaut: he näkivät ihmisen luonnostaan hyvänä, mutta rappeutuneen kulttuurin turmelemana. Johann Heinrich Pestalozzia seuraten abstraktin ja hajanaisen tieto-opetuksen sijaan korostettiin muun muassa muodollisen kasvatuksen ja luonteenkasvatuksen tärkeyttä. (Sainio 1960, 78, 102.)

Eettisen liikkeen suuri haave oli luoda uusi onnellinen yhteiskunta tieteellisen etiikan varaan. Utilitarismin mukaan tavoiteltiin mahdollisimman suuren joukon mahdollisimman suurta onnea ja oikeiden toimintaperiaatteiden uskottiin löytyvän luonnontieteellisiä menetelmiä hyödyntäen. Vaikutteita oli saatu erityisesti August Comtelta ja Ludwig Feuerbachilta. Luonnontiede haluttiin valjastaa yhteiskunnan hyväksi ja liikkeen edustajia leimasikin usko ihmiskuntaan ja kehitykseen. Kuten reformipedagogiikassa, myös eettisessä liikkeessä jotkut tavoittelivat ihmisen jalostamista eugeniikan keinoin (Sainio 1960, 78–80; esim. Ellen Keystä ks. Tähtinen 2001, 323–324).

Eettisen liikkeen periaatteiden mukaan Foerster tavoitteli eettistä kasvatusta tieto-opetuksen sijaan, kun reformipedagogiikassa muodollisen kasvatuksen tavoite kuului: taitoja tietojen sijaan. Foerster nojasi kuitenkin ajatuksissaan myös reformipedagogeihin, vaikka hän myöhemmin, ensimmäisen maailmansodan syttymisen jälkeen pyrkiin erottumaan reformipedagogiikasta. Ensimmäisissä oppaissaan hän asetti itsensä vanhan ja uuden kas-

vatuksen väliin (Foerster 1910a, 11–12, 93; Foerster 1911, 2). Hän vertasi omia ajatuksiaan uuteen amerikkalaiseen pedagogiikkaan ja pyrki osoittamaan sen ja oman ajattelunsa välillä sekä yhtäläisyyksiä että eroja, usein vertaamalla kahden eniten lainaamansa kasvatusajattelijan, Pestalozzin ja Deweyn ajatuksia (Deweystä Foerster 1904, 27–29, 108–111, 162–165; Pestalozzista Foerster 1904, 14, 26, 203–208, 507–512).

Foerster kiitteli amerikkalaista pedagogiikkaa siitä, että se oli nostanut muodollisen kasvatuksen tieto-opetusta tärkeämmälle sijalle. Amerikassa oli ymmärretty koulun merkitys luonteenkasvatuksessa ja eettisessä kasvatuksessa. (Foerster 1910b, 5–6, 185.) Siellä pedagogiikka oli läheisessä yhteydessä todellisen elämän ja yhteiskunnan tarpeiden kanssa, eurooppalainen koulu taas oli kiinni humanismin abstraktien sivistyskäsitysten kanssa. Foerster toivotti vastavirtauksen uudesta maailmasta tervetulleeksi. (Foerster 1904, 24–25; Foerster 1910b, 183.)

Muodollisen kasvatuksen ohella Foersteria yhdisti reformipedagogiikkaan kiinnostus kasvatukseen menetelmiä kohtaan. Hänen näkemyksensä mukaan perinteinen eettinen kasvatus oli abstraktia ja metodisesti köyhää (Foerster 1904, 197–199, 220–221). Sen pitäisi olla vähemmän ulkopäin velvoittavaa ja enemmän yksilöstä itsestään lähtevään vastuunkantoon ohjaavaa (Foerster 1910c, 186–187).

Foersterin ja reformipedagogiikan varsinainen ero liittyy vapauden ja auktoriteetin käsitteistä 1900-luvun alussa käytyyn keskusteluun. Kysymys oli köydenvedosta sisäisen ja ulkoisen vapauden käsitteen välillä. Tuona aikana käsitteiden merkitys muuttui: kun vapaus alettiin ymmärtää vapaudeksi ulkoisista rajoitteista, auktoriteetti alkoi merkitä pakottamista ja käsitteistä tuli toistensa vastakohtia. (Pöggeler 1957, 78–79.) Foersterin mukaan vapaus oli yksi niistä käsitteistä, joita käytettiin sisällyksettöminä iskulauseina ja mainontana kiinnittämättä huomiota sen todelliseen merkitykseen. Ulkoisen vapauden sanansaattajat olivat sokerileipurit, jotka syyttivät lapsia pahanmakuisilla lääkkeillä kiusaavia lääkäreitä. Lääkkeen ja makeisten vaikutuksista he eivät kuitenkaan olleet valmiita puhumaan. (Foerster 1910b, 193–196, 230–231; Foerster 1911, 1–3.)

Vaikka Foerster oli itsekä kiinnostunut metodeista, hän arvosteli metodien nostamista itsetarkoituksiksi, jolloin kasvatuksen ainoana tavoitteena oli tehdä oppimisesta hauskaa ja helppoa. Velvollisuuksien, kieltojen ja käskyjen poistaminen kasvatuksesta oli virhe, sillä kasvatuksen tulikin olla vaativaa. (Foerster 1910b, 235–237, 270–271.) Yleensä Foerster puhui yleistäen amerikkalaisesta kasvatuksesta ja mainitsi nimeltä ainoastaan ruotsalaisen Ellen Keyn, johon hän kohdisti kaikkein kovimman kritiikkinsä (Foerster 1910b, 191–197; Foerster 1910c, 33–45). Foerster esitteli aikansa kasvatuksen ääripäiksi sotilaallisen ja amerikkalaisen kurin ja ilmoitti itse tavoittelevansa niiden synteisiä, tiukkaa kuria ja inhimillistä kohtelua (Foerster 1910a, 26). Kurin merkitys kasvatuksessa olikin hänen kasvatustajattelunsa keskeisimpiä teemoja, se oli sisäisen vapauden edellytys: "Deweylle kuri on koulua varten, Pestalozzille koulu on kuria varten" (Foerster 1910a, 545–546).

Foersterin kasvatustajattelu on selvästi saanut vaikutteita sekä eettisestä liikkeestä että reformipedagogiikasta. Samalla hänen kasvatustajattelunsa keskeisimmät ongelmat ja ristiriidat ovat myös perintöä näiltä liikkeiltä. Sitä leimaa tasapainoilu yksilön vapauden ja yhteiskuntayhteyden välillä. Sama ristiriita on leimallista koko reformipedagogiselle liikkeelle. Monet reformipedagogit ilmoittivat tavoittelevansa näiden kahden tasapainoa. Useimmiten ja kokonaisuudessaan reformipedagogiikan on kuitenkin tulkittu ratkaiseen kysymyksen yhteiskunnan hyväksi. (Arfwedson 2000, 104–107, 116–117; Herrmann 1991, 150–155; Broady 1987, 64–65.)

Foersterin kasvatusajattelussa näkyy myös selvästi sama ongelma, minkä Sainio arvioi olevan niin eettisen liikkeen kuin muidenkin utilitaristiseen etiikkaan pohjaavien ajatusrakennelmien heikkous: miten saada ihmiset käytännössä toimimaan eettisten periaatteiden mukaisesti (Sainio 1960, 106). Foerster oli etäännyttänyt eettisestä liikkeestä jo vuosisadan vaihteessa oman uskonnollisen vakaumuksensa vuoksi, eikä hänen käsityksensä ihmisestä ollut eettisen liikkeen ja reformipedagogiikan tavoin optimistinen, vaan pikemminkin kristillisen perisyntiopin vaikuttama. Eettisen toiminnan vaikeuden voittaminen olikin hänen kasvatusajattelunsa suurin haaste.

Sosiaalinen ja antisosiaalinen kansalainen

Foersterin eettisen kasvatuksen tavoitteena oli osoittaa ihmisen riippuvuus yhteiskunnasta ja yhteiskunnan riippuvuus ihmisistä. Tämän lisäksi lapsia oli kasvatettava niin, että he tietävät, minkälainen toiminta on yhteiskuntaa kokoavaa ja pystyvät tämän tiedon mukaan toimimaan. Tähän tavoitteeseen päästiin sosiaalisella ja antisosiaalisella kasvatuksella, sydämen ja aivojen herättelyllä.

Sosiaalisen kasvatuksen tehtävänä on johdattaa lapsi sosiaaliseen todellisuuteen, havaitsemaan että koko kulttuuri on tulos kaikkien rotujen ja kansojen yhteistyöstä (Foerster 1904, 31). Foerster ehdotti tutkimusretkeä kotona maailmankartan kanssa, jotta lapsi huomaa, että kodin tavarat ovat peräisin eri puolilta maailmaa (Foerster 1904, 376). Lapsille on näytettävä oman elämänpiirinsä ulkopuolisia asioita. Foersterin mukaan eettinen kasvatus oli perinteisesti liittynyt lapsen vain lähimpiin ihmisiin, niihin joihin hän muutenkin kokee liittyvänsä ja joiden merkityksen omalle elämälleen hän ymmärtää itsekin. Tällaisella kasvatuksella ei ole voimaa yhdistää ihmisiä ryhmärajojen ylitse. Sosiaalisen kasvatuksen tarkoitus onkin osoittaa kaikkien ihmisten välinen yhteenkuuluvuus. (Foerster 1904, 30, 344–345.)

Eniten Foerster kiinnitti huomiota yhteiskuntaluokkien välisiin suhteisiin, nähtiinhän sosialismi yhteiskuntarauhaa uhkaavana tekijänä. Sosiaalisen kasvatuksen tehtävä oli näyttää, minkälaista toisten ihmisten elämä todellisuudessa on. Hänen kertomuksensa palveluväestä tai talonrakentajista ovat hyvin tunteisiin vetoavia, tiedon lisäksi tavoitteena oli myötätunnon herättäminen työväenluokkaa kohtaan (Foerster 1904, 30–35, 360–361). Toki Foerster korosti, että myös köyhän on ymmärrettävä rikasta. Kenenkään ei ole syytä kadehtia itseään rikkaampia (Foerster 1904, 62–63, 350–351). Yltäkylläisyyden keskellä elävän lapsen on paljon vaikeampi kasvaa, sillä vaatii erityisiä voimia pystyä kieltämään itse itseltään ne haitalliset asiat, kuten herkuttelun ja liiat leikkikalut, jotka elämä automaattisesti kieltää köyhemmiltä (Foerster 1904, 119).

Sosiaalisen kasvatuksen seurauksena lapsi oppii pohtimaan asioita toisten ihmisten ja toisten ryhmien näkökulmasta, kiinnostuu heidän elämästään ja oppii tuntemaan myötätuntoa heitä kohtaan. Sosiaalisella kasvatuksella on myös vaaransa. Myötätunnon herääminen saattaa voimistaa puolueellisuutta saadessaan ihmisen asettumaan sille puolelle, joka hänen mielestään on huonoimmassa asemassa (Foerster 1909, 97). Toinen ongelma on liiallinen sosiaalinen sopeutuminen. Itsekyydestä ajaututaan toiseen ääripäähän, riippuvuuteen muista ihmisistä, jolloin ihminen pohjaa toimintansa pelkästään muiden toimintaan (Foerster 1911, 72–78, 81–83).

Sosiaalisen kasvatuksen vastapainoksi tarvitaan antisosiaalista kasvatusta. Se on kasvatusta itsenäisyyteen ja luonteenlujuteen, kykyyn olla eri mieltä kuin muut. Lapsille suunnatuissa opetuksissa antisosiaalinen kasvatus on useimmiten itsehillintään kehottamista sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi kokee tulleen väärin kohdelluksi: takaisin antaminen

ei ole koskaan oikea vaihtoehto, vaan suurinta rohkeutta osoittaa se, joka kääntää toisenkin poskensa, vaikka tietääkin leimautuvansa pelkuriksi. (Foerster 1904, 401–409.)

Foerster kertoi antisosiaalisen kasvatuksen olevan yhteiskunnasta eristäytymistä ja vapautumista, askeleen ottamista kauemmas muista ihmisistä ja heidän mielipiteistään. Eristäytyminen on välttämätöntä, sillä vasta sitten voi antaa jotain yhteiskunnalle, kun ei ole enää itse sen vanki. Kun ihminen on riittävän itsenäinen, hän ei enää ajaudu puolueellisuuteen tai pyri vain miellyttämään muita. Tällaisia ihmisiä, tienraivaajia, yhteiskunta tarvitsee. (Foerster 1911, 74–78.)

Kansalaiskasvatuksen tehtävänä on yhdistää eikä erottaa

Varsinaisen kansalaiskasvatuksensa Foerster esitteli ensimmäisen kerran kirjassaan *Staatsbürgerliche Erziehung* (1913). Se noudattaa lähes täysin hänen aikaisempaa eettistä kasvatustaan ja on luonnollisesti vain osa sitä. Yhteiskunta on rakentunut vastakohtista ja ristiriidoista, samoin ajattelevien yhteiskunta on mahdoton. Kansalaiskasvatuksen avulla näiden ristiriitojen kanssa opitaan elämään. Foersterin mukaan vallalla ollut kansalaiskäsite kuvasi puolue- ja luokkaihmistä. Todellinen kansalainen on kuitenkin tämän vastakohta. Kansalaiseen ei kuulu itsekkyyttä eikä puolueellisuutta. (Foerster 1913, 146–147.) Hän hyväksyy myös toisinaajattelevien ja toisintahtovien olemassaolon ja oikeuden omien tavoitteiden ajamiseen (Foerster 1913, 7).

Yhteisyys erimielisyyksistä huolimatta on periaate, joka sisältää Foersterin sosiaalisen kasvatuksen tavoitteen. Toinen kansalaiskasvatuksen periaate on yksilön ja yhteiskunnan tasapaino. Kasvatus myöntymiseen, yhteistyöhön ja sopeutumiseen on tärkeää – kyky yhteistyöstä kieltäytymiseen on aivan yhtä välttämätöntä (Foerster 1913, 93). Yksilöllä täytyy olla liikkumavaraa ja oma mielipide yhteisyydestä huolimatta. (Foerster 1913, 27.) Tämä on osoitus antisosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden säilymisestä kansalaiskasvatusajattelussa.

Foersterin mukaan kansalaiskasvatuksen piti yhdistää kansalaisia toisiinsa, ei valtioon. Tämä valtiokriittisyys teki hänen ajatuksistaan poikkeuksellisia saksalaisen kansalaiskasvatuksen kentässä. Niin perinteisessä kuin reformipedagogisessakin kansalaiskasvatuksessa, myös Georg Kerschensteinerin kasvatusajattelussa, olennaista oli kansalaisen suhde valtioon (Arfwedson 2000, 101–102). Foerster arvosteli valtiokeskeistä kasvatusta, sillä ihmiset ymmärtävät valtion vain sen hetkiseksi vallanpitäjiksi ja asettuvat sitten joko heidän puolelleen tai heitä vastaan (Foerster 1910a, 197; Foerster 1913, 13).

Foersterin kansalaiskasvatukseen kuuluu lisäksi kansainvälisyyskasvatus, jota perinteinen valtiokeskeinen ajattelu myös vahingoittaa. Kaikki rajat, myös valtioiden väliset, ovat keinotekoisia. Oman kansallisuuden korostaminen on omiaan erottamaan ihmisiä toisistaan. (Foerster 1904, 376–384.) Näissä kannanotoissa näkyy selvästi eettisen liikkeen vaikutus. Se tavoitteli ihmisten yhdistämistä eri uskonnollisista vakaumuksista, yhteiskuntaluokista ja kansallisuuksista huolimatta. Tämän tavoitteen nähtiin edellyttävän uskonnollista ja puoluepoliittista sitoutumattomuutta sekä rauhanliikkeeseen sitoutumista. (Börner 1912, 2–8; Max 1999, 25.)

Toinen Foersterin kansalaiskasvatuksen ominaispiirre on uskonnollisuus. Hän näki yhteiskunnan hajanaisuuden johtuvan nimenomaan uskonnollisen maailmankuvan heikentymisestä, uskonto ei ollut enää ihmisiä yhdistävä tekijä. Varhaisimmissa kasvatusoppaissaan hän vielä ilmoitti tahtovansa olla uskonnollisissa kysymyksissä puolueeton, ja perustelewansa siksi etiikan sosiaalisesta ja luonnollisesta näkökulmasta. Oma uskonnollinen

vakaumus vei kuitenkin toiseen suuntaan. Puolueettomuuden tavoittelukin johtui siitä, että on parempi antaa edes jonkinlainen kasvatusta niille, jotka eivät uskonnollista kasvatusta halua. (Foerster 1909, VII–VIII; Foerster [1909] 1910, 2–3.)

Kirjassa *Schule und Charakter* Foerster näki jo valtion ja kirkon eron olevan vain väliaikainen ja uskoi kouluissakin vielä palattavan tunnustukselliseen opetukseen (Foerster 1910b, 276, 395–399). Siinä missä Foerster alun perin pyrki puolueettomuuteen vedoten erimielisyyksiin uskonnollisissa kysymyksissä, hän myöhemmin näki uskonnon ainoana ihmisiä yhdistämään kykenevänä voimana. *Staatsbürgerliche Erziehung* pyrki osoittamaan uskonnon ja Jeesuksen opetusten merkityksen politiikassa. *Wer nicht mit mir sam-melt, der zerstreuet* oli Foersterille politiikan ja yhteiskunnallisen elämän johtava periaate (Foerster 1913, 15).

Kun lukee Foersterin tavoitteita rajattomasta yhteiskunnasta ja sydämen ja aivot omista-vista ihmisistä, on helppo yhtyä siihen näkemykseen, että hänen kansalaiskasvatuksensa todella poikkesi perinteisestä saksalaisesta kansalaiskasvatuksesta ja edusti uutta, demokra-tisoitumiskehitykseen nojaavaa poliittista kansalaiskasvatusta (Tenorth 1988, 190; Scheibe 1978, 234–235; Kuhlemann 1991, 183–184; Fischer 1964, 11, 129–130). Foersterin uskon-nolliset kannanotot vaikuttavat kuitenkin toiseen suuntaan. Kansalaiskasvatuksen näkökul-masta herää kysymys: eivätkö ihmiset kykene eettiseen, yhteiskuntayhteyttä edistävään toi-mintaan ilman uskonnollista perustelua?

Müllerin mukaan uskolla oli Foersterille tiedollinen merkitys. Ihminen ei kykene näke-mään tekojensa seurauksia. Ainoastaan Jumala näkee teot sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat. Yrittäessään päätellä itse joutuu vain harhaan, siksi kristinuskon oppien mukainen elämä on ainoa tae siitä, että teoillamme on tarkoitettu vaikutus. (Müller 1955, 21–26.) Mutta uskolla oli Foersterille myös toinen merkitys; se antoi ihmiselle oman sielun pelas-tukseen vetoamalla voimakkaan henkilökohtaisen motivaation oikein toimimiseen (Foer-ster 1910c, VIII–IX, 217–233). Tämä Foersterin tapa esittää uskonto metodina sai aikanaan vihastusta aikaan, sekä vapaamielisissä että uskonnollisissa piireissä (Börner 1909, 3, 8–9; Müller 1955, 21; Pöggeler 1957, 59). Käsittelemättä kysymystä sen tarkemmin on kuiten-kin selvää, ja kansalaiskasvatuksen kannalta merkittävää, että Foerster epäili ihmisten kykyä toimia yhteiskunnassa.

Luonteenkasvatuksella itsehallinnasta yhteiskunnan hallintaan

Foersterin kansalaiskasvatuksen lähtökohtana oli näkemys yhteiskunnan kulkemisesta koh-ti demokratiaa ja tavoitteena ihmisten valmistaminen demokraattisessa yhteiskunnassa toi-mimiseen. Kirjassaan *Staatsbürgerliche Erziehung* hän esitteli kansalaiskasvatuksen meto-deina luonteenkasvatuksen ja oppilaiden itsehallinnon (Foerster 1913, 93). Ne vastasivat tavoitteiltaan eettisen kasvatuksen sosiaalista ja antisosiaalista kasvatusta, mutta niiden kansalaiskasvatuksellinen tarkoitus oli valmistaa ihmisiä toimimaan uudenslaisessa, vapaas-sa yhteiskunnassa. Foersterin mukaan holhousvaltio oli jo suurelta osin poistettu ja ihmiset olivat ulkonaisesti vapaampia kuin ennen. Näkyvän diktatuurin oli kuitenkin korvannut näkymätön diktatuuri, riippuvuus muista ihmisistä ja yhteiskunnallinen miellyttämisenhalu. Hän näki, että ihmiset olivat vapaita ainoastaan näennäisesti, eivät sisäisesti. (Foerster 1911, 72–78, 81–83.) Tämän sisäisen vapauden saavuttamiseen tarvittiin luonteenkasvatus-ta.

Luonteenkasvatus, *Charakterbildung*, on koko Foersterin eettisen kasvatuksen ydin. Se liittyy hänen kasvatuserittelynsä vanhempaan 1700–1800-lukujen perinteeseen, joskin luonteenkasvatusta suosittiin myös reformipedagogiikassa muodollisen kasvatuksen mene-

telmänä. [4] Foersterille luonteenkasvatusta oli tahdonvoiman harjoitusta. Se perustui hänen dualistiseen ihmiskäsitykseensä. Ihmisessä taistelevat vastakkaiset voimat tekevät eettisen toiminnan vaikeaksi. Luonne antaa ihmiselle voiman toimia oikein. (Foerster 1910a, 98; Foersterin luonteenkasvatuksesta Scheibe 1978, 217–218; Riemeck 1955, 163.) Luonne on kasvatuksen tärkein tehtävä, ja siksi kaikki mikä heikentää luonnetta, on väärin. Foerster perusteli esimerkiksi kielteisen kantansa avioeroja (Foerster 1910c, 186–192) ja ehkäisyä (Foerster 1910c, 98–104) kohtaan juuri niiden luonnetta heikentävällä vaikutuksella.

Lapsille suunnatuissa kertomuksissa luonteenkasvatusta on kärsivällisyyden ja tahdonvoiman harjoittelua alkaen arjen pienistä asioista. On suorastaan herkullista lukea puheita oven sulkemisen siveysopista tai seurustelusta kengännauhojen kanssa (Foerster 1910a, 280–281). Foersterin lausahdus siitä, miten lapsena kesken jäänyt lehtisahaustyö on luettavissa vielä aikuisenkin kasvoista (Foerster 1910b, 241), paljastaa luonteenkasvatusta idean. Sen tavoitteena on itsehallinta, jonka harjoittelu on aloitettava taistelemalla niitä huonoja tapoja vastaan, joita lapsella on. Ensimmäinen on voitettava pienet kiusaukset, vasta sitten voi ryhtyä tais-teluun suuria vastaan.

Nuorille puhuessaan Foerster kertoi luonteen merkityksestä tulevalle elämälle ja erityisesti tulevassa ammatissa menestymiselle (Foerster 1911, 103–123). Siinä missä Foerster perusteli luonteenkasvatusta lapsille sen kautta saavutettavilla positiivisilla ominaisuuksilla, kuten rohkeudella, hieman vanhemmille tarkoitettujen kertomukset ovat useammin varoit-tavia. Ne kertovat, miten huonosti voi käydä, jos antaa elämälliselle puolelleen vallan (esim. *Wie das Stehlen beginnt*; Foerster 1910a, 295–298). Hän vetosi myös nuorten itse-näistymisenhaluun, sillä luonteen avulla ihminen ei ole muiden riepotelevissa (Foerster 1911, 16–23).

Luonteenkasvatusta tärkeys Foersterille tulee voimakkaimmin esille kirjassa *Sexuell Ethik und Sexuell Pädagogik* (1910), joka puolusti luonteenkasvatusta kaiken kasvatuksen ja erityisesti sukupuolivalistuksen korvaajana. Hän kritisoi modernia seksuaalipedagogiik-kaa siitä, että se oli irrottanut seksuaalikäsitteet yleisestä siveyskasvatuksesta ja luon-teenkasvatusta yhteydestä. (Foerster 1910c, V–VII, 183–186.) Foersterin mukaan suku-puolisasioita ei tarvinnut erikseen ottaa käsitteeseen, pikemminkin oli varottava puhumasta niistä liikaa (Foerster 1909, 21–22). Kun lasta on pienestä asti opetettu itsekontrolliin esimerkiksi makean syömisessä ja hänet on johdettu ymmärtämään, miten haitallinen vaikutus ihmiseen itseensä on omien halujen rajoittamattomalla tyydyttämisellä, samalla saavutetaan vastustusvoima myös myöhemmin elämässä kohdattavia kiusauksia vastaan (Foerster 1910c, 186–192).

Kirjoissa *Schule und Charakter* ja *Staatsbürgerliche Erziehung* Foerster puolusti luon-teenkasvatusta antisosiaalisen kasvatuksen menetelmänä. Ryhmä on hänen mukaansa kou-lukasvatusta suurin ongelma. Kouluelämä ei ole vaikutuksiltaan kasvattava vaan pikem-minkin siellä opitaan toimimaan toisten hyväksynnän ohjaamana. Luonteenkasvatusta on parasta kasvattamista itsenäisyyteen, pois ryhmän turmelevan vaikutuksen alta. (Foerster 1910a, 416; 1910b, 104–118.)

Luonteenkasvatusta on välttämätön osa kansalaisyksikasvatusta. Foerster totesi, että kansa-laisyksikasvatusta ei ole tieto- vaan voimakasutus (Foerster 1913, 3). Luonne antaa voiman vas-tustaa enemmistön painostusta (Foerster 1913, 198). Hän kiinnitti runsaasti huomiota myös johtajuuteen kasvattamiseen, sillä vaikka kansalaisyksikasvatusta tuleekin antaa kaikille, yhteiskunta tarvitsee johtajia. Voimakas luonne on johtajan tärkein ominaisuus. Johtajan on ensisijaisesti kyettävä itsehallintaan. Hänen on vaadittava eniten itseltään ja vasta sitten

muilta. Johtajuudessa ei ole kysymys oikeuksista vaan velvollisuuksista. (Foerster 1913, 3, 31–49.)

Oppilaiden itsehallinto kurin ja vapauden asialla

Foersterin ajattelussa ulkoinen vapaus voidaan saavuttaa vasta sisäisen vapautumisen jälkeen. Kansalaisen tulee olla vapaa sekä omista heikkouksistaan että muiden vaikutusvallasta. Foersterin tavoitteet eivät kuitenkaan jääneet tähän. Hänen tavoittelemansa yhteisyys ihmisten välillä ei voi syntyä pakottamalla. Myös Foersterin aktiivinen kansalaisihanne vaatii toteutuakseen toimintavapautta. Vapaassa yhteiskunnassa toimimista täytyy kuitenkin harjoitella, ja hän toivoi, että harjoittelu voitaisiin aloittaa jo koulussa.

Oppilaiden itsehallinto, *Selbstregierung der Schüler*, on luonteenkasvatuksen ohella toinen Foersterin kansalaiskasvatuksen kasvatusmetodeista. Hänen esikuvanaan toimi yhdysvaltalaisen asianajajan ja poliitikon Wilson L. Gillin 1890-luvulla kehittämä yhteiskunnallisen kasvatuksen menetelmä, jossa koulu toimi oppilaiden johdolla demokraattisena pienoistaltona. Foerster oli Gillin huomattavin seuraaja Euroopassa ja lähinnä hänen vaikutuksestaan järjestelmää sovellettiin 1900-luvun puolella laajemmin Euroopassa ja Amerikassa (Bruhn 1969, 335–336) sekä myös Suomen oppikouluissa (Seppä 1937, 37; Ojakanen 1997, 100–101). [5]

Oppilaiden itsehallinto oli yhteydessä demokratisoituskehitykseen, joka kasvattajien silmin nähtiin kansalaiskasvatuksen uutena haasteena. Itsehallintoa perustellessaan Gillis oli vedonnut juuri siihen, että parlamentaarinen järjestelmä oli johtanut Amerikassa korrup-tioon ja anarkismiin. Lapsille ja nuorille pitäisikin jo varhain opettaa parlamentaarisen yhteiskunnan toimintaperiaatteet, jotta he kykenisivät siinä aikuisina toimimaan (Seppä 1937, 11–19; Bruhn 1969, 334–335).

Laajimmillaan itsehallintoa toteutettiin koko koulussa. Luokat eli osavaltiot yhdistyivät liittovaltioksi, jolla oli oma parlamentti, tuomioistuin ja virkamiehistö. Oppilaat säätivät itse lakinsa, eli koulun säännöt. He myös perustivat puolueita, jotka saattoivat asettaa vaa-leihin omia ehdokkaitaan. Koulun itsehallintokokeilut olivat reformipedagogiikan oppilas-lähtöisyyden yksi pisimmälle viedyistä kokeiluista. Sitä saatettiin soveltaa myös rajoite-tummin, esimerkiksi luokittain. (Bruhn 1969, 334–335.)

Foerster oli järjestelmän vankkumaton kannattaja. Erityisesti *Schule und Charakter* on todellista mainospuhetta itsehallintokokeilujen lisäämiseksi kouluissa (Foerster 1910b, 273–313). Foerster kertoi onnistuneista kokeiluista, joiden johdosta kurinpito kouluissa oli kuin leikkiä. Vain kahden viikon aikana, itsehallintoa ja ruumiillista kuritusta suosivien koulunjohtajien vaihdettua paikkoja, ennen täysin kuriton ja villi koulu oli muuttunut jär-jestyksen tyyssijaksi ja entinen mallikoulu vajonnut täydelliseen sekasortoon (Foerster 1910b, 275–276).

Foersterin itsehallintotavoitteet olivat amerikkalaista esikuvaansa maltillisempia. Hänen suosikkinsa oli malli, jossa luottamustehtäviä hoitivat oppilaiden keskuudestaan valitsemat pormestari, sihteeri, rahastonhoitaja ja terveystarkastaja (Foerster 1910b, 287–288). Tässä mallissa luottamustehtävien hoitajat eivät juurikaan eronneet perinteisistä järjestäjistä. Foerster tahtoi säilyttää opettajan auktoriteetin. Opettajan oli johdatettava keskustelua sää-nöistä ja rangaistuksista oikeaan suuntaan. Tärkeää oli myös kokeilun aloittaminen vähitel-len, niin että luottamushenkilöiden määrää lisättiin ja vastaavasti opettajan osuutta järjes-tyksenpidossa vähennettiin. Myöhemminkin opettajan tuli edustaa korkeinta valtaa. (Foerster 1910b, 290–291; Foerster 1913, 109.)

Mikä oli Foersterin koulutsehallinnon perimmäinen motiivi? Esimerkiksi Ojakangas on tulkinnut rajoitettujen itsehallintokokeilujen ja varsinaisten itsehallintoajatusten eroavan siinä, että rajoitetuissa malleissa tosiasiallisesti tavoitellaan ainoastaan kurin paranemista ja kurinpidon helpottumista. Varsinaiseen itsehallintoajatteluun kuuluu kuitenkin kansalaisyhteiskuntaan ja siinä tarvittaviin kansalaisyhteiskunnallisiin kasvattaminen. (Ojakangas 1997, 100–101.)

Foerster perusteli itsehallintoa miltei pelkästään kurinpidon helpottumisella. Hänen mukaansa kurin on oltava yhdenmukainen koululaisten oikeuskäsitysten kanssa, sillä epäoikeudenmukaisiksi koetuilla rangaistuksilla ei ole toivottua vaikutusta. Jos taas oppilaat saavat itse vaikuttaa sääntöihin, he myös noudattavat niitä mieluummin kuin ulkoapäin annettuja sääntöjä. (Foerster 1910b, 275–276.) Itsehallintokouluissa kuria myös valvotaan paremmin kuin ennen, kun tehtävä lepäsi yksinomaan opettajan harteilla. Parasta on, että kuri ei enää henkilöidy opettajaan, jolloin oppilaat voivat pitää häntä ystävänä ja kasvatustehtävä helpottuu. (Foerster 1913, 108–110.)

Kurinpitokysymyksen keskeisyys saa epäilemään Foersterin tarkoituksiperiä. Niiden käsittelyyn oli kuitenkin muita syitä. Ensinnäkin Foerster mainitsi, että suurin osa niistä opettajista, jotka vastustivat oppilaiden itsehallintoa, perustelivat kantansa juuri kurittomuudella ja opettajan auktoriteetin vähenemisellä (Foerster 1913, 108–110). Foerster halusi vaikuttaa näihin epäilijöihin osoittamalla heidän pelkonsa turhiksi. Toiseksi kurinpito oli koko Foersterin eettisen kasvatuksen keskeisimpiä aihepiirejä. Reformipedagogiikan yleisen linjan mukaisesti hän vastusti erityisesti ruumiillista kuritusta (esim. Foerster 1910a, 84–89), mutta myös abstraktia ja perustelematonta kurinpitoa, jota oppilaat eivät tosiasiallisesti ymmärrä (Foerster 1910a, 198–200, 222). Yksi eettisen kasvatuksen perustehtäviä onkin saada oppilaat ymmärtämään kurin merkitys. Oppilaiden itsehallinnon kautta se konkreetisoituu oppilaille käytännön toiminnassa.

Foersterille koulutsehallinto oli vastakohta opettajan yksinvaltaiselle vallankäytölle (Foerster (1910) 1912, 60–64), ja sen varsinaisen tarkoituksena oli toimia käytännön opetuksena yhteiskunnallista elämää varten (Foerster 1910b, 6). Hänen mielestään oli väärin, että koulussa edelleen vallitsi itsevaltainen hallinto, kun yhteiskunnassa kuitenkin tarvittiin aivan muita taitoja kuin orjamaista alistumista ja itsevaltaista käskemistä (Foerster 1913, 108–109). Koulutsehallinto oli kansalaisyhteiskunnan sosiaalisen kasvatuksen menetelmä. Siihen liittyivät samat ongelmat kuin sosiaaliseen kasvatukseen yleensä, liiallinen sopeutuminen ja puolueellisuuteen ajautuminen. Foerster kuitenkin uskoi oppilaiden olevan luottamuksen arvoisia ja kykenevän kantamaan itse vastuuta omasta toiminnastaan. (Foerster 1913, 93, 105–108.) Koulutsehallinnon avulla saavutettu kuri pohjautui vastuun ja yhteiskunnallisuuden tunteisiin. Hän toivoi, että koulutsehallinto ja siitä saadut hämmästyttävät kokemukset toimitaisivat esikuvana koko yhteiskunnalle, jossa hän vielä aivan liiaksi näki epäluuloisuutta aidon kansalaisyhteiskunnan esteenä (Foerster [1910] 1912, 76).

Demokratian vaarana riitaisuuslisäntyminen

Suurin osa saksalaisista kansalaisyhteiskunnallistajista piti päämääränään demokratiaa (Arfwedson 2000, 221–222). Myös Foersterin on toisinaan nähty pitävän sitä kansalaisyhteiskunnallisuutensa tavoitteena. [6] Foerster todellakin arvioi kasvatustieteellisiä menetelmiä usein sen mukaan, miten nämä soveltuvat kansalaisyhteiskuntaan. Erityisesti hän kritisoi pakottavaa koulukuria (Foerster 1910b, 64–65, 179–181, 223–224) sekä puolusti luonteenkasvatusta (Foers-

ter 1910a, 167; 1910b, 250) ja oppilaiden itsehallintoa suhteessa demokratiaan (Foerster 1910a, 165–166).

Demokratia ei kuitenkaan ollut Foersterin päämäärä. Kirjansa *Schule und Charakter* esipuheessa hän totesi, ettei yhteiskuntamuoto saa määrätä kasvatuksen tavoitteita. Kasvatustoppi kuuluu yhteen filosofian ja teologian kanssa, sen ihanteiden tulee olla ajattomia. Foerster ei metodeita arvioidessaan ottanutkaan kantaa demokratiaan, sillä se oli hänelle itsestäänselvyys. Sekä kirjassaan *Lebensführung* että *Staatsbürgerliche Erziehung* hän totesi yhteiskunnan kulkevan kohti demokratiaa (Foerster 1911, 267). Demokratia ei ollut kasvatuksen tavoite, mutta kasvatuksen avulla siihen voitiin valmistautua (Foerster 1913, 3).

Kun ottaa huomioon Foersterin yhteiskuntayhteyden tavoitteen ja hänen näkemyksensä ihmisten vajavaisuudesta, on helppo ymmärtää, ettei hän ollut innoissaan demokratiasta. Hän pelkäsi ristiriitojen vain pahenevan demokratian antaessa mahdollisuuden omien etujen lyhytnäköiseen ajamiseen. Hänen kasvatustoppaissaan näkyy selkeästi pyrkimys vaikuttaa lukijoihin niin, ettei tätä demokratian suoma mahdollisuutta käytettäisi väärin.

Foersterin kansalaiskasvatus eroaakin siinä mielessä hänen aikaisemmasta eettisestä kasvatuksestaan, että se ei tuomitse kaikkea itsekästä toimintaa, vaan keskittyy vaikuttamaan niihin keinoihin, joita omia etuja ajettaessa käytetään. Kansalainen on *Gentleman*, joka saattaa ajaa radikaalejakin uudistuksia, kuitenkin aina muita kunnioittaen, ja aidossa kansalaisyhteiskunnassa vallitsee *fair play*, yhtäläisten mahdollisuuksien salliminen kaikille omien näkemysten ajamiseen (Foerster 1913, 10, 13–14). Foerster nimenomaan korosti, ettei kansalaisen pidä toimia niin kuin hän ajattelee olevan parasta yhteiskunnalle, sillä ihmiset ovat tosiasiaa asioista eri mieltä. Aidosti yhteiskuntayhteyttä voi edustaa vain ottamalla huomioon muiden ihmisten mielipiteet, keskustelemalla ja tekemällä kompromisseja. (Foerster 1913, 18.)

Foersterin kasvatuskirjallisuuden keskeisin yhteiskunnallinen ongelma oli yhteiskuntaluokkien välinen epäluulo ja riitaisuus. Hän oli niin kiinnostunut työväenliikkeestä ja luokkaristiriitojen sovittamisesta, että häntä toisinaan luultiin sosialistiksi (Pöggeler 1957, 235–236; Max 1999, 21–22). Foerster kuitenkin piti sosialismia vaarallisena, yhteiskuntarauhaa uhkaavana aatteena, jonka uhriksi työväestä oli joutunut (Foerster 1909, 105–152; Foerster 1913, 188). Hänen ajatusmaailmansa mukaisesti oikea ratkaisu ei koskaan ole riitaisuuksien lietsominen. Hän näkikin paljon vaivaa ohjatakseen taistelevia osapuolia toimimaan niin, ettei yhteiskuntarauha vaarantuisi.

Syynä sosialismiin Foerster näki huonot olosuhteet ja kasvatuksen puutteen. Niinpä myös yhteiskuntaluokkien välinen riitaisuus oli hänen mukaansa ratkaistavissa olosuhteita parantamalla ja kasvatuksella. (Foerster 1910a, 175–178, 436–439.) Foerster ehdotti, että työnantajat suostuisivat neuvotteluihin ammattiyhdistysten kanssa, ja kuten oppilaat kouluissa, myös työväestö piti ottaa mukaan päätöksentekoon heitä itseään koskevissa asioissa (Foerster 1909, 173–174, 188–193). Hän perusteli palkkojen nostamista viittaamalla palkan ja työtehon väliseen yhteyteen (Foerster 1909, 177–183) ja ehdotti kaivosmiesten työpäivän lyhentämistä (Foerster 1910a, 350).

Nämä ovat ainoat Foersterin kirjoissaan ehdottamat parannukset työväenluokan olosuhteisiin. Yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisussa hän keskittyi kasvatukseen. Onkin mielenkiintoista seurata, miten Foerster käsitteli aikansa poliittisten kysymysten – työväenluokan, naisasialiikkeen ja kansallisvaltioiden itsenäistymispyrkimysten – aiheuttamia ristiriitoja sosiaalisen kasvatuksen ja luonteenkasvatuksen keinoin.

Työnantajien ja työntekijöiden välisiä suhteita käsitellessään Foerster vetosi työnantajiin. Hän sanoi ymmärtävänsä, että työväestön liikehdintä ja lisääntyneet vaatimukset olivat aiheuttaneet ylemmissä luokissa levottomuutta. Työnantajaosapuoli oli kuitenkin itse omal-

la toiminnallaan aiheuttanut suurimman osan näistä ongelmista. Esimerkiksi palvelusväkeen kuuluvia pidettiin sivistymättöminä ja heitä kohtaan käyttäydettiin niin kuin he eivät olisi olleet samanarvoisia ihmisiä. (Foerster [1907] 1909, 25–32.) Hänen mukaansa luokkataistelujen katkeruus ei johtunut niinkään kurjista olosuhteista kuin kunnioituksen puutteesta. Kunnioituksessa oli myös ongelman ratkaisu. Foerster korosti, aivan kuten puheissaan kasvattajille, oikean ihmiskohtelun merkitystä. (Foerster 1910a, 292–298; Foerster 1911, 248–249, 251–254.) Perusteluna hän käytti siitä koituvaa hyötyä: hyvä kohtelu lisää kuu-
liaisuutta ja vastuullisuutta, kun taas loukkaava kohtelu vaikuttaa täsmälleen päinvastoin (Foerster 1909, 160–167; Foerster 1913, 27–28, 36–39).

Foerster pyrki rauhoittamaan työnantajia ja vakuuttamaan, etteivät työväestön vaatimukset olleet uhka yhteiskuntarauhalle. Hän käytti esimerkkinä Englantia, jossa vallankumouksellinen työväenliike oli saatu rauhoittumaan (Foerster 1909, 57–60, Foerster 1913, 8–9). Foerster oli erityisen ihastunut settlementiliikkeeseen, Arnold Toynbeen Lontoossa aloittamaan avustustyöhön työväestön asuinalueilla. Hänen mukaansa Englannissa kuului yleissivistykseen, että nuoret omistautuivat ainakin vuodeksi tällaiselle vapaaehtoistyölle, ja hän toivoi Saksassa meneteltävän tulevaisuudessa samoin. Settlementiliike olikin mitä parhain sosiaalisen kasvatuksen menetelmä. Hän korosti enemmän sen kasvatuksellista kuin avustuksellista merkitystä – se herätti sivistyneet luokat tietämättömydestään työväenluokkaa koskevissa asioissa. Merkityksellistä oli myös sen perustuminen yksityiseen oma-aloitteisuuteen. (Foerster 1909, 56–70, 83–88; Foerster 1913, 61–64, 151–153, 171–173.)

Käsitellessään työväestön, naisasialiikkeen ja ylipäänsä vallitseviin olosuhteisiin muutoksia ajavien tavoitteita Foerster esitti ihanteeksi valistuneen opposition, joka rauhallisuudellaan ja kärsivällisyydellään osoittaa olevansa muutoksen arvoinen. Maltillisuus helpottaa vastapuolen halukkuutta kompromisseihin ja on siksi paras tapa ajaa omaa asiaansa. (Foerster 1911, 302–304; Foerster 1913, 16, 129.) Esimerkkinä Foerster käytti yhdysvaltalaisen Booker Washingtonin taistelua rotusortoa vastaan (Foerster 1913, 15–16).

Parasta kuitenkin olisi, jos ihmiset pohtisivat tavoitteitaan tarkemmin. Foerster muistutti, että ulkoinen hyvinvointi ja onnellisuuden tavoittelu eivät ole olennaisinta. Tärkeintä on ihmisen henkinen minä, hänen suhteensa Jumalaan. Kaikki maallinen on toisarvoista. Huonommassa asemassa olevat eivät saa kadehtia niitä, jotka elävät paremmissa olosuhteissa. (Foerster [1907] 1909, 9–11.) Koskaan ei voi tietää, kenellä on asiat toisia paremmin: rikkaus, onni, rakkaus, terveys ja lahjakkuus eivät osu yhdelle ihmiselle (Foerster 1910a, 334). Myös valtiollisiin itsenäistymispyrkimyksiin viitattaessa hän totesi henkisen vapauden olevan valtiollista vapautta arvokkaampaa (Foerster 1910a, 67).

Foerster suhtautui naisasialiikkeeseen samalla tavalla kuin työväenliikkeeseen. Hän puolusti liikkeen oikeutusta, mutta huomautti sen vaatimusten perustuvan pinnalliselle vapauskäsitteelle. Naisasialiike oli erehtynyt luullessaan, että miesten maailmaan astuminen olisi oikeaa tasa-arvoa. Tasa-arvon syvällisempi merkitys oli jäänyt ymmärtämättä. Koska nainen ja mies ovat erilaisia, tasa-arvo on sitä, että molemmille annetaan yhtä suuri arvo juuri sellaisena kuin hän todellisuudessa on. (Foerster 1911, 275–285.) Naiset eivät tarvitse äänioikeutta voidakseen vaikuttaa poliittisiin kysymyksiin. Heidän tehtävänä oli nähdä politiikan päivänviisauden läpi ja vaikuttaa hiljaa yleiseen mielipiteeseen. Nais-
ten ei pitänyt osallistua puoluepolitiikkaan vaan toimia luokkien välisten riitaisuuksien sovittelijoina. (Foerster 1911, 299–301.) He muodostivat näkymättömän ylähuoneen (Foerster 1911, 300–301).

Kyseenalaiseksi jää, minkä verran ja minkälaisia muutoksia valistunut oppositio sitten voi saada aikaan – tai edes vaatia. Naisen varsinainen vapautuminen olisi sitä, että hän asetuisi vastustamaan uudistusvaatimuksia (Foerster 1911, 284). Työväenluokkakysymyksessä Foerster huomautti, että jonkinlainen työnjako yhteiskunnassa on oltava (Foerster 1910a, 366–373). Kaikki eivät voi tehdä jotain erityistä, mutta jokainen voi tehdä tavallisen työnsä erityisen hyvin, totesi hän puheessaan suurmiehistä ja työmiehistä (Foerster 1909, 6; Foerster 1913, 129).

Ylemmät yhteiskuntaluokat tarvitsivat Foersterin mielestä etupäässä sosiaalista kasvatasta: tietoa ja myötätuntoa osatakseen suhtautua työväenluokkaan ja sen vaatimuksiin oikein. Työväenluokka ja muut oppositiot saavat Foersterin puolelta luonteenkasvatukselista opastusta. Hän neuvoo pidättäytymään taistelusta ja kehottaa itsehillintään myös tavoitteissa. Foerster toivoi, että ihmiset vaivautuisivat tutkimaan yhteiskunnallisia ongelmia pintaa syvemmältä. Silloin he huomaisivat, että parannus on aloitettava omasta itsestä. Jokainen on vastuussa yhteiskunnallisista ongelmista ja yhteiskunnan uudistamisesta. Olosuhteet eivät voi muuttua ennen kuin ihminen itse muuttuu. Siksi ulkoinen uudistus on sivuasias ja sisäinen uudistus pääasia. (Foerster 1910a, 175–181; Foerster 1911, 257–259.)

Kuten kurikysymyksen keskeisyys oppilaiden itsehallinnossa, myös Foersterin suhtautuminen yhteiskunnallisiin muutosvaatimuksiin saa ihmettelemään, pyrkikö hän säilyttämään vai hitaasti muuttamaan yhteiskuntaa. Foersteria voikin verrata esikuvaansa Pestalozziin, jonka kasvatusajattelun yhteiskunnalliset tavoitteet ovat vaikeasti tulkittavia. Pestalozzin mukaan jokaisella ihmisellä oli olosuhteiden sanelema paikkansa yhteiskunnassa. Kasvatuksen tehtävänä oli opettaa ihminen hyväksymään ja täyttämään tämä paikkansa. Hän pyrki vapauttamaan ihmisen olosuhteiden vallasta. Se tapahtui muuttamalla ihmisen suhtautumista itseensä ja olosuhteisiin. Mitään muutosta ei voi syntyä muuttamalla olosuhteita. Ihmisen on ensin muututtava, löydettävä itsestään ihmisyyden itu. Sitten mitkään olosuhteet eivät voi sitä häneltä riistää. (Iisalo 1988, 99–102.)

Yhteiskuntarauha oli Foersterille niin arvokas, että sen vuoksi monista epätasa-arvoisuuksista ja vääryyksistä voitiin tinkiä. Foerster puolusti epäoikeudenmukaisiakin taloudellisia ja valtasuhteita yhteiskunnan toimivuuden kannalta (Foerster 1910a, 43–46). Vaikka Foerster keskittyikin tilanteen rauhoittamiseen, toivoi hän myös epäkohtien korjaamista. Yhteiskunnan uudistaminen oli kuitenkin vasta toissijainen tavoite. Lisäksi Foerster toivoi sen tapahtuvan ylempien luokkien aloitteesta.

Miten saavutetaan tasapaino yksilön ja yhteiskunnan välillä?

Foersterin näkemykset työväestön ja naisasialiikkeen vaatimuksista ovat selkeä osoitus siitä, ettei hän toivonut näitä asioita ratkaistavan poliittisella taistelulla. Välillä hyvinkin konservatiivisista kannanotoistaan huolimatta hän arvosteli kovin sanoin saksalaista yhteiskuntaa vapauden puutteesta. Eettistä yhteiskuntaa ei voinut saada aikaan pakolla. Kirjansa *Staatsbürgerliche Erziehung* (1913) esipuheessa hän esitti kansalaiskasvatuksen keskeisimmäksi tavoitteeksi vastuunkantoon kasvattamisen. Kansalainen on ihminen, joka kykenee irrottautumaan omista eduistaan ja kantaa huolta yhteiskunnallisista asioista (Foerster 1913, 17–18). Saksan tiukka keskusjohtoinen valtio ei kuitenkaan antanut mahdollisuutta oikeaan kansalaisuuteen vaan oli vaikutuksiltaan täysin päinvastainen, passivoiva (Foerster 1913, 69).

Saksan poliittiselle kulttuurille oli ominaista pyrkimys valvoa, ohjata ja rajoittaa kaikkea yhteiskunnallista toimintaa ylhäältä käsin. Saksasta puuttuivat kansalaisvapaudet. Eriytyisesti Foerster kaipasi sananvapautta (Foerster 1918a, 21, 74–75). Hän sai itsekin kolmen

kuukauden vankeusrangaistuksen vuonna 1895 arvosteltuaan keisarin puhetta toimittamassaan *Ethische Kultur* -viikkolehdessä (Max 1999, 30–33). Foerster toivoi Saksan ottavan esimerkkiä Englannista (Foerster 1913, 7). Vertaamalla saksalaista ja englantilaista politiikkaa hän osoitti, ettei kansalaisvapauksien lisääminen johda anarkiaan, vaan lisäämällä vapautta lisätään myös kansalaisten luottamusta valtiota kohtaan (Foerster 1913, 18, 48–49, 66). Ihmiset tottelevat mielellään, mutta he haluavat totella vapaina kansalaisina eivätkä alistettuina alamaisina (Foerster 1913, 27). Se, että valtio ei puutu jokaiseen yksityiskohtaan ja pikkuasiaan, on ainoastaan omiaan lisäämään sen arvovaltaa (Foerster 1913, 47).

Kuten palvelijakysymyksessä, myös politiikassa Foerster liitti vapautumispyrkimykset huonoon ihmiskohteluun. Hänen mukaansa anarkia ei kuulu ihmisluontoon, vaan se on seurausta pedagogisista virheistä (Foerster 1913, 21, 31, 66, 75). Tilannetta voi korjata vapauden lisäämisen ohella myös muuttamalla sitä tapaa, millä ihmisiä johdetaan. Ihmiset eivät vastusta kuria itsessään, vaan ainoastaan nöyryyttävää kurinpittoa (Foerster 1913, 27). Tämän vuoksi kansalaiskasvatusta tulisikin antaa poliitikoille ja yleensä johtajan tehtävissä toimiville (Foerster 1913, 21, 27, 45–46).

Foerster ilmoitti tavoittelevansa demokratian ja aristokratian yhdistelmää, oikeaa suhdetta keskusjohtoisen vallan ja itsehallinnon välillä (Foerster 1913, 27, 49, 74). Hänen mukaansa oli mahdotonta antaa yksiselitteistä vastausta siihen, mikä on oikean aristokratian ja demokratian suhde, asia riippuu kansan kypsyydestä (Foerster 1913, 64). Demokratia johtaa helposti yleisen mielipiteen diktatuuriin ja muodin mukaan ohjautumiseen. Tällä tavoin demokratia vähentää yksilön vapautta. Kun enemmistön valta antaa mahdollisuuden puuttua yksilön oikeuksiin, tätä mahdollisuutta helposti myös käytetään. Ei ole olennaista, minkälaisesta lainsäädännöstä on kyse, sillä lainsäädäntö ei ole oikea tapa vaikuttaa näihin asioihin. Kaikenlainen *state-interference* oli Englannin ja Amerikan esimerkin mukaan rajattava minimiin. Foerster viittasi näkemyksissään Wilhelm von Humboldtiin, John Stuart Milliin, John Morleyn ja H. Leckyyn. (Foerster 1913, 18, 27, 49, 64–71, 74.)

Foersterin mielestä parhaillaan käynnissä ollut valtiomuotojen muutos monarkioista tasavalloiksi ei ollut osoitus tasavallan paremmuudesta, vaan protestista mielivaltaista hallintoa vastaan. Pikemminkin hän näki kuninkuuden idealla olevan uutta yhteiskunnallista tilausta. Nyt jos koskaan tarvittiin johtajia, jotka kykenisivät nousemaan puoluepolitiikan ja ristiriitojen yläpuolelle. (Foerster 1913, 64–66.) Foerster toivoi uuden aristokratian nousevan vanhojen aatelissukujen keskuudesta. Ne olivat pysytelleet viimeaikaisten riitojen ulkopuolella ja olivat siksi helpommin kaikkien hyväksyttävissä. Demokraattisten instituutioiden Foerster näki syntyneen kansalaisoikeuksien vakiinnuttamiseksi. Kun tämä työ olisi viety päätökseen, tulisi niiden väistyä taka-alalle ja antaa tilaa entistä kevyemmälle, mutta kuitenkin keskusjohtoiselle valtiolle. (Foerster 1913, 74–76.)

Foersterille oli tyypillistä vedota siihen, että nyky-yhteiskunnassa tarvittiin laajempien joukkojen osallistumista yhteiskunnallisten asioiden hoitoon (esim. Foerster 1911, 275–285; Foerster 1913, 2–3, 145). Poliitiikan pitäisi ohjata ihmisiä oma-aloitteisuuteen ja aktiivisuuteen (Foerster 1913, 48–49). Aktiivisuus, oma-aloitteisuus ja yhteiskunnallinen vastuuntunto edellyttävät kansalaisten vapautta. Vapauden lisääminen ei kuitenkaan ole sama asia kuin poliittisen vallan antaminen. Foerster ei pitänyt toivottavana sitä, että kaikki saisivat osallistua poliittiseen päätöksentekoon. Hänen tavoitteensa olivat liberalistisia, eivät demokraattisia.

Lopuksi

Kirjassaan *Erziehung und Selbsterziehung* (1917) Foerster ilmoitti kokoavansa yhteen koko kasvatusajattelunsa (Foerster 1917, 279–280). Tosiasiassa hän oli muuttanut jonkin verran näkemyksiään niin yhteiskunnallisissa, uskonnollisissa kuin kasvatuksellisissakin kysymyksissä. Hän kuitenkin palasi myös aikaisempaa kasvatusajatteluun valaisevalla tavalla kysymykseen ihmiskäsityksestä.

Jo varhaisimmissa kasvatustalouksissaan Foerster kritisoi Rousseauin epärealistisen optimistista ihmiskäsitystä. Rousseauin mukaan ihminen oli luonnostaan hyvä ja kaikki turmeluneisuus kulttuurin tuotetta. Tästä lähtökohdasta kasvatusta muodostui suojelemaan lapsen luontoa ja luonnollista kehitystä. Kasvatuksen tehtävä kasvun suojeelijana vain voimistui, kun ihminen alettiin nähdä biologisena, perimän ja ympäristön muovaamana. Uuden ihmiskuvan vaikutus kasvatukseen oli sekä optimistinen että pessimistinen (Ojakangas 1997, 105–120). Behaviorismi näki ihmisen käyttäytymisen ympäristön määräämänä, jolloin kasvatukseen helpottui. Toisaalta ihminen nähtiin vain ympäristön ärsykkeisiin reagoivana passiivisena objektina. Psykoanalyttinen ihmiskäsitys oli puolestaan pessimistinen, se näki ihmisen voimattomana tarpeidensa ja viettiensä ohjauksessa (Hirsjärvi 1982, 96–102, 110–113).

Foersterin mukaan realistisesta ihmiskäsityksestä voi harhautua kahteen suuntaan, optimismiin tai pessimismiin. Uuden kasvatuksen ongelma oli pitää ihmistä enemmän hyvää tahtovana kuin hän todellisuudessa on. Hän kritisoi kasvatusta siitä, ettei se vaatinut tarpeeksi. Pessimismillä Foerster tarkoitti ihmisen ymmärtämistä perimän determinoimaksi, jolloin kyse on myös pessimismistä kasvatuksen mahdollisuuksia kohtaan. (Foerster 1917, 17–18, 56–58.)

Foersterin dualistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on luonnostaan epätäydellinen, ja kasvatuksen tehtävä on siis ohjata lapsi hyvään, voittamaan luonnolliset taipumuksensa. Koska paha ei tule ulkopuolelta, vaan on ihmisessä itsessään, eettinen kasvatusta on välttämätöntä. Ihmisen epätäydellisyydestä johtuen se on vaikeaa, mutta ei mahdotonta. Foersterin mukaan perinnölliset taipumukset voidaan voittaa (Foerster 1917, 54). Hän asettui myös vastustamaan psykoanalyttistä näkemystä ihmisestä alitajunnan ohjaamana ja korosti tahdon ensisijaisuutta (Foerster 1917, 39), eikä hänen eettisen kasvatuksensa tavoite voisi olla kauempana ympäristön ärsykkeisiin passiivisesti reagoivasta ihmisestä.

Foersterin kansalaiskasvatusta voi perustellusti sanoa olleen uudenlaista, kansalaisuutta alamaisuuden sijaan tavoittelevaa kasvatusta. Foerster tavoitteli eettisesti valvettuneita, yhteiskunnan hyvän omaksikin hyväksyä ymmärättäviä kansalaisia. Hän arvosti aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta yhteiskunnallisessa toiminnassa, vaati kansalaisoikeuksia ja arvosteli Saksan tiukkaa keskusjohtoista valtiota. Hän vastusti valtiokeskeistä ja nationalistista kansalaiskasvatusta, sillä niiden vaikutus on ihmisiä toisistaan erottava, ei yhdistävä.

Demokratiaan Foerster suhtautui varauksella, sillä hän pelkäsi sen ajavan jo ennestään epäyhtenäisen saksalaisen yhteiskunnan yhä syvempiin riitaisuuksiin. Hänen mukaansa eettinen toiminta oli ihmisille vaikeaa. Kansalaiskasvatusta tehtävä olikin valmistaa ihmisiä demokratiaan. Foersterin kasvatusajattelua leimasi myös uskonnollisuus, joka voimistui vuosien mittaan ja oli yhteydessä hänen ihmiskäsitykseensä: ihmiset tarvitsivat kristinuskon arvoja ja uskon tuomaa motivaatiota eettiseen toimintaan. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen Foersterin kansalaiskasvatusta muuttui jonkin verran tämän artikkelin kuvauk-

sesta. Silloin hän suhtautui aikaisempaa myönteisemmin demokratiaan ja sosialismiin, olihan Saksasta tullut sosiaalidemokraattien johtama tasavalta.

Suomessa Foersterin eettinen kasvatus ja kansalaiskasvatus nousivat keskusteluun hie-man myöhään, 1910-luvulla, kun muualla Euroopassa kiinnostus moraalipedagogiikkaan oli jo laimentunut (Sainio 1960, 107). Arola kertoo väitöskirjassaan, miten eduskunnassa kiisteltiin uskonnollisesta kasvatuksesta käyttämällä Foersterin näkemyksiä perusteena sekä uskonnonopetuksen puolesta että vastaan. Syynä oli erilaiset näkemykset siitä, mitä Foerster oli tosiasiaassa sanonut (Arola 2003, 190–191). Suomalaiset kasvattajat olivat tutustuneet yhdellä kertaa tuotantoon, johon sisältyi ajallinen muutos vapaa-ajattelijasta vakaumukselliseksi kristityksi.

Ensimmäinen maailmansota muutti paitsi Foersterin ajattelua, myös hänen saamaansa vastaanottoa. Sodan jälkeen hän siirtyi kirjoissaan kasvatuksesta politiikkaan. Foersterin esittämällä yhteiskuntakritiikillä oli seurauksensa. Vuonna 1920 Foerster muutti Saksasta ensin Sveitsiin, sittemmin Ranskaan ja Yhdysvaltoihin. Syynä olivat julkisuudessa paheksuntaa herättäneet Saksan politiikkaa arvostelevat kirjat *Weltpolitik und Weltgewissen* (1919) ja *Mein Kampf gegen das materialistische und militaristische Deutschland* (1920). Vuonna 1933 hän menetti epäisänmaallisuutensa vuoksi Saksan kansalaisuuden. (MAX 1999, 171, 178, 187.)

Viitteet

- [1] Foerster toimi vuosina 1898–1912 filosofian ja moraalipedagogiikan dosenttina Zürichin yliopistossa ja teknisessä korkeakoulussa ja pedagogiikan professorina vuosina 1913–1914 Wienin ja vuosina 1914–1920 Münchenin Ludwig-Maximilianin yliopistossa. Max 1999, 39, 44, 60–62, 65–68, 169.
- [2] Esimerkiksi Pöggeler jakaa Foersterin tuotannon osiin ja sijoittaa ne eri suuntauksiin (Pöggeler 1957, 24–29). Riemeck ei puolestaan näe Foersterin kuuluneen mihinkään kasvatustilofosofiseen suuntaukseen (Riemeck 1955, 156.) Useimmiten Foerster kuitenkin sijoitetaan reformipedagogiikkaan, johon Pöggeler sijoittaa Foersterin kansalaiskasvatusajattelun (Pöggeler 1957, 29) ja Scheibe ja Arfwedson Foersterin kokonaisuudessaan (Scheibe 1978, 71; Arfwedson 2000, 280).
- [3] Käsite reaalipolitiikka oli Saksassa 1850-luvulta lähtien paljon käytetty vuoden 1848 epäonnistuneen Saksan yhdistymisyrityksen jälkeen. Reaalipolitiikka oli uutta, modernia ja ammattimaista politiikkaa vastakohtana vanhentuneelle, ajan henkeä vastaamattomalle romanttis-nationalistisille haaveiluille perustuvalla politiikalla. (James 1989, 62–63.)
- [4] Luonne oli kasvatuksen yleinen vaatimus 1800-luvulla ja pohjautuu muun muassa Kantin, Fichten ja Schillerin filosofiaan (Jäger & Tenorth 1987, 73, 77–94). Myös Herbartin tavoitteena oli siveellisen luonteen kasvatus. (Herbartista Geißler, 1979, 239–246.) Luonteenkasvatuksesta reformipedagogiikassa (Scheibe 1978, 211; Arfwedson 2000, 51–52).
- [5] Foersterin innostuneet kirjoitukset saivat ensimmäiseksi vastakaikua Helsingin suomalaisessa normaalilyseossa, jossa itsehallintokokeilu aloitettiin vuonna 1909. Alkuinnostus oli suuri ja menetelmää kokeiltiin kaikkiaan 36 oppikoulussa. Monissa kouluissa kokeilusta luovuttiin jo alle vuodessa, useissa sitä jatkettiin muutaman vuoden ajan, mutta pitempiaikaiseksi käytännöksi se jäi vain muutamaan kouluun. (Seppä 1937, 37, 46, 96–97, 100.) Itsehallinto rajoittui Suomessa ainoastaan järjestyksenpitoon, ja siinä sen juuri koettiin epäonnistuneen. Laajempaa yhteiskunnallista kasvatusta ei sen avulla Suomessa edes tavoiteltu. Sepän mukaan suurin syy kokeilujen epäonnistumiseen Suomessa oli sillä, että itsehallinta-

kokeilut aloitettiin ilman kunnollista oppilaiden valmistamista itsehallinnon toimintaperiaatteeseen. (Seppä 1937, 229–248, 281–282, 294.)

[6] Meyer ja Max näkevät Foersterin tavoitelleen demokratiaa (Meyer 1955, 14; Max 1999, 10, 131), Pöggeler on kiinnittänyt huomiota Foersterin ristiriitaisiin demokratia-odotuksiin (Pöggeler 1957, 277). Pöggeler ja Schwann toteavat Foersterin käsitelleen demokratiaa pikemmin ihmisten välisenä suhteena kuin valtiomuotona (Pöggeler 1957, 263–265; Schwann 1961, 52–62). Tutkijoiden eri näkemykset saattavat ainakin osittain johtua siitä, että Foersterin näkemys demokratiasta muuttuu ajan myötä, ensimmäisen maailmansodan jälkeen hän suhtautuu siihen, kuten myös sosialismiin aikaisempaa myönteisemmin, olihan Saksasta tullut sosiaalidemokraattien johtama tasavalta. (Ekqvist 2003, 96–105.)

Lähteet

- Foerster, Friedrich Wilhelm 1904. *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche.* Berlin.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1909. *Christentum und Klassenkampf. Sozialethische und sozialpädagogische Betrachtungen.* Zürich.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1909 [1907]. *Kotitalous ja elämänihanteet. Alkuteos Von Edward Erwin Meyer (toim.), Haushaltung und Lebensideal. Ideal-Buchhaltung für Haus- und Privatwirtschaft.* Aarau 1907. Suomentanut Hilma Suomalainen. Porvoo.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1910a. *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche.* Berlin.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1910b. *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und Reform der Schuldisziplin.* Zürich.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1910c. *Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten.* Kempten und München.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1910 [1909]. *Elämän ohjeita. Kirja nuorille ihmisille.* Porvoo 1910. *Alkuteos Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen.* Berlin.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1911. *Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen.* Berlin.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1913. *Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik.* Leipzig, Berlin.
- Foerster, Friedrich Wilhelm 1953. *Erlebte Weltgesichte 1869-1953. Memoiren.* Zürich.

Aikalaiskirjallisuus

- Börner, Wilhelm 1909. *Dr.Fr.W. Foerster und seine ethisch-religiösen Grundanschauungen. Eine Verteidigung und Entgegnung.* Wien.
- Börner, Wilhelm 1912. *Die ethische Bewegung.* Leipzig.

Kirjallisuus

- Arfwedson, Gerd. B. 2000. *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet.* Stockholm: HLS Förlag.
- Pauli Arola 2003. *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 191.

- Broady, Donald 1987. Piilo-opetus suunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Alkuteos Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977–1980. Stockholm 1981. Suomeksi toimittaneet Pekka Kämäräinen, Mauri Neste ja Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino.
- Bruhn, Karl 1969. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Alkuteos Utvecklingslinjer i pedagogikens historia. Helsingfors 1963. Suomentanut Raili Malmberg. Helsinki: Otava.
- Ekqvist, Kristiina 2003. Kasvatus yhteiskunnan eheyttäjänä. Friedrich Wilhelm Foersterin näkemys kansalaiskasvatuksesta keisarillisen Saksan loppukaudella (1904–1918). Painamaton yleisen historian pro gradu -tutkielma Turun yliopistossa.
- Fischer, K. G. 1964. Friedrich Wilhelm Foerster, der Nestor der politischen Bildung. Versuch einer Einführung. Teoksessa Friedrich Wilhelm Foerster & K.G. Fischer: Schriften zur politischen Bildung. Besorgt von K.G. Fischer. Paderborn: Schöningh.
- Herrmann, Ulrich 1991. Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. Teoksessa Berg, Christa (toim.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, 147–178.
- Hirsjärvi, Sirkka 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B.
- Iisalo, Taimo 1988. Koulupetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- James, Harold 1989. A German Identity 1770–1990. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Jäger, Georg & Tenorth, Heinz-Elmar 1987. Pädagogisches Denken. Teoksessa Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (toim.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck, 71–103.
- Kuhlemann, Frank-Michael 1991. Schulen, Hochschulen, Lehrer. Teoksessa Christa Berg (toim.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, 179–227.
- Lahdes, Erkki 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Max, Pascal 1999. Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foersters (1869–1966). Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Meyer, Hans 1955. Zur Charakteristik Fr. W. Foersters. Teoksessa Joseph Antz und Frans Pöggeler (toim.), Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Professor Dr. Phil. Dr. Theol. H. C. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954. Ratingen: Aloys Henn Verlag, 9–15.
- Müller, Alfred Dedo 1955. Das Problem der Wirklichkeit Gottes bei Fr. W. Foerster. Teoksessa Joseph Antz und Frans Pöggeler (toim.), Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Professor Dr. Phil. Dr. Theol. H. C. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Ojakangas, Mika 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pöggeler, Franz 1957. Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters. Eine systematische Darstellung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder & Co. GmbH.
- Riemeck, Renate 1955. Schule und Erziehung. Eine Charakteristik Fr. W. Foersters. Teoksessa Joseph Antz und Frans Pöggeler (toim.), Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85.

- Lebensjahres von Professor Dr. Phil. Dr. Theol. H. C. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Sainio, Matti A. 1960. Ihmisyyden uskonto. Teoksessa Sainio, Matti A. (toim.), Mikael Soininen 3.XI.1860–12.III.1924 Muistojulkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu ja Jyväskylän yliopistoyhdistys, 64–107.
- Scheibe, Wolfgang 1978. Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schwann, Hans 1961. F.W. Foersters Gedanken in ihrer Beziehung zur Lebenswirklichkeit. Teoksessa Programm einer Lebensarbeit. Eine Schrift von und über Friedrich Wilhelm Foerster mit einem Beitrag von Hans Schwann und einem Nachwort von Franz Pöggeler. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Seppä, U. U. 1937. Oppilaiden itsehallinta Suomen oppikouluissa sekä Kristiinan Suomalaisessa Yhteiskoulussa 1911–1925 suoritettu kokeilu. Helsinki: WSOY.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1988. Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa Verlagen.
- Tähtinen, Juhani 2001. Ellen Key – uuden kodin, lastenkasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan asianajaja. Teoksessa Huhmarniemi Raija, Skinnari Simo, Tähtinen Juhani (toim.), Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 321–351.

FM Kristiina Ekqvist on valmistunut historian opettajaksi ja opiskelee käytännöllistä filosofiaa ja kasvatustiedettä Turun yliopistossa.