

Maailmankatsomukset ja kristinuskon ympäristökasvatuksessa

Panu Pihkala

Artikkeli tutkii ympäristökasvatuksen ja maailmankatsomuksellisuuden, erityisesti kristinuskon, suhdetta. Henkisten ja hengellisten kokemusten merkitys nostetaan kansainvälisessä ympäristökasvatuksen tutkimuksessa enemmän esiin kuin suomalaisessa. Kristinuskon moniulotteinen luontosuhde piirtyy esiin Suomen kouluopetuksen ympäristökasvatuksen historiassa. Ympäristökasvatuksessa on painotettu tietoa luonnosta. Ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksen ymmärtäminen saattaa tällöin heiketä. Vaikuttaa siltä, että kokonaisvaltaisissa kasvatusnäkemyksissä ihmisen ja muun luonnon yhteys voidaan ottaa huomioon luontevammin kuin tieto- ja aineopetuskeskeisissä näkemyksissä.

Retkellä metsissä ja vesillä muista, että luonnossa on liikuttava kuin juhlasalissa. Ethän revi tai tallaa kukkia etkä vahingoita pienintäkään eläintä turhan tähden. Koko luonto on Luojan suuri "luonnonkirja". Sitä on opittava oikein lukemaan. Kasveillakin on elämisen oikeus. Kaikilla eläimillä pitää olla kotirauha. Luonnossa saamme vapaasti liikkua, mutta sitä ei saa turmella. Emme syyttä tapa pienintäkään eläintä, olkoonpa se orava, lintu tai hyönteinen. Olemme Luojalta saaneet asuttavaksi kauniin maan. Vaalikaamme sitä niin, että se jäisi yhtä kauniina tulevillekin sukupolville. (Nuutinen & Nuutinen 1971 [1967], 126.)

Moni yllättyy nykyään siitä, että vielä 1970-luvun alussa luonnonsuojelua saatettiin lähes tyhjä koulussa nimenomaan uskonnollisesta viitekehystä, vanhan topeliaanisen perinteen mukaisesti. Lainattu teksti osoittaa kaksi merkittävää seikkaa. Ensiksi, ympäristökasvatuksella oli selkeästi maailmankatsomuksellinen luonne, ja toiseksi, sillä oli Suomen kouluopetuksessa tältä osin nimenomaan kristillinen luonne.

Ympäristökasvatuksen tai ylipäätään luonnonsuojelun ja maailmankatsomusten suhteesta on Suomessa keskusteltu yllättävän vähän. Suomen tilanteesta tämä tarkoittaa suurella määrällä keskustelua kristinuskon roolista, koska se on ollut historiallisesti hallitseva maailmankatsomus. Se, että viime vuosikymmeniltä on vaikea löytää kristinuskon ja ympäristökasvatuksen suhdetta käsittelevää materiaalia, tekee alussa lainatun tekstin erityisen kiinnostavaksi. Muutos vaikuttaa olleen nopea ja herättää kysymyksiä keskustelun poissaolon syistä.

Lainatun tekstin ajankohta, 1960- ja 1970-lukujen vaihe, on samalla modernin ympäristökeskustelun liikkeellelähden ajanseutu. Tuon keskustelun yksi olennainen sisältö on ollut länsimaisen ajattelun ja kristinuskon ympäristöasenteiden ruotiminen. Monoteistisiä uskontoja ja erityisesti kristinuskkoa on 1960-luvun lopusta lähtien usein syytetty luonnolle

tuhoisien asenteiden synnyttämisestä. Keskustelun käynnistäjä, amerikkalainen historioitsija Lynn White Jr:n artikkeli vuodelta 1967 syytti kristinuskoa erityisesti sen länsimaisessa muodossa ”historian ihmiskeskeisimmäksi uskonnoksi” (White 1999 [1967]). Tämän kritiikin mukaan kristinuskon painotti ihmisen erityisasemaa ja hallintavaltaa muuhun luontoon nähden niin vahvasti, että se samalla antoi luvan luonnolle tuhoisan asennemaailman ja teknologian kehittämiseen. Sittenkin keskustelussa on päädytty vähemmän kärjistäviin tulokintoihin. Myös Whiten arviot ovat lieventyneet (ks. Veikkola 1992, 19–42; Oksanen & Rauhala-Hayes 1999), mutta uskonto- ja erityisesti kristinuskovastaisuus on yhä voimakas piirre monen ympäristöajattelijan ja -toimijan ajattelussa (esim. Callicott 2005, 1169). Onko ympäristöliikkeen keskuudessa vallinnut kriittisyys kristinuskoa kohtaan vaikuttanut suomalaisen keskusteluun maailmankatsomusten ja erityisesti kristinuskon roolista ympäristökasvatuksessa? Kysymys on monimutkainen, eikä aihetta ole toistaiseksi käsitelty laajasti tutkimuksissa.

Kiinnitän kirjoituksessani huomiota maailmankatsomusten ja ympäristökasvatuksen suhteen tutkimisen merkitykseen. Artikkelini on ensimmäinen aiheeseen perehtyvä tutkimus Suomessa ja siten vasta ensimmäinen askel kohti kattavampaa tutkimusta. Lähestyn aihetta kahden aineiston kautta. Ensiksi tutkin maailmankatsomuksellisuuden merkitystä ympäristökasvatuksen suomalaisissa määrittelyissä ja vertaan tuloksia kansainväliseen tutkimukseen. Toiseksi tutkin maailmankatsomuksellisuuden ja ennen kaikkea kristinuskon merkitystä Suomen koulujen ympäristökasvatushistoriassa ja peilaan tuloksia ympäristökasvatukseen. Aineiston ja tutkimusajanjakson rajauksen ollessa näin suuri keskittyy tutkimukseni väistämättä vain havainnollistavimpiin esimerkkeihin aineistoista. Tutkin ympäristökasvatuksen luonnetta kouluhistoriassa sekä käytännön oppikirjamateriaalien että opetussuunnitelmien valossa, mutta tutkimukseni ei muodosta kattavaa kokonaiskuvaa kummastakaan aineistosta. Tuon esille keskeisiä piirteitä eri materiaaleista ja aikakausilta ja toivon antavani lähtökohtia jatkotutkimuksille aiheesta. Tutkimukseni liittyy paitsi ympäristökasvatukseen, myös kestävä kehityksen kasvatukseen.[1]

Ympäristökasvatuksen määrittely Suomessa

Ympäristökasvatus -käsitteen historia on lyhyt, se vahvistettiin kansainvälisesti YK:n ensimmäisessä ympäristökokouksessa Tukholmassa vuonna 1972. Suomeen se vakiintui vasta seuraavan vuosikymmenen aikana (Wolff 2004, 19, 22; Kansallinen ympäristökasvatusstrategia 1992, 12). Käsitteen tuoreus saattaa hämärtää sen, että sen tarkoittamat asiat ovat ikivanhoja: tavoitteena on ollut ihmisen kasvattaminen ja kasvu kestävään luontosuhteeseen. Tämän perustana on nähty ihmisen ja luonnon yhteenkuuluvuuden ymmärtäminen. Tällä tavoin määriteltynä monet kasvatusfilosofian klassikoista käsittelevät ympäristökasvatusta (ks. Palmer 1998, 4). Ympäristökasvatus ja ympäristöopetus ovat eri asioita, mutta ne sekoitetaan usein toisiinsa.

Ympäristökasvatuksesta on vähitellen kasvanut oma tieteenalansa ja myös ammattikuntansa. Alan synty nivoutuu yhteen koko modernin ympäristönsuojeluliikkeen kanssa. (Palmer 1998, luku 1; Suomen osalta ks. esim. Nieminen 2008.) 1960-luvun lopulta ja 1970-luvun alusta lähtien ympäristötoimijoiden määrä on alati kasvanut, vaikka maailmanlaajuinen innostus onkin vaihdellut suhdanteiden mukaan. Ympäristötieteiden ja ympäristönsuojelun eri osa-alueet ovat eriytyneet yhä enemmän. Voidaan puhua esimerkiksi ympäristösosiologiasta, -psykologiasta ja -filosofiasta (Suomela & Tani 2004).

Ympäristökasvatus voidaan nähdä läpileikkaavana, monialaisena kenttänä, mutta usein se mielletään myös omaksi erityisalakseen. Tämä vaikuttaa ympäristökasvatuksen jäsentä-

misongelmiin kasvattajien keskuudessa ja kouluissa. Ympäristökasvatus-käsitteen merkitys on muuttunut vuosien varrella ja käsitteen keskeisistä sisällöistä on aina ollut tulkintaerimielisyyksiä. Osalle ympäristökasvatus on ensisijaisesti tiedon antamista, ja osalle tietyn arvomaailman välittämistä. (Kansainvälisen keskustelun osalta ks. Johnson & Mappin 2009, jossa johdanto esittelee keskustelua ytimekkäästi, ja Palmer 1998, 99–111.)

Suomessa perustavanlaatuisen ympäristökasvatuksen määritelmän on antanut Unesco-toimikunnan *Kansallinen ympäristökasvatusstrategia* 1990-luvun alussa:

Ympäristökasvatuksen tehtävänä on antaa kokonaiskuva ihmisen, yhteiskunnan ja luonnon vuorovaikutuksesta, ihmisen riippuvuudesta elinympäristöstään sekä hänen vastuustaan ympäristönsä muuttajana. Ympäristökasvatus tarkastelee ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta, mm. luonnontieteiden, etiikan, estetiikan, tekniikan, terveyden, yhteiskunnan, talouden ja hallinnon näkökulmasta. (Kansallinen ympäristökasvatusstrategia 1992, 16.)

Toimikunnan määritelmässä on huomionarvoista sen laajuus ja syvällisyys. Tämä ilmenee kasvatuksen määrittelyssä: sillä ”ymmärretään kaikkia niitä keinoja, joilla edistetään yksilön omakohtaista oppimisprosessia ja elämänhallintaa hänen elämänsä eri vaiheissa ja tehtävissä”. Kasvatus nähdään tässä selvästi pelkkää opetusta laajempänä käsitteenä, ja määritellään koskemaan koko elinikää. Asiakirja ottaa myös ympäristöfilosofisesti ja -eettisesti aikaansa nähden selkeän kannan luonnon itseisarvoon: ”Ympäristönsuojelulla tarkoitetaan luonnon suojelemista sen omien arvojen vuoksi, ihmisen toiminnan sopeuttamista luonnon talouteen sekä ihmisen elinympäristön suojelua ja hoitamista kaikille kansalaisille terveelliseksi, viihtyisäksi ja virikkeiseksi.” (Kansallinen ympäristökasvatusstrategia 1992, 16–18.) Ihmisen ja muun luonnon hyvinvointi sidotaan yhteen.

Ympäristökasvatuksen keskeinen suomenkielinen teos on vuonna 2004 ilmestynyt *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (Cantell 2004), jossa laaja kirjoittajakunta esittelee alan historiaa, sisällöllisiä kysymyksiä ja käytännön muotoja. Yksi jäsentävistä kysymyksistä on kestävä kehityksen kasvatuksen suhde ympäristökasvatukseen. Ne voidaan nähdä joko osina toisistaan tai toisiaan leikkaavina (ks. Wolff 2004, 23–29). Tällä hetkellä esimerkiksi opetussuunnitelmassa kestävä kehityksen käsite nähdään yläkäsitteeksi ympäristökasvatukselle (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 41, ja esim. 121, 141, 181–182).

”Palmerin puu” ympäristökasvatuksen keskeisenä mallina

Ympäristökasvatuksen käytännöllisessä määrittelyssä Joy A. Palmerin ”puumalli” on ollut vaikutusvaltainen. Palmer ymmärtää kasvatuksen laajasti, ei pelkästään opetuksena, ja sen vuoksi hän painottaa kokonaisvaltaista ympäristökasvatusta elämän eri osa-alueilla. Puumallissa on juuret, runko sekä kolme osaa ”lehvistössä”: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toiminta ympäristön puolesta. Eri osa-alueet ovat toisiinsa nivoutuvia ja päällekkäisiäkin, mutta ne havainnollistavat ympäristökasvatuksen olennaisia ja omailemaita piirteitä. Niistä ensimmäinen tarkoittaa konkreettisissa luonnonympäristöissä tapahtuvaa oppimista, jonka tarjoamat elämyksellisyys, toiminnallisuus ja esteettisyys ovat kasvatuksellisesti voimakkaita sisältöjä. (Palmer 1998, 141–146, 267–273; Cantell & Koskinen 2004, 67–69.) Ihmisen henkilökohtaista suhdetta ympäristöönsä on pidetty ympäristökasvatuksessa ja ympäristönsuojelussa sekä teoreettisesti että tutkimusten mukaan tärkeänä. Tämänkaltaista lähestymistapaa voidaan jäsentää myös herkkyyksikasvatus-termin kaut-

ta. Kun ihmisen havaintoherkkyyttä kasvatetaan luonnon ilmiöiden suhteen, vahvistetaan samalla ihmisen luontosuhdetta (ks. Aarnio-Linnanvuori 2010, 13–16, 24–25).

Palmerin mallin toinen keskeinen sisältö, oppiminen ympäristöstä, tarkoittaa tiedon ja kokemuksen saamista ympäristön tilasta ja toimintatavoista. Tämä liittyy perinteiseen tietokasvatukseen, joka on myös alati korostunut koulun ympäristöopetuksessa. Tällä tarkoitetaan science-tyyppistä eli luonnontieteellistä ympäristöopetusta. Näihin kahteen ensimmäiseen osa-alueeseen tulisi nivoutua kolmas eli toiminta ympäristön puolesta, jota voidaan lähestyä myös arvokasvatus -termin kautta. Palmer korostaa kuitenkin, monien muiden ympäristökasvattajien tavoin, että arvokasvatukseen on liityttävä konkreettinen toiminta, jotta se on aidosti merkityksellistä. Sanat ilman tekoja jäävät ontoiksi. Eettinen kasvu tapahtuu lopulta kaikkien näiden alueiden kautta. Henkilökohtaiset kokemukset synnyttävät siteen ympäristöön, jonka arvoa, tilaa ja ongelmia ymmärretään paremmin tiedon kautta. Tavoitteena on, että tätä kautta syntyy motivaatiota toimia ympäristön puolesta. Kolmannella alueella osoitetaan tähän keinoja ja annetaan myös kokemuksia toiminnasta sekä lopputuloksista. (Palmer 1998, 267–273.)

Palmerin mallin suosiota selittää se, että siinä liitetään yhteen keskeiset erilaiset ympäristökasvatuksen painotusalueet ja todetaan, ettei mitään niistä voida lopulta ylläpitää ilman muita. Sen kolme elementtiä ovat vaikuttaneet Suomessa sekä välillisesti että myös suoraan kouluihin. Mallia on käytetty esimerkiksi *Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerien* valmistelussa (Cantell & Koskinen 2004, 69). On kuitenkin huomautettava, että Palmerin malli ei oikeastaan ole kolmiosainen, vaikka kolme ”lehvästön” osa-aluetta usein korostuvatkin, vaan neliosainen. Kaiken perustana olevat merkittävät elämäkokemukset vievät pohtimaan ympäristökasvatuksen ja maailmankatsomuksellisuuden suhdetta. Tämä on katveeseen jäänyt alue suomalaisessa keskustelussa.

Merkittävät elämäkokemukset ja maailmankatsomuksellisuus

Palmerin mallissa kaiken runkona ja juurina ovat merkittävät elämäkokemukset, englanniksi *significant life experiences* ja/tai *formative influences*. Hänen mukaansa monet kasvatukselliset ohjelmat jättävät nämä huomiotta, vaikka hän näkee näiden merkityksen olevan kaikista voimakkaimman. Kyse on kokemuksista, jotka vaikuttavat olennaisesti ihmisen suhteeseen hänen ympäristöönsä. Kuten kasvatuksessa yleensä, lapsuus- ja nuoruusvuodet ovat erityisen määräävässä asemassa näiden vaikutuksellisten kokemusten suhteen, mutta muutosta ja kasvua voi tapahtua halki elämän. Merkittävissä elämäkokemuksissa ovat olennaisessa osassa kohtaamiset luonnonelementtien kanssa sekä eri kasvattajien toiminta. (Palmer 1998, 240–244, 267–277; ks. myös Aarnio-Linnanvuori 2010, 15.)

Palmerin mukaan näihin kokemuksiin sisältyy usein vahva henkinen ulottuvuus. Puumallin esittelyn yhteydessä Palmer käyttää tässä kaksiosaista termiä, henkiset ja esteettiset kokemukset (Palmer 1998, 240–244, 267–277). Toisessa artikkelissaan (Palmer 1998b) hän käyttää yleiskäsitettä henkinen (*spiritual*). Henkinen-sana on tässä määrittelyssä laaja yleiskäsite, joka sisältää kokemuksia ja näkemyksiä jotka voivat olla selkeästi uskonnollisia (*religious*), yleisesti henkisiä tai esteettisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi henkilökohtaiset uskomukset, ihmettely, tarkoituksen etsintä, tuonpuoleiseen liittyvä kysely ja kokemukset, luovuus, tunteiden käsittely ja itsetuntemus (Palmer 1998b, 147–148).

Palmer pitää henkisiä ja myös hengellisiä kokemuksia merkittävänä osana ympäristökasvatusta, mutta Palmerin ajatusten suomalaisissa kuvauksissa tätä ei aina tuoda esille (vrt. Cantell & Koskinen 2004, 67–69). Joskus Palmerin puumallin yhteydessä käyttämistä kahdesta termistä mainitaan vain esteettinen puoli (vrt. esim. Nordström 2004, 119–123).

Myös monet muut kansainväliset tutkijat ovat nostaneet esiin henkisten kokemusten ja kysymysten merkitystä ympäristökasvatukselle (ks. esim. Blanchet-Cohen 2010, 36–37; Johnson & Mappin 2009, erit. 10–20; Toh & Cawagas 2010; aiemmin esim. Orr 1992, 182–183), mikä kiinnittää entistä enemmän huomiota tällaisen keskustelun puutteeseen Suomessa.

Suomalaisessa keskustelussa on toki esiintynyt aiheita, joiden merkityssisältö koskee henkisten kokemusten ja maailmankatsomuksellisuuden piiriin kuuluvia asioita, mutta keskustelua ei ole käyty näiden termien ja niihin liittyvien tutkimuksien kautta. Edes kokonaisvaltaisuutta painottavat kirjoitukset, kuten esimerkiksi Risto Willamon työt, eivät käsittele suoraan maailmankatsomuksellisuutta, vaikka käytännössä keskustelunaiheet ovat hyvin lähellä samoja syväteemoja (vrt. Willamo 2005, 39, 42–46, 64, 129; Willamo 2004, etenkin 39–42, 45). Eroa Palmerin korostukseen maailmankatsomuksellisten kokemusten merkittävydestä kuvastaa Willamon käyttämä taulukko (2005, 202), jossa uskonto nähdään ensisijaisesti yhteiskunnallisena tekijänä – erotettuna yksilöllisistä kokemuksista, tunteista ja arvoista. Tämä voi herättää kysymyksen siitä, näyttäytyykö uskonto Suomessa erityisesti instituutiona, mihin evankelisluterilaisen kirkon historiallisen valta-aseman voisi nähdä vaikuttavan. Esimerkiksi *Ympäristökasvatuksen käsikirjassa* on artikkeli erään luterilaisen seurakuntayhtymän ympäristökasvatukseen liittyvän hankkeen teknisistä seikoista (Cantell 2004, 172–176), mutta kristinuskosta ympäristösuhteisiin ja ympäristökasvatukseen vaikuttavana maailmankatsomuksena ei teoksessa käytännössä keskustella. Sama pätee vanhempaan *Ympäristökasvatus*-teokseen, jossa mainitaan vain käytännön tosiasioita kristillisten toimijoiden ympäristökasvatushankkeista (Kajanto 1992, 156–159).

Maailmankatsomusten merkitys arvojen ja asenteiden muokkaajina on ollut keskeinen aihe ympäristöfilosofisessa keskustelussa, jota myös usein kutsutaan ympäristöeettiseksi keskusteluksi. Eri maailmankatsomusten ja uskontojen käytännön vaikutuksista ympäristöasenteisiin on keskustelussa oltu hyvin montaa eri mieltä, mutta juuri kukaan ei ole kiistänyt katsomusten vaikutusta sinänsä. Pikemminkin keskustelun suurta määrää on pidetty osoituksena katsomusten merkittävydestä (Taylor 2005b). Tähän liittyen on huomionarvoista, että vaikka suomalaisessa ympäristökasvatukseen liittyvässä keskustelussa usein painotetaan arvo- ja asennekasvatusta, maailmankatsomusten roolia arvojen ja asenteiden tuottajana sekä ylläpitäjänä ei yleensä mainita (ks. Nordström 2004, 136–137; Ojanen & Rikkinen 1995). Esimerkiksi *Kansallisen ympäristökasvatusstrategian* laaja-alaiset muotoilut antaisivat mahdollisuuden keskustella maailmankatsomuksellisuudesta, mutta tämä ovi jätetään avaamatta (*Kansallinen ympäristökasvatusstrategia* 1991, 17–18, 24).

Maakasvatus ja erilaiset kasvatusnäkökulmat

Ympäristökasvatuksen käsikirja sisältää henkisten arvojen käsittelyä ennen kaikkea Steve van Matreen liitetyn Maakasvatus-toimintamallin sekä Joseph Cornellin ympäristökasvatustamallin esittelyn yhteydessä. Tällaisista elementeistä ei kuitenkaan käytetä nimitystä maailmankatsomuksellinen tai henkinen, vaikka esimerkiksi Maakasvatuksen yhteydessä mainitaan ”mystisiä merkityksiä” sekä ”Äiti Maa” (Nordström 2004, erit. 127).

Maakasvatuksen lähtökohdat tuovat esille erilaiset kasvatusnäkökulmat, jotka vaikuttavat henkisten arvojen esillä pitämiseen. Maakasvatus profiloituu itsensä nimenomaan vasta liikkeenä vahvan tietopainotteiselle ympäristökasvatustamallille. Siinä korostetaan arvoja, jotka ovat hyvin lähellä esimerkiksi Palmerin esittelemää listaa henkisistä piirteistä ympäristökasvatuksessa. Lisäksi siinä painotetaan kokemuksia, jotka käytännössä muodostuvat Palmerin jaottelun mukaisiksi merkittäviksi elämäkokemuksiksi. Keskeisiä korostuksia

ovat ihmisen ja muun luonnon yhteenkuuluvuuden vahva painotus, kokonaisvaltaisen kokemuksellisuuden korostus tietopohjaista lähestymistapaa ja esimerkiksi lajien nimeämistä vastaan sekä ”taikavaikutuksen” (*magic*) eli luonnossa koettavan lumoutumisen merkitys. (Van Matre 1998, erit. 29–70, 107–120; Van Matre & Johnson 1988, erit. viii–xii.) Maakasvatus ei näyttäyty varsinaisena itsenäisenä maailmankatsomuksena, vaikka sitä on kriittisesti pidetty sellaisenaakin (samoin arvioi Kettunen 2002, 21–22; kritiikin esittelystä esim. Johnson & Mappin 2009, 16). Se sisältää kuitenkin vahvoja maailmankatsomuksellisia piirteitä ja korostaa henkisiä arvoja.

Lähdeaineiston valossa vaikuttaa siltä, että suomalaisessa ympäristökasvatuskeskustelussa esiintyy yhtäältä arvo- ja tunnekasvatuksen painotuksia ja samalla pelkän tietopainotisuuden vastustamista, mutta toisaalta henkisiä arvoja tai maailmankatsomusten merkitystä ei käsitellä selkeästi. Eettisiä kysymyksiä käytetään toisinaan yläkäsitteenä tähän alueeseen kuuluvista asioista, mutta tätä ei tehdä johdonmukaisesti. Etiikka ei myöskään ole tarkasti ottaen yhtä laaja käsite kuin maailmankatsomus, johon liittyy tietty kokonaisfilosofia ja/tai uskomusjärjestelmä. Sillä, että ympäristökasvatuksessa ei laajasti käytetä katsomuskäsitettä, voi olla yhteytensä yleiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun katsomusten tai etiikan opettamisesta, jossa osa keskustelijoista toivoisi etiikkaan keskittymistä katsomusten sijaan.

Kasvatustähtäymiä, jotka korostavat henkisiä arvoja, kutsutaan toisinaan kokonaisvaltaisiksi. Niissä korostuu ihmisen kokonaisvaltaisuus sekä usein myös holistinen näkemys maailmasta. Tällaisissa kasvatustähtäyksissä on väistämättä vahva maailmankatsomuksellinen ulottuvuus. (Ks. esim. Ubani ym. 2010, 9, 207–248.) Tällä on mielenkiintoisia yhteyksiä yleiseen ympäristöeettiseen keskusteluun, jossa on usein korostettu kokonaisvaltaisuuden merkitystä. Ihmisen ja muun luonnon vahvaa erottelua on pidetty yhtenä pääsyyntä ympäristölle tuhoisiin asenteisiin ja toimintatapoihin. Käytännössä ihmisen ja muun luonnon yhteenkuuluvuuden korostaminen on usein liittynyt luonnon itseisarvon painotuksiin: luonto ei ole vain välinearvoista, eli ihmisen sille antamasta käyttöarvosta riippuvaa ja siten väistämättä alempiarvoista kuin ihminen. (Ks. Vilka 2003, 89–142.) Esimerkiksi Maakasvatus pyrkii selvästi rakentamaan ympäristökasvatuksen mallia tästä ympäristöeettisestä perustasta käsin (Van Matre 1988, 116–118), ja sitä voi mielestäni perustellusti kutsua yhdeksi kokonaisvaltaiseksi ympäristökasvatuksen malliksi.

Suomen koulujen ympäristökasvatustehistoria, maailmankatsomuksellisuus ja kristinusko

Ympäristökasvatuksen määrittelyyn liittyvän tutkimusaineiston valossa on käynyt ilmi, että maailmankatsomuksellisuudesta on keskusteltu sängen vähän ja varsinaisesta uskonnollisuudesta vain erittäin vähän. Ympäristökasvatuksen roolia on tutkittu vain vähän Suomen kouluhistorian tutkimuksessa. Historiassa hallitsevassa asemassa olleen uskonnon eli kristinuskon vaikutuksesta ympäristökasvatukseen ei ole käytännössä lainkaan tarkempaa tutkimusta. Esimerkiksi artikkelissaan ”Koulu ja ympäristökasvatus” Lars Nyström toteaa vain, kuinka ”ympäristökasvatus ja ympäristönsuojelu ovatkin jo vanhastaan kuuluneet koulujemme opetukseen”. Hän aloittaa kuitenkin tarkastelunsa vasta vuodesta 1970 (Nyström 1992, 90).

Tarkastelen seuraavaksi Suomen koulujen ympäristökasvatustehistoriaa ja kiinnitän erityishuomiota maailmankatsomuksellisuuden ja erityisesti kristinuskon rooliin. Pohdin, onko materiaaleissa korostettu ihmisen erillisyyttä vai yhteenkuuluvuutta muun luonnon kanssa. Tutkin ympäristönsuojeluun liittyvien lausumien ilmentymisajankohtaa ja niiden

perusteluita, erityisesti luontokappaleiden väline- tai itseisarvoon liittyen. Lähdän yleisestä oletuksesta, että ympäristönsuojelullinen materiaali ja etenkin luonnon itseisarvoa korostava aineisto lisääntyy vasta 1900-luvun loppupuolella.

Tutkimusaineisto on näin laajalta aikaväliltä ja tämän artikkelin luonteesta johtuen selkeästi rajoittunut. Pyrin nostamaan esille havainnollistavia ja keskeisiä aineistoja sekä käytännön oppimateriaaleista että opetussuunnitelmista. Aloitan Zacharias Topeliuksesta, jota pidetään uranuurtajana sekä koulukasvatuksessa että Suomen ympäristönsuojeluhistoriassa.

Topelius kristillisenä ympäristökasvattajana

Zacharias Topeliuksen (1818–1898) merkitystä suomalaisten luontoasenteille on tutkimuksissa korostettu paljon. Häntä ennen 1800-luvulla oli jo Elias Lönnrot tuonut julki luonnon-suojelun kristillisiä perusteita. Hän korosti esimerkiksi, kuinka ”Jumala on luonut metsän ihmisten hyväksi ja metsänelävain suojaksi sekä säilymiseksi” (Lönnrot *Oulun Wiikko-Sanomien* lehdessä 1852, Borgin [2008b, 21] mukaan). Topeliuksen vaikutusvaltaisista aikalaisista esimerkiksi Johan Ludvig Runeberg jatkoi samalla linjalla, jota myös monet muiden alojen taiteilijat edustivat. Luonnon arvostus ja ihailu liittyivät yhteen nousevan kansallisuusaatteen kanssa (esimerkiksi Borg 2008b, 23).

Topeliuksen kaksi teosta, *Luonnonkirja* (1856) ja *Maamme kirja* (1876) olivat kuitenkin koulumaailmassa vaikutusvallaltaan ylittämättömiä. Yleiseen luonnontieteeseen keskittyvää *Luonnonkirjaa* käytettiin myös lukutaidon opettamiseen, ja siitä tuli erittäin suosittu. *Maamme kirja*, joka sisältää laajan ympäristöopetuksellisen näkökulman, muodostui ajan myötä Suomen painosmäärältään luetuimmaksi kirjaksi *Raamatun* ja *Katekismuksen* jälkeen (Tiitta 2009).

Topeliuksen teokset voi nähdä keskeisinä ympäristökasvatuksellisinä vaikuttajina, joiden merkitys ulottui 1800-luvun loppupuoliskolta pitkälle 1900-luvulle. Topelius pyrki kasvatuksessaan ja samalla ympäristökasvatuksessaan lapsia innostamaan kertomuksia hyödyntävään lähestymistapaan. Hänen kristillinen maailmankatsomuksensa värittää vahvasti hänen teoksiaan. *Luonnonkirja* alkaa ja loppuu uskonnollisilla lausumilla. *Maamme kirja* sisältää yhtä lailla hengellisiä tulkintoja lähes joka aukeamalla. Topelius ei näe ristiriitaa luonnontieteellisen ja uskonnollisen näkökulman välillä, vaan käsittää luonnonvoimat Jumalan tahdon mukaisesti toimiviksi. Usein ilmiöiden selitystapa on vahvasti luonnontieteellinen, jolloin Jumala-usko toimii taustakehyksenä, mutta toisinaan Topelius selittää ilmiöt, etenkin luonnontieteelle ratkaisemattomat, suoraan uskonkäsitysten kautta.

Jos kaadat kuumaa wettä wäähäisen salpetteriko'on päälle ja annat weden sitte jäähtyä, niin näet, kuinka salpetteri jälleen hyytyy wedestä kuusikulmaisiksi neuloiksi. Sellaisia hyytyneitä neuloja ja kipeneitä kutsutaan rakeiksi, (kristalleiksi), ja ne owat aina samallaisia samassa aineessa.

Kiwikuntaa löytyy jokapaikassa; koko tämä suuri maa on yhdistyksessä. Ja niin on Jumala jokapaikassa, ja jokapaikassa näkee ihminen hänen ääretömän kaikkiwaltansa jälkiä. (Topelius 2009 [1860], 116.)

Sellaisia owat muuttolinnut. Jumala osottaa niille tien wieraisihin maihin. Jumala johdattaa ne jälleen takasi kewäillä pohjoiseen. (Topelius 2009 [1860], 43.)

Topeliusta pidetään ympäristönsuojelun keskeisenä edelläkävijänä Suomessa. Hän oli maan ensimmäisen eläinsuojeluyhdistyksen perustaja ja korosti muun muassa lintujensuojelun merkitystä lasten luontomyönteisyyden sekä vastuullisuuden kasvattajana. Topeliuksen luontokäsityksiä on kuvattu yhtäältä edistyksellisiksi ja toisaalta aikansa kuviksi: esimerkiksi petoihin Topeliuksen mainitaan suhtautuneen kielteisesti (esim. Borg 2008a, 15–16; Tiitta 2009, x–xi). Topeliuksen tarkempia näkemyksiä, hänen ympäristökasvatuksen malliaan ja hänen kristillisen maailmankatsomuksensa roolia niissä ei ole kuitenkaan laajemmin tutkittu.

Nostan esiin muutaman keskeisen näkökulman Topeliuksen ympäristökasvatuksen mallista. Se edustaa kokonaisvaltaista mallia, jossa lähtökohtana on arvojen nivoutuminen maailmankatsomukseen, tässä tapauksessa kristinuskoon. Topeliukselle sekä tieto että tunte ovat keskeisessä asemassa, ja näihin molempiin liittyy henkilökohtaisten luontokokemusten korostaminen (esim. Topelius 1990 [1876], 113–116). Topelius johtaa luonnon eri osatekijöiden arvon kristillisestä uskosta; sekä luomisesta että Jumalan myöhemmästä maailmaan kohdistuvasta työstä. Tästä seuraa, että yhtä hyvin eloton kuin elollinen luonto ovat Topeliukselle arvokkaita (esim. Topelius 2009 [1860], 116).

Yleensä on ajateltu, että Topelius piti petoeläimiä arvottomina. Mutta kun hänen käsitteisiään tarkastellaan hänen maailmankatsomuksensa valossa, niin suhde petoihin piirtyy ennen kaikkea ristiriitaisena. Yhtäältä hän korostaa, kuinka kaikilla luonnon osatekijöillä on paikkansa ja arvonsa, ja toisaalta hän selvästi pitää petoja eettisesti pahoina (Topelius 2009 [1860], 18, 28–31). Topelius puolustaa kuitenkin myös petojen näkökulmaa ja pitää ihmisiä toisinaan petoja julmempina (Topelius 2009 [1860], 29–30). Hän lähestyy saalistamisen ongelmaa kristillisestä uskonkäsityksestään käsin. Hän uskoo, että aikojen lopulla myös pedot saavat rauhan (Topelius 2009 [1860], 33, 60). Topelius edustaa eläintensuojeluaatteen kehityksessä vaihetta, jossa eläimille annetaan arvo niiden toiminnan ihmisiin sidotun eettisyyden perusteella (kehityskulusta ks. Nash 1989, 46–48, 119–120).

Topeliuksen näkökulmat ovat vahvasti ihmiskeskeisiä (esim. Topelius 2009 [1860], 35), joskin ihmisen hallintavalta suhteellistetaan Jumalan ylivoimaisesti suurempaan hallintavaltaan (15, 194). Topeliusta voi hyvin luonnehtia tilanhoitajaetiikan (ks. Pesonen 2004, 46) edustajaksi: hän käyttää ihmisestä luonnon taloudenhoitaja-nimitystä (Topelius 1990 [1876], 11). Toisaalta Topeliuksen näkemykset ovat monelta osin aikaansa nähden hämmästyttävän luontokeskeisiä. Topelius kasvattaa lapsia välittämään kasveja ja jopa näkemään Jumalan niissä (Topelius 2009 [1860], 105). *Maamme kirjassa* hän lausuu ihanteeksi eläinten hoitamisen hyvin ”niiden itsensä vuoksi ja siksi, että ne ovat Jumalan luomia” (Topelius 1990 [1876], 122). Vahvan ihmiskeskeisyyden lisäksi Topeliuksen ajattelussa on ympäristöeettisiä piirteitä myös niin sanotusta heikosta ihmiskeskeisyydestä ja luonnon itseisarvosta.

Aukusti Salon ympäristöopetus ja ympäristökasvatus

Aukusti Salo (1887–1951) oli monin tavoin edistyksellinen kasvatustieteilijä, joka vaikutti olennaisesti kansakoulun ja opettajankoulutuksen sisältöihin (Skinnari & Syväoja 2007, 348–349). Salon kokonaiskasvatuksellisen filosofian lähtökohtana on lapsen kehitysvaihe ja tämän oma maailma. Opettajan tehtävä oli Salon kirjoittaman alakansakoulun opetussuunnitelman mukaan suuri kutsumus, jota rakkauden tuli ohjata. (Salo 1935, 9, 24–25.) Salolle ympäristöopetus oli aivan olennainen koko opetuksen ja kasvatuksen väline. Hän käyttää sanaa opetus usein käytännössä synonyyminä kasvatuksesta: opetus on Salolle lähtökohtaisesti kasvatustarkoituksen värittämää (esim. Salo 1935, 14). Hän korostaa termiä

ympäristöopetus ympäristöopin sijaan, koska hänelle on olennaista kokonaiskasvatus. Ympäristöopetuksessa korostuu sen yhteys koko elämään:

Ympäristöopetus näin ollen on asiaopetusta, jossa nojaututaan oppilaan omakohtaisiin havaintoihin, kokemuksiin ja elämyksiin. Se ei ole oppi, vaan se on elämää, johon lapsi tässä aineessa pyritään yhä enemmän johtamaan sisälle. (Salo 1928, 11–12.)

Salo korostaa elämää eikä sinänsä koulua varten kasvattamista (esim. Salo 1935, 31). Hän tiedostaa tämän lähestymistavan haasteet opettajalle (kasvattajalle) ja painottaa ympäristöopetuksen perimmäisen luonteen ymmärtämisen olennaisuutta:

Eihän ympäristöopetus ole mikään tarkoin suunniteltu tieteellinen opetusjärjestelmä. Opista ainoastaan sen onnistuminen ei riipu, vaan juuri opetukselta. Ympäristöopetuksen henkeen on syvästi perehdyttävä jokaisen, joka sitä aikoo opettaa. [– –] Juuri ympäristöopetuksen aatteen, olemuksen syvä tajuaminen, on sen ymmärtämisen, arvostamisen ja opettamistaidon kaikkein ensimmäinen ja tärkein edellytys. (Salo 1928, 12.)

Tämä ”elämään kasvattaminen” perustuu Salolla luonnon kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Myös myöhempään 1900-lukuun nähden harvinaisella tavalla Salo liittyy yhdeksi kokonaisuudeksi ihmisen ja muun luonnon sekä luonnonympäristön ja yhteiskunnallisen ympäristön.

Kasvatti tulee elämässsänsä tekemisiin sekä ihmis- että luonnonelämän kanssa; kumpikin vaikuttaa häneen ja kummastakin hän saa vaikutuksia; hän on elämänyhdyskunnan [sana kursivoitu alkuperäistekstissä] – ihmisten ja luonnon muodostaman – jäsen. Ympäristö kokonaisuudessaan saattaa hänen yksilölliset taipumuksensa toimiviksi ja ympäristöstä kokonaisuudessaan hän on miellevarastonsakin saanut. (Salo 1928, 47–48.)

Salon ymmärrys asian luonteesta on samaan aikaan filosofisesti ja luonnontieteellisesti syvälinen. Hänen lähestymistapansa on samankaltainen, jota lähes 80 vuotta myöhemmin esimerkiksi Risto Willamo (esim. 2004, 45) on peräänkuuluttanut. Salo käyttää mielenkiintoista vuorovaikutustajunta-termiä: ”Elämähän on yhtenäinen; alituinen vuorovaikutus on siinä kaikkialla olemassa. Ympäristöopetus edistää silloin tätä vuorovaikutustajuntaa [sana kursivoitu alkuperäistekstissä], elämän biologista ymmärtämistä ja oikeamman maailmankuvan syntymistä lapsen sielussa.” (Salo 1928, 48.) Tämä sama kokonaisvaltaisuutta korostava ymmärrys leimaa myös 1935 valmistunutta Alakansakoulun opetussuunnitelmaa:

Koska lapsi on valmistettava elämää varten, tulee sen oppia ymmärtämään siitä niin paljon kuin mahdollista. Elämään kuuluu kaksi perustavaa tekijää: elävät olennot ja ympäristö. Sen vuoksi on tutkittava: 1) eläviä olentoja yleensä ja erikoisesti ihmistä; 2) luontoa, yhteiskunta mukaan luettuna. (Salo 1935, 35; ks. myös 9, 17, 24.)

Laaja-alaisen näkemyksensä vuoksi Salo on mahdollista puhua myös luonnon roolista lapsen kasvatuksen subjektina: ”Tällä tavoin luonto, jonka tuntemiseen lapsessa on synnynäinen vetovoima, tulee osaltaan tärkeäksi lapsen kasvattajaksi.” (Salo 1928, 50–51.) Ympäristöopetuksella on liittymäkohtansa kaikkien oppiaineiden kanssa, myös arvokasva-

tukseen liittyvien. Hän mainitsee suoraan eläinsuojelun ja hevosta esimerkkinä käyttäen siveellisyysopin (etiikan) mukanaolon (Salo 1928, 23, 48):

Kuinka ympäristöopetuksessa näitä eri aineksia esiintyy kokonaisuutena, mainitsemme tässä yhteydessä esimerkin. Ympäristöopetuksen aiheessa ”hevonen” tulee kysymykseen puhtaasti luonnontieteellinen aines, kun tehdään selkoa esim. hevosen ruumiinrakenteesta ja elintoiminnasta; mutta tähän emme rajoitu: hevosen merkitys yhteiskunnassa kuormien kuljettajana ja nopean liikeyhteyden aikaansaajana, ihmisten keskeisen vuorovaikutuksen helpottajana ovat seikkoja, joita samalla käsittelemme; hevonen maanviljelyksen palveluksessa on tärkeä puoli tämän aiheen käsittelyssä; ja vihdoin siveysopillinenkin aines tulee siinä esille: mitenkä ihmisen on kohdeltava ja hoidettava hevosta. Tällä tavoin eri ainekset punoutuvat yhden pääaiheen ympärille, pääaiheen, jonka voimme tässä tapauksessa katsoa kuuluvan luonnontieteellisen aineksen ryhmään. (Salo 1928, 48.)

Salon näkemysten nähdään liittyvän niin sanottuun reformipedagogiikkaan, jota kutsutaan myös progressiiviseksi pedagogiikaksi. Salo yhdisti omaan näkemykseensä kansainvälisesti keskeisen reformipedagogien, kuten John Deweyn, ja suomalaisten kasvatustieteilijöiden ajatuksia. (Reformipedagogiikasta Iisalo 1988, 200–240, ja Salosta sen edustajana 235–236). Salon kasvatustieteen tarjooa monia mielenkiintoisia lisätutkimuksen aiheita ympäristökasvatustieteen näkökulmasta.

Esimerkkejä kansakoulun oppimateriaaleista

1920-luvun lopulta esimerkiksi otettu *Kansakoulun luonnonkirja* (15. painos 1951, alun perin hyväksytty 1926) lähestyy aihettaan pääasiallisesti asiatiedon kautta. Se sisältää eettistä ainesta etenkin koiran ja hevosen kohdalla ja keskustelee perusteellisesti myös näiden eläinten tunteista. (Järvinen & Saarialho [1929] 1951, 8–10, 109–110.) Kirja kiinnittää näin erityishuomiota maaseutuyhteiskunnan ihmisille kaikista lähimpiin, oikeastaan työtovereina toimiviin, eläimiin. Niihin liitetään eniten ihmisenkaltaisuutta ja samalla eettisiä velvoitteita. Erityisen mielenkiintoinen on hevoseen liittyvä teksti, jonka minä-muoto eroaa täysin kirjan muusta aineistosta:

Hevosen pyyntö: ”Ruoki, juota ja puhdistu minut hyvin. Ole minulle ystävällinen, ja jollen kohta ymmärrä tarkoituksiasi, ole maltillinen. Älä revi ohjaksista äläkä lyö syyttömästi. Kengitä minut hyvin, äläkä pane niin suurta kuormaa, etten jaksa sitä vetää. Pidä valjaani kunnossa. Suojele minut kesällä auringon paahteelta ja pane talvella loimi selkääni, vallankin hiestyneenä ollessani. Säästä minua talvella kylmiltä kuolaimilta. Anna minun tarpeeksi levätä; jaksan sitten jälleen suorittaa antamasi työn. Kun voin luottaa sinuun, olen rauhallinen ja teen työni tyytyväisenä. Huomaa, että minäkin ajattelen, muistan, tunnen kipua, suren ja iloitsen, vaikka en voi sinulle puhuen ilmaista ajatuksiani. Kun minun voimani vihdoin uupuvat, lopeta minut mahdollisimman tuskattomasti.” (Järvinen & Saarialho [1929] 1951, 109–110.)

Kaksi vuosikymmentä myöhemmin *Suuri kaunis luonto: luonnontiedon oppikirja kansakouluille* (9. painos 1959, hyväksytty 1949) -teoksen opettajalle suunnattu kaksisivuinen osio korostaa henkilökohtaista luontosuhdetta, johon kuuluu myös tunnesisältö ja mainitsee jo sanan luonnonsuojelu:

Kirjan päämääränä on tutustuttaa 11–14-vuotiaita kansakoulujen oppilaita suureen, ihmeelliseen luontoon ja sen salaisuuksiin siten, että luonto käy heille läheiseksi ja rakkaaksi. [– –] Luonnontiedon opetuksen lähimpänä päämääränä on harrastuksen herättäminen luonnon tutkimiseen. Sen tulee olla käytännöllistä ja se on vietävä lähelle elämää. Oppilaita on innostettava omintakeisiin kokeisiin ja keräilyihin. Ja ensimmäisestä hetkestä saakka on heitä totutettava luonnonsuojeluun. (Ojala & Kuuskoski 1959 [1949], 328–329.)

Määritelmässä yhdistyvät sekä tietopainotteisuus että tunnepainotteisuus. Luonnonsuojelu tulee vielä selkeästi vahvemmin esille *Kasvioppi* -teoksessa vuodelta 1958 (7. painos 1962), jonka tekijäkuntaan kuuluukin yksi suomalaisen luonnonsuojelun uranuurtajista, Reino Kalliola. Hän toimi esimerkiksi ensimmäisenä valtion luonnonsuojeluvalvojana (Kalliolasta Borg 2008b, 73–88). Oppikirja sisältää heti sisäkannessaan luonnonsuojelullisia käytännön ohjeita koululaisille, etenkin kasveihin liittyen ja viimeisillä sivuillaan se keskittyy luonnonsuojeluun otsakkeen ”Luonto ja ihminen” alla. Kalliolan näkemys luonnonsuojelun ihmiskeskeisistä ja luontokeskeisistä perusteista tulee esiin. Arvolähtökohtana käytetään kristillistä uskoa. Oppikirja käyttää myös jo ekologia-sanaa ja selkeästi sanoittaen näkee ihmisen osana luontoa: ”Oivalletaan, että luonto on suuri Luojan luoma kokonaisuus, jossa jokaisella kasvi- ja eläinlajilla on elämisen oikeus. Ihminen on itsekin luontoa ja siitä myös henkisesti riippuvainen.” (Soveri, Ulvinen & Kalliola 1962 [1958], erit. 286–288.)

Samaa linjaa jatkaa myöhemmin kansakoulun viimeisinä vuosina julkaistu *Luontoa oppimassa: Ympäristöoppia alaluokille* (3. painos 1971, 1. painos 1967), joka on suunniteltu myös tulevassa peruskoulussa käytettäväksi. Tekijät lausuvat tavoitteensa Opettajalle-osiossa: ”Olemme pitäneet tärkeänä lapsen harrastuksen ja rakkauden herättämistä luontoon ja sen ilmiöihin ja hänen opastamistaan toimimaan yhteiskunnan jäsenenä.” (Nuutinen & Nuutinen 1971 [1967].) Kirjassa on erillinen kappale luonnonsuojelusta, jossa varjelu perustellaan kristillisestä luomisuskosta lähtien ja jota on lainattu tämän artikkelin alussa.

Uusi ympäristöoppi: uudet tuulet

Suoraan peruskoulukäyttöä varten suunnattu *Uusi ympäristöoppi* (2. painos 1972, 1. painos 1970) heijastaa selvästi erilaista lähestymistapaa ympäristöopetukseen ja lopputuloksena myös ympäristökasvatukseen. Yhtenäiskulttuuri on jäämässä taakse, eikä kristillinen maailmankatsomus ole enää lähtökohtainen kehys opetussuunnitelmille. Aukusti Salon perintöä käsitellään vielä laajalti, mutta siihen haetaan myös etäisyyttä. Suurin ero entiseen ympäristöopetukseen on, että tietokasvatusta painotetaan selvästi enemmän ja vastaavasti tunteisiin vetoava arvokasvatus sekä henkinen mukaan lukien maailmankatsomuksellinen aines jäävät syrjemmälle. Angloamerikkalaista ”science-tyyppistä” ympäristöoppia ihailaan ja sen suhteellista osuutta pyritään lisäämään. Yhtäältä tietopohjaisuuden suhteen linja on sama kuin Salolla: molemmat korostavat, että opetuksen tulee perustua asiantietoon. Toisaalta *Uusi ympäristöoppi* painottaa kuitenkin luonnontieteellistä tieto-opetusta niin vahvasti, että käytännössä esimerkiksi satujen ja tarinoiden, myyteistä puhumattakaan, ymmärrys ja arvostus jäävät vähäisiksi. Tekijät lainaavat angloamerikkalaista artikkelia ja jatkavat sitten omin sanoin:

”Monet kasvatustieteen johtavat tutkijat [– –] pitävät tärkeänä voimakasta science-ohjelmaa peruskoulun ala-asteella, jotta lapsen kognitiivinen kehitys etenisi suotuisasti.” Science-termillä on ymmärrettävä meidän oloissamme ympäristöoppia, joka perustuu todellisuudessa vallitsevien olosuhteiden tarkasteluun, ja siis sellaista ympäristöoppia, jossa ei ole sijaa tarinoimisella ja sadunomaisella kertomisella. (Oinonen & Keränen 1972, 17; ks. 13–15, 18, 32–36.)

Tekijät mainitsevat lopuksi, että jo Salo korosti tietopohjaisuutta, mutta jättivät mainitsematta Salon tekstit satujen ja tarinoiden positiivisen merkityksen puolesta. Tekijät lausuvat, etteivät heidän esittämät näkökantansa merkitse satujen vastustamista sinänsä, vaan ainoastaan niiden käyttöä ilmiöiden kuvaamiseen (Oinonen & Keränen 1972, 36). Ero Salon ajatusmaailmaan on kuitenkin lopulta suuri (vrt. Salo 1928, 60–61).

Uusi ympäristöoppi sisältää mielenkiintoisen keskustelun ihmiskeskeisyydestä. Usko siihen, että ”luonto aina ja kaikissa muutoksissaan on ihmistä varten”, kuvataan ”primitiiviseksi”, ja sitä varoitetaan levittämästä ”egosentrisessä” vaiheessa olevalle lapselle. Oivaltavalla tavalla tekijät kuvaavat, kuinka ”opetuskeskustelu käy usein siihen suuntaan kuin koko luonto ponnistelisi tehdäkseen parhaansa ihmisen hyväksi”. Tätä vastoin tekijät argumentoivat, että luonnon toiminta on alun perin ihmisestä riippumatonta, eikä ihmisen ole syytä myöskään soveltaa inhimillistä moraalialia luontokappaleisiin. (Oinonen & Keränen 1972, 34–35; ks. myös 30.) Näistä ympäristöetiikan kannalta edistyksellisistä piirteistä huolimatta ihmisen ja muun luonnon yhteys kuitenkin katoaa kirjassa. Termillä luonto tarkoitetaan yksinomaan sitä, mihin ihminen ei ole vaikuttanut: ”Mitä on laajemmassa ympäristössä? Esineitä – ihmisen tekemiä ja luontoa.” (Oinonen & Keränen 1972, 84). Salon kokonaisvaltaisesta luonnon määrittelystä – ”luontoa, yhteiskunta mukaan luettuna” – ollaan tultu jo kauas, eikä ympäristö-sana sisällä ihmistä.

Uusin aika: kasvatus vai opetus?

Myöhemmissä opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa jatketaan Uusi ympäristöoppi-kirjan kuvaamalla linjalla siinä, että luonnontieteellinen painotus korostuu ympäristöopetuksessa. Samana ajanjaksona otetaan toisaalta käyttöön uusi termi, ympäristökasvatus. Kuten edellä on osoitettu, sen laajimmassa määrittelyssä haetaan kokonaisvaltaista kasvatuksellista otetta. Opettajille on kuitenkin ollut vaikeaa jäsentää ympäristöopetuksen ja ympäristökasvatuksen välinen suhde. Samaan aikaan kun yhtenäiskulttuurista on siirrytty monikulttuuriseen aikaan, on koulujen ympäristöopetus muuttunut Aukusti Salon mukaisesta ”elämään kasvattamisesta” tietopohjaisemmaksi elinympäristön opetuksiksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelmasta lähtien oppiaineen nimenä on ollut ympäristö- ja luonnontieto. Ympäristökasvatuksen tulisi sisältyä ympäristöopetukseen ja muihin oppiaineisiin läpileikkausperiaatteella (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

Kuten Leena K. Lahti kuvaa artikkeleissaan, ympäristökasvatuksen on kuitenkin usein ymmärretty olevan sama asia kuin ympäristö- ja luonnontieto (Lahti 2000; Lahti 2004). Tässä heijastuvat nähdäkseni myös eri näkemykset koulun opetus- ja kasvatustehtävistä. Osa opettajista pitää koulun tehtävänä ennen kaikkea tiedon välittämistä, osa korostaa myös syvempää kasvatustarkoitusta. Biologian ja maantieteen didaktiikan professorina toiminut Hannele Rikkinen lausuu havainnollistavasti 1970-luvun tilanteesta esipuheessaan ympäristökasvatuksen käsikirjaan:

[Peruskouluun] Koulutettavat olivat paljolti eri oppiaineiden lehtoreita, jotka pitivät itseään nimenomaan opettajina, eivät kasvattajina. Kasvatus oli heidän mielestään muiden, lähinnä kotien asia. Sen vuoksi aineenopettajien oli aluksi vaikea hyväksyä sitä, että ”oppilaiden persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittäminen”, tuo peruskoulun perusperiaate, sekä läpäisyvaiheina esitellyt arvokasvatuksen alueet kuuluisivat myös heidän vastuulleen. Pelkkä ajantasaisen tiedon välittäminen ei enää riittänyt. Kansakoulun opettajien, joista siirtymävaiheessa tuli koko peruskoulun ala-asteen luokanopettajia, oli selvästi helpompi ottaa vastaan kasvatusperiaatteet, mutta heillä taas oli tarve täydentää opettettävien aineiden opintojaan. (Rikkinen 2004, 9.)

Nähdäkseni mielipiteet vaihtelevat siitä, onko vielä nykyään havaittavissa vastaava ero luokan- ja aineenopettajien välillä ja nähdäänkö sitä kautta etenkin luokanopettajakoulutus kansakoulun opettajakoulutuksen perinteen jatkajana. Leena K. Lahden artikkeleiden perusteella on kuitenkin selvää, että myös moni luokanopettaja lähestyy ympäristökasvatusta ensi sijassa opetuksen eikä (kokonais)kasvatuksen näkökulmasta. Toisin sanoen käytännössä opettajat usein samaistavat sen ympäristö- ja luonnontiedon kanssa. Tästä on monenlaisia seurauksia ympäristökasvatuksen ja maailmankatsomuksellisuuden suhteen kannalta.

Ensiksi, ympäristökasvatuksella ei välttämättä nähdä olevan mitään yhteyttä katsomusaineiden kanssa. Kokonaiskasvatuksen puolestapuhujat sen sijaan argumentoivat tällaista lähestymistapaa vastaan. Toiseksi, tietopainotteisen lähestymistavan korostuessa samalla korostuu helposti ihmisen erottaminen muusta luonnosta. Siten tullaan käytännössä vahvistaneeksi sellaista erottelevaa näkökulmaa, joka monen tutkijan mielestä on syy ympäristöongelmiin ja sitä kautta koko suurempaan ympäristökasvatuksen tarpeeseen. Tilanne on risiiritäinen. Yhtäältä ympäristökasvatuksesta puhutaan enemmän kuin koskaan aiemmin, mutta toisaalta ihminen on erotettu muusta luonnosta tehokkaammin kuin kansakouluaiikana. Luonnontieteet ovat paljastaneet lukuisia uusia tapoja siitä, miten riippuvainen ihminen on erilaisista muun luonnon prosesseista. Ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa on kuitenkin korostunut ihmisen asema ulkopuolisena tarkkailijana, ”luonnontutkijana”, jonka tieto on lisääntynyt mutta kosketuspinta vähentynyt (ks. Willamo 2004, 46–47; Suomela & Tani 2004, 54–55).

Jo oppiaineen nimen, ympäristö- ja luonnontieto, voi nähdä helposti johdattavan tällaiseen erotteluun. Nimikkeellä tavoitellaan näkemystä siitä, kuinka sekä rakennettu ympäristö että niin sanottu luonnonympäristö muodostavat yhdessä ihmisen ympäristön ja siten ympäristöopetuksen aiheen (ks. esim. Montonen & Houtsonen 2009). Kuitenkin käytännössä termi kuvastaa enemmän erottelua kuin yhteyttä. Mistä kertoo se, että on tarpeen mainita molemmat: sekä ympäristö että luonto? Ainoa looginen tulkinta on, että niissä ei ole kyse samasta asiasta. Luonto-käsite ei käytännössä sisällä ihmistä, eikä edes ihmisen luonnontieteellisten rakentamien asioiden. Tämä käsitys heijastuu monissa oppimateriaaleissa. (Esim. Holste ym. 1995, 34, 38, 40; Aho ym. 1995, 3, 44.)

Oppiaineiden painotusten myötä yhteiskunta tekee kasvatuksellisia valintoja. Se mitä opiskellaan ja miten, ei ole vain opetukseen liittyvä kysymys, vaan myös kasvatukseen. Oppilaat kasvavat tiettyjen asioiden tärkeyteen. Se mitä he tekevät, muodostuu tutuimmaksi ja merkityksellisimmäksi. Ympäristökasvatuksen kohdalla tämä merkitsee, että jos kouluopetuksen lähestymistapa on hyvin vahvasti luonnontieteellinen, on vaikeaa aikaansaada sellaista tunteisiin, motivaatioon ja maailmankatsomukseen liittyvää kokemusta. Tuo kokemus puolestaan olisi monen mielestä välttämätön syvään kestävä kehityksen mukaiseen

asennoitumiseen. Vaikka opetussuunnitelmissa yhä painotetaan kokemusten merkitystä, on muu viitekehys sellainen, että kokemukset vaikuttavat jäsenyvän ennen kaikkea ”luontoa hyödyntävän tieteellisen kokeilijan” maailmankatsomukseksi. Leena K. Lahti esittelee artikkelissaan Itävallan ympäristöopetuksen *Sachunterricht*-mallin, joka perustuu reformipedagogiikkaan (Lahti 2004, 133–135). Aivan kuten Aukusti Salon reformipedagogiikassa, myös Itävallan mallissa ihmisen ja muun luonnon yhteys vaikuttaa säilyvän lähtökohtaisesti vahvemmin kuin luonnontieteellisessä ympäristöopetuksessa. Reformipedagogiikalla voi olla vahvempia seurauksia kokonaisvaltaisille ympäristökasvatuksen malleille, kuin mitä tutkimuksissa on tähän mennessä tuotu esiin.

Ympäristökasvatus uskontotieteellisen ympäristötutkimuksen näkökulmasta

Maailmankatsomuksellisuutta on käsitelty suomalaisessa ympäristökasvatuskeskustelussa sangen vähän. Erityisesti varsinaisia katsomuksiin liittyviä tutkimuksia tai termejä ei ole käytetty juuri lainkaan. Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa asia on toisin. Itse asiassa jopa suomalaisen tutkimuksen käyttämistä lähteistä löytyy keskeistä keskustelua henkisistä ja myös hengellisistä ympäristökasvatukseen vaikuttavista asioista. Tämä on silmille pistävää erityisesti Joy A. Palmerin puumallin käsittelyn yhteydessä.

Suomalaisessa keskustelussa on toki korostettu myös henkisiä arvoja, usein arvokasvatus- tai eettinen kasvatus-termien kautta. Luontokokemusten mahdollisten henkisten tai hengellisten ulottuvuuksien sijaan on kokemusta lähestytty usein esteettisenä kokemukse- na. Kansainvälisessä tutkimuksessa on kartoitettu esteettisen kokemuksen ja hengellisen kokemuksen rajan häilyvyyttä (esim. Rolston 2005), mutta tätä keskustelua ei suomalaisissa ympäristökasvatuslähteissä käydä. Maailmankatsomuksellista aineistoa, vaikka sitä ei ole sellaiseksi kutsuttu, on viime vuosina esiintynyt etenkin Steve von Matren Maakasvatus-ympäristökasvatusmallin esittelyn yhteydessä, mikä on samalla tuonut esille erilaiset näkemykset ympäristökasvatuksen tietopohjaisuudesta tai ”kokonaisvaltaisuudesta”. Kansainvälisestä tutkimuksesta löytyisi tähän keskusteluun selkeitä työvälineitä juuri maailmankatsomusten roolin käsittelyn kautta.

Historiallisesti hallitsevaa uskontoa Suomessa, kristinuskoa, ei suomalaisessa ympäristökasvatuskeskustelussa ole lähdeaineiston valossa juurikaan käsitelty. Syynä tähän saattaa olla yleisen katsomuskeskustelun puutteeseen liittyvien seikkojen lisäksi ympäristöliikkeen liittänyt toisinaan vahvakin kristinuskon kritiikki sekä toisaalta se, ettei modernin ympäristökasvatuskeskustelun aikana kristillistä ympäristökasvatusmateriaalia ole nähdäk- seni juurikaan esiintynyt, etenkin ennen 2000-lukua.[2]

Suomen kouluhistorian ympäristökasvatuksellisen materiaalin analyysissä kävi ilmi, että 1800-luvun puolivälin vaiheilta asti aina 1970-luvun alkuun saakka alakoulujen ympäristökasvatusta toteutettiin usein nimenomaan kristilliseen maailmankatsomukseen nivoutuen. Zacharias Topeliuksen ”kristillisen ympäristökasvatuksen” mallin analyysi paljastaa vahvan ihmiskeskeisyyden lisäksi tutkimuksellisesti uusia piirteitä, kuten aikakauteen nähden huomiota herättävien poikkeavia lausumia luontokappaleiden arvosta. Aukusti Salon ympäristökasvatuksellisessa mallissa on samankaltaisia piirteitä Topeliuksen näkemysten kanssa: molempia leimaa tarinoiden ja elämyksellisyyden keskeisyys ja tietokasvatuksen yhdistäminen arvo- ja tunnekasvatukseen. Salolla kristillinen katsomus ei ilmene läheskään niin kaikkialle ulottuvana kuin Topeliuksella, mutta se muodostaa yhä viitekehysten. Salon reformipedagoginen kasvatuskäsitys sisältää kokonaisvaltaiseen ympäristökasvatusmalliin

liittyviä piirteitä, kuten laajan ymmärryksen luonnosta sekä rakennettuna että luonnonmuokaisena ympäristönä ja ihmisen yhteenkuuluvuuden muun luonnon kanssa.

Kansakouluajan ympäristöopetuksen oppimateriaalien ympäristökasvatuksellisia ulottuvuuksia tutkittaessa havaittiin, että ympäristönsuojelullista aineistoa esiintyy jo sangen varhain, 1950-luvulla. Luonnonsuojelua perusteltiin usein nimenomaan kristinuskosta käsin. Yhtenäiskulttuurin jäädessä vähitellen taakse samana ajanjaksona peruskoulun saapumisen kanssa kristinuskon merkitys jää sivuun, samaan aikaan kun moderni ympäristökeskustelu ja siihen liittynyt kristinuskon kritiikki vahvistuvat. Uusissa kasvatuskäsityksissä ja monissa oppimateriaaleissa yhtäältä korostuu kasvavassa määrin ympäristönsuojelullinen aines, mutta toisaalta ihminen käytännössä erotetaan yhä vahvemmin muusta luonnosta. Ympäristöeettisessä keskustelussa on kritisoitu juuri tällaisia vahvoja erotteluita ihmisen ja muun luonnon välillä. Keskustelu tietopohjaisesta tai kokonaisvaltaisesta ympäristökasvatuksesta nivoutuu yhteen kasvatuksen perusluonteesta keskustelemisen kanssa. Tietopohjaisen ”opetuksen” ihanteiden ja arvo- sekä tunnekasvatusta painottavien ”kasvatuksen” ihanteiden voidaan nähdä edustavan kahta eri suuntausta, joilla on ympäristökasvatukselliset ulottuvuutensa.

Kristinuskon ympäristösuhteiden tutkimuksen kannalta analyysi on vahvistanut kansainvälisissäkin tutkimuksissa esitettyä käsitystä, jonka mukaan kristinuskosta sisältää erilaisia tulkintamahdollisuuksia luontosuhteiden kannalta. Vastaavasti ympäristökriisiä ei ole relevanttia liittää pelkästään mihinkään yhteen uskontokuntaan tai maailmankatsomukseen (yttimekkäästi Whitney 2005; laajemmin Santmire 1985). Suomen ympäristönsuojelu- ja ympäristökasvatushistoriassa on ollut lukuisia kristillisiin kirkkokuntiin kuuluvia henkilöitä, joiden luontokäsitykset ovat olleet täysin sidoksissa aikansa yleisiin, pitkälti ihmiskeskeisiin näkemyksiin. Samaa aikaan moni luonnonsuojelun edelläkävijä on kuitenkin toiminut nimenomaan kristillisen maailmankatsomuksensa pohjalta (kuten Topelius, Kalliola, tai myöhemmin esimerkiksi ensimmäinen ympäristönsuojelutieteen professori ja tunnettu luonnonsuojelija Pekka Nuorteva, jonka kristillisestä vakaumuksesta Nuorteva 1989, 173–175).

Tiivistäen voi ilmaista, että maailmankatsomuksellisuuden nykyistä laajemmän käsitteilyn hyödyt ympäristökasvatustieteelle voi jaotella kolmeen ryhmään. Ensiksi, se selventää asenteiden ja arvojen muodostumisen käsittelyä ympäristökasvatuksessa ja luo samalla siltoja ympäristöetiikan, ympäristöfilosofian, ja uskonnollisen ympäristötutkimuksen, tässä tapauksessa ekoteologian, välille.[3] Toiseksi, se auttaa analysoimaan ympäristökasvatusmateriaaleissa jo nyt esiintyviä maailmankatsomuksellisia piirteitä ja tuomaan niitä esille jäsenllymmin, jolloin väärinkäsitysten todennäköisyys on pienempi. Kansainvälisessä tutkimuksessa on nostettu esille esimerkiksi *Council of All Beings* -ympäristökasvatusmallin sekä ”Äiti Maa” -käsitteiden yhteys maailmankatsomuksellisuuteen (Johnson & Mappin 2009, 16). *Ympäristökasvatuksen käsikirjan* puhe edellisestä ”rituaalina” paljastaa, ettei kyse ole enää katsomuksellisesti neutraalista ilmauksesta. ”Äiti Maa” ei ole myöskään neutraali käsite, aivan kuten esimerkiksi ”Luoja”-sanankaan käyttö ei olisi (vrt. Nordström 2004, 121, 127). Näitä käsitteitä on toki aivan mahdollista käyttää, kontekstista riippuen, mutta etenkin akateemisissa tekstissä niiden merkityssisältö ja kulloinkin käytötapa tulisi olla selkeää.

Kolmanneksi, siinä määrin missä ympäristökasvatus pyrkii akateemisen tutkimuksen lisäksi käytännössä edistämään kestävään elämäntapaan kasvattamista, on maailmankatsomuksellisuuden ja uskontojen laajemmasta ymmärryksestä hyötyä mahdollisessa yhteistyössä niihin liittyvien toimijoiden kanssa. Laajan tutkijajoukon mukaan ihmisen suhde muuhun luontoon on niin ongelmallinen, että ympäristökasvatuksen tavoitteena on oltava

kokonaisvaltainen muutos ajattelumalleissa ja elämisen tavoissa – niin laaja muutos, että sitä voi hyvin kuvata termillä maailmankatsomuksellinen muutos. Tämänkaltaisen muutoksen edistämiseksi tarvitaan lukuisten erilaisten toimijoiden yhteistyötä. Suomen kontekstissa on havaittavissa, että uskonnolliset yhteisöt ovat kasvavassa määrin ottamassa ympäristökysymyksiä ja myös erikseen ympäristökasvatusta osaksi toimintaansa. Suomen suurimman uskonnollisen yhteisön, Evankelisluterilaisen kirkon, vihertymisestä on olemassa laajempi tutkimus (Pesonen 2004), ja viime vuosina sen piirissä on myös tuotu esille ajatusta kristillisestä ympäristökasvatuksesta maailmankatsomuksellisenä kasvatuksena (Pihkala 2010, Pihkala 2011).[4] Kouluhistoriasta paljastuva kristillinen ympäristökasvatus saattaisi muodostaa hedelmällisen peilauspinnan tämän päivän ympäristökasvattajien, kasvatustieteilijöiden ja luterilaisen kirkon edustajien pohdinnoille.

Viitteet

- [1] Oma väitöskirjatutkimukseni käsittelee kristillistä ympäristöajattelua eli ekoteologiaa. Tarkastelen ekumeenisen ja luterilaisen ekoteologian historiaa alan keskeisen pioneerin, yhdysvaltalaisen teologin Joseph Sittlerin ajattelun tutkimuksen kautta. Perustiedot tutkimuksesta löytyvät sivustolta [www-lähde] <<https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/fi/persons/panu-pihkala%20f14272b-7b39-4b36-99ca-fa6b9e8b5fec%29.html>> (Luettu 30.12.2011).
- [2] Tuore internet-materiaali opetushallituksen sivustolla, *Ympäristökasvatus kuvataiteessa* (Saikkonen 2011), sisältää yhtäältä selvästi aiempaa laajempaa ymmärrystä maailmankatsomusten merkityksestä, mutta on toisaalta valitettavasti uskonnollisen ympäristötutkimuksen osalta lähdeaineistoltaan ohut ja näkökulmaltaan rajoittunut. Seurauksena on, että perinteisen Whiten teesin kaltaisen kritiikin valossa kristinusko nähdään suomalaisen luontosuhteen kannalta ainoastaan haitalliseksi, ja ”kansanperinteemme luontoa henkistävää ja eläimiä kunnioittavaa luontosuhdetta” korostetaan kritiikittömästi.
- [3] Kristinuskon ja luonnon suhteen tutkimus eli ekoteologia on osa laajempaa uskontotieteellistä ympäristötutkimusta. Hyviä lähtökohtia tutkimukseen tutustumiseen tarjoavat *Encyclopedia of Religion and Nature* (Taylor (toim.) 2005) sekä alan keskeiset tiedejulkaisut, *The Journal for the Study of Religion, Nature & Culture ja Worldviews*. Ekoteologian tarkempiin sisältöihin johdattaa *Eco-Theology* (Deane-Drummond 2008).
- [4] 2000-luvulle tultaessa kirkon toimijat ovat alkaneet puhua kasvavassa määrin ympäristökasvatuksesta, jota on lähestytty sekä tietopohjaisesti että kokonaisvaltaisemmin. Kirkon ympäristödiplomijärjestelmään sisältyy ympäristökasvatuksen painotus, joka vahvistuu entisestään syksyllä 2011 julkaistavassa diplomiprosessin käsikirjan uudessa versiossa (Ympäristödiplomien käsikirja 2012). Vuonna 2009 käynnistynyt Ekonisti-hanke (www.ekonisti.fi) on yhdistänyt kirkollisesta aloitteesta erilaisia ympäristökasvatusta tekeviä tahoja, kuten Nuorten Keskus, Luonto-Liitto ja WWF (Pruuki 2009). Vuonna 2010 ilmestyi kaksi ympäristökasvatusta ja kristinuskoa käsittelevää teosta, tietopainotteisempi *Ympäristökasvatus seurakunnassa* (Sipiläinen & Tukeva 2010) ja maailmankatsomuksellisesti *Luonto ja Raamattu – kristillisen ympäristökasvatuksen juurilla* (Pihkala 2010).

Lähteet ja kirjallisuus

- Aarnio-Linnanvuori, Essi 2010. Ympäristökasvatus: teoriaa, käsitteitä ja sisältöjä. Teoksessa Sipiläinen, Ilkka & Tukeva, Pekka (toim.), Ympäristökasvatus seurakunnassa. Helsinki: Kirjapaja, 10–30.
- Aho, Leena, Enqvist, S., Kytömäki, P., Nurmi, J. & Saarivuori, M. 1995. Verne 4. Ympäristö- ja luonnontieto. Porvoo: WSOY.
- Blanchet-Cohen, Natasha 2010. Rainbow Warriors: The Unfolding of Agency in Early Adolescents' Environmental Involvement. Teoksessa Stevenson, Robert B. & Dillon, Justin (toim.), Engaging Environmental Education: Learning, Culture and Agency. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 31–55.
- Borg, Pekka 2008a. Monimuotoisuuden aika. Luonnossa nähtävyyksistä Naturaan. Hämeenlinna: Karisto.
- Borg, Pekka 2008b. Herättäjät, tulenkantajat ja muutoksentekijät. Luonnonsuojelun voimahahmot Suomessa. Tampere: Pilot-Kustannus.
- Callicott, J. Baird 2005. Natural History as Natural Religion. Teoksessa Taylor, Bron (toim.), Encyclopedia of Religion and Nature. London: Continuum, 1164–1169.
- Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 60–79.
- Deane-Drummond, Celia 2008. Eco-Theology. London: Anselm Academic.
- Holste, Mirja, Raekunnas, Martti & Riikonen, Jorma 1995. Luonnontutkija 3–4. Espoo: Weilin & Göös.
- Iisalo, Taimo 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Johnson, Edward & Mappin, Michael 2009 [2005]. Environmental Education and Advocacy. Changing Perspectives of Ecology and Education. Cambridge University Press.
- Järvinen, Vihtori & Saarialho, Kaarlo 1951 [1926]. Kansakoulun luonnonkirja. Porvoo: WSOY.
- Kajanto, Anneli (toim.) 1992. Ympäristökasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuis- kasvatuksen tutkimusseura.
- Kansallinen ympäristökasvatusstrategia 1992. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- Kettunen, Anna 2002. Maakasvatus vastuullisen elämäntavan edistäjänä. Maanvartijoiden jatkokoulutuksen kehittäminen. Julkaisematon pro gradu -tutkielma Helsingin yliopiston Limnologian ja ympäristönsuojelun laitoksessa.
- Lahti, Leena K. 2000. Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa Enkenberg, Jorma, Väisänen, Pertti & Savolainen, Erkki (toim.), Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 205–220.
- Lahti, Leena K. 2004. Ympäristö- ja luonnontieto -nimisen oppiainekokonaisuuden asema Suomessa. Teoksessa Enkenberg, Jorma, Väisänen, Pertti & Savolainen, Erkki (toim.), Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 128–136.
- Montonen, Marja & Houtsonen, Lea 2009. Ympäristö- ja luonnontieto. Muistio Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyöryhmälle. Opetushallitus [www-lähde]. < http://www.oph.fi/download/115744_Muistio_ymparisto- ja_luonnontiedosta.pdf > (Luettu 14.6.2011).

- Nash, Roderick 1989. *The Rights of Nature. A History of Environmental Ethics*. University of Wisconsin Press.
- Nieminen, Matti 2008. Elämysten kautta luonnonystäväksi. Teoksessa Telkänranta, Helena (toim.), *Laulujoutsenen perintö. Suomalaisen ympäristöliikkeen taival*. Helsinki: WSOY, 214–217.
- Nordström, Hanna 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 116–138, 140–143.
- Nuorteva, Pekka 1989. Ekologin kysymyksiä teologille. Teoksessa Peura, Simo (toim.), *Usko ja rakkaus. Luterilaisen teologian mahdollisuudet tänään*. Suomen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisuja 165, 165–180.
- Nuutinen, Aila & Nuutinen, Aaro 1971 [1967]. *Luontoa oppimassa. Ympäristöoppia ala-luokille*. Porvoo: WSOY.
- Nyström, Lars 1992. *Koulu ja ympäristökasvatus*. Teoksessa Kajanto, Anneli (toim.), *Ympäristökasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 90–96.
- Oinonen, Päivi & Keränen, Sirkka-Liisa 1972 [1970]. *Uusi ympäristöoppi. Opettajan opas 1–2*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojala, Paavo & Kuuskoski, Urpo 1959 [1949]. *Suuri kaunis luonto. Luonnontiedon oppikirja kansakouluille*. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Ojanen, Sinikka & Rikkinen, Hannele (toim.) 1995. *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY.
- Oksanen, Markku & Rauhala-Hayes, Marjo (toim.) 1999. *Ympäristöfilosofia. Kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista*. Tampere: Gaudeamus.
- Orr, David W. 1992. *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.
- Palmer, Joy A. 1998. *Environmental Education in the 21st Century*. London and New York: Routledge.
- Palmer, Joy A. 1998b: *Spiritual Ideas, Environmental Concerns and Educational Practice*. Teoksessa Cooper, David E. & Palmer, Joy A. (toim.), *Spirit of the Environment. Religion, Value and Environmental Concern*. London: Routledge, 139–159.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.
- Pesonen, Heikki 2004. *Vihertyvä kirkko. Suomen evankelis-luterilainen kirkko ympäristötoimijana. Bidrag till kändedom av Finlands natur och folk*, 161. Helsinki: Suomen Tiedeseura.
- Pihkala, Panu 2010. *Luonto ja Raamattu. Kristillisen ympäristökasvatuksen juurilla*. Helsinki: LK-kirjat.
- Pihkala, Panu 2011. *Luonto ja seurakunta. Nuorten Keskus* [www-lähde].
< <http://www.ekonisti.fi/binary/file/-/id/8/fid/168/> > (luettu 14.6.2011).
- Pruuki, Heli (toim.) 2009. *Ekonistin käsikirja*. Helsinki: LK-kirjat.
- Rikkinen, Hannele 2004. *Esipuhe*. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 7–9.
- Rolston, Holmes III 2005. *Aesthetics of the Nature and the Sacred*. Teoksessa Taylor, Bron (toim.), *Encyclopedia of Religion and Nature*. London: Continuum, 19–21.
- Saikkonen, Lea 2011. *Ympäristökasvatus kuvataiteessa. Merkityksellistä luonnon havaitsemista, kokemista ja tulkitsemista*. Opetushallitus [www-lähde].
< <http://www10.edu.fi/kuvataide/> > (luettu 21.9.2011).
- Salo, Aukusti 1928. *Alakansakoulun opetusoppi II. Ympäristöopetus*. Helsinki: Otava.

- Salo, Aukusti 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma. Kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Santmire, H. Paul 1985. *Travail of Nature. The Ambiguous Ecological Promise of Christian Theology*. Philadelphia: Fortress.
- Sipiläinen, Ilkka & Tukeva, Pekka (toim.) 2010. *Ympäristökasvatustieteellinen tutkimus seurakunnassa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Skinnari, Simo & Syväoja, Hannu 2007. *Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linja?* Teoksessa Tähtinen, Juhani
- Skinnari, Simo (toim.), *Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 341–277.
- Soveri, Jorma, Ulvinen Arvi & Kalliola, Reino 1962 [1958]. *Kasvioppi*. Helsinki: Otava.
- Suomela, Liisa & Tani, Sirpa 2004. *Ympäristön kolme ulottuvuutta*. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 45–57.
- Taylor, Bron (toim.) 2005. *Encyclopedia of Religion and Nature*. London: Continuum.
- Taylor, Bron 2005b. *Introduction*. Teoksessa Taylor, Bron (toim.), *Encyclopedia of Religion and Nature*. London: Continuum, vii–xxvi.
- Tiitta, Allan 2009. *Johdannoksi*. Teoksessa Topelius, Zacharias, *Luonnonkirja. Ala-alkeiskouluin tarpeeksi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, vii–xvi.
- Toh, Swee-Hin & Cawagas, Virginia Floresca 2010. *Transforming the Ecological Crisis: Challenges for Faith and Interfaith Education in Interesting Times*. Teoksessa Kagawa, Fumiyo & Selby, David (toim.), *Education and Climate Change. Living and Learning in Interesting Times*. London and New York: Routledge, 175–196.
- Topelius, Zacharias 2009 [1860], *Luonnonkirja. Ala-alkeiskouluin tarpeeksi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Topelius, Zacharias 1990 [1876]. *Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille*. Stockholm: Oden.
- Ubani, Martin, Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha (toim.) 2010. *Kokonaisvaltainen kasvatustieteellinen tutkimus, lapsi ja uskonto*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Van Matre, Steve 1998. *Maakasvatustieteellinen tutkimus ... uusi alku*. Helsinki: Rakennusalan kustantajat RAK.
- Van Matre, Steve & Johnson, Bruce 1988. *Earthkeepers. Four keys for helping young people live in harmony with the earth*. Warrenville, Illinois: The Institute for Earth Education.
- Veikkola, Juhani 1992. *Yhdessä luomakunnan kanssa. Ekologinen tietoisuus haasteena kristilliselle jumalakuvalle ja ihmiskäsitykselle*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Vilka, Leena 2003 [1993]. *Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- White, Lynn Jr. 1999 [1967]. *Ekologisen kriisin historialliset juuret*. Suom. Oksanen, Markku. Teoksessa Oksanen & Rauhala-Hayes (toim.), *Ympäristöfilosofia. Kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista*. Tampere: Gaudeamus, 21–33.
- Whitney, Elspeth 2005. *White, Lynn (1907–1987) – Thesis of*. Teoksessa Taylor, Bron (toim.), *Encyclopedia of Religion and Nature*. London: Continuum, 1735–1737.
- Willamo, Risto 2004. *Ympäristö: luontoa ja kulttuuria? Luonto ja ei-luonto & Ihminen suhteessa luontoon*. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 32–45.
- Willamo, Risto 2005. *Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisälön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena*. *Environmentalica Fennica* 23. Helsingin yliopiston Bio- ja ympäristötieteiden laitos.

Wolff, Lili-Ann 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.), Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 18–29.

Ympäristödiplomin käsikirja 2012. Helsinki: Suomen ev.lut. Kirkkohallituksen julkaisuja 2011.

TM Panu Pihkala työskentelee tutkijana Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa.