

➤ *Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehityksessä – sivistyskäsitteen merkityksen muutos kouluopetuksessa*

Tiivistelmä

Artikkeli tarkastelee sivistyksen käsitteen historiaa suomalaisessa kouluopetuksessa. Sivistyksen merkitys on vaihdellut sen mukaan, oliko meneillään ollut kansakunnan, hyvinvointivaltion vai EU-Suomen rakentaminen. Sivistyksen merkitysulottuvuuksia ovat kysymykset sivistyksestä itseisarvona vai välineenä, yksilön vai yhteisön voimavara ja kansallisena vai globaalina hankkeena. Koulun sivistyssidältöä koskevat valinnat ovat tasapainoilleet näiden ulottuvuuksien puitteisissa. Koska sivistyksen merkitys ulottuvuudella kansallinen – globaali on kommunikatiivisesti tiivistävässä maailmassa ristiriitaisten näkemysten kohde, päädyn artikkelin lopussa pohtimaan kysymystä kansallisen sivistyksen asemasta ja oikeutuksesta suhteutettuna universaalien sivistyksen tarpeeseen. Tarkasteluni keskeisenä aineistona ovat Suomen yleissivistävän koulun ohjausdokumentit ja julkisen koulu-keskustelun puheenvuorot autonomian ajalta 2000-luvulle.

AVAINSANAT: kansakoulu, peruskoulu, lukio, opetussuunnitelma, kansallinen sivistysperintö, globaali sivistys

Johdanto

Sivistys on henkinen kasvuprosessi, jonka kautta yksilö tai yhteisö saa lavean tietoisuuden otteen elämäänsä ja maailmaan. En tässä artikkelissa paneudu niinkään sivistyksen ihmisen kasvun psykologisenä on-

gelmana tai käsitteeseen filosofisena olemuksena, vaan keskitän huomion sivistyksen kulttuuriseen sisältöön. Sivistyksen käsitteen sisältö pakenee tiukkaa ajatonta määrittelyä, koska se on historiallisesti kontingentti. Käsitteen merkitys riippuu paljolti kunkin ajan yhteyksistä. (Koselleck 2006) Lähestyn sivistystä ensin käsitehistoriallisesti tulkiten sivistyksen merkityksen muutoksia Suomen viimeisen puolentoista vuosisadan eri jaksojen kulttuurista taustaa vasten. Merkitykset muuttuvat ennen muuta sivistyksen kolmella tehtävälottuvuudella, jotka nousevat tässä artikkelissa käsiteltyjen ohjaus- ja keskusteludokumenttien teemoista. Käsitelen sivistystä rekursiivisesti siten, että pohjustavaan lukemiseen perustuvat huomiot toimivat jäsentyneen tarkasteluni näkökulmina ja siten vahvistuvat sivistyskäsitteen ulottuvuuksina.

Sivistyksen merkityksestä on käsittelemänäni puolentoista vuosisadan aikana Suomessa keskusteltu ennen muuta ulottuvuuksilla itseisarvo – väline, yksilön avu – yhteisön voimavara ja, kolmanneksi, kansallinen velvoite – universaali haaste.

Ulottuvuudet muodostuvat sivistyksen tehtävää koskevista keskenään kilpailevista painotuksista. Ulottuvuudet voidaan hahmottaa seuraavina kysymyksinä:

- Onko sivistys tarkoitus itsessään vai muiden tarkoitusten väline? Käsitehistoriallisesti sivistys on eri aikoina näyttäytynyt joko ennen muuta omaehtoisena henkisenä kasvuna tai kansalaisvalmiuksiksi välineellistettynä. Jälkimmäinen kanta oli Suomessa voitolla esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen aikana ja johti koulusivistyksen sisällön voimakkaaseen yhtenäistämiseen.
- Onko sivistys yksilön avu vai yhteisön voimavara? Edellinen merkitys on painottunut Suomen muuttuessa 1990-luvulta lähtien hyvinvointivaltiohankkeesta kilpailuyhteiskunnaksi, jossa yksilöiden menestys jo koulussa nähdään nollasummapeliksi ja siksi sivistyksen sisältöjen valinnanvapautta ja kilpailutilaisuuksia edellyttäväksi.

- Onko sivistys kansallinen vai universaali pyrkimys? Kansallisena hankkeena sivistys kartuttaa kansallista perintöä ja toteuttaa kansallisen yhteisön ominaislaatua. Universaalina pyrkimyksenä sivistys ylittää kansallisten yhteisöjen rajat ja toteuttaa yhteisiä arvoja ja päämääriä.

Ajallemme tunnusomaisten globaalien elinympäristöä, rauhan turvaamista ja tulonjakoa koskevien ongelmien kasaantuminen on nostanut voimakkaasti esille mainituista kolmannen ulottuvuuden, nimittäin sivistyspyrkimysten alueellista ulottuvuutta koskevan kysymyksen. Siksi päädyn artikkelin lopussa ottamaan kantaa kansallisen ja universaalien sivistyspyrkimyksen väliseen jännitteeseen.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen sivistyksen käsitteen muuttumista mainittujen kolmen merkitysulottuvuuden suhteen suomalaisessa kasvatustieteessä kansakunnan rakentamisen ajoilta hyvinvointivaltion ja edelleen EU-Suomen aikakausiin. Kolmen aikakauden jäsenitys perustuu modernisoituvan Suomen puolentoista vuosisadan yhteiskunnallispoliittisen historian tärkeimpiin käännteisiin ja oman tässä artikkelissani harjoittaman kasvatustieteellisen tarkastelun tarjoamaan vahvistukseen. Ensimmäisellä, 1800-luvun puolivälistä toisen maailmansodan loppuun ulottuvalla jaksolla Suomi oli maatalousvaltainen ja hierarkkinen yhteiskunta, jonka johtohanke oli kansakunnan rakentaminen. Toisella, jatkosodan jälkeisestä jälleerakennuskaudesta Neuvostoliiton hajoamista seuranneeseen kansainväliseen ja kotimaiseen rakennemuutokseen ulottuvalla jaksolla Suomi teollistui ja kaupungistui ennätysvauhtia ja omaksui päähankkeeseen hyvinvointivaltion luomisen. Kolmannella, Suomen EU-jäsenyysspyrkimyksistä 2010-luvun kulttuuriseen moninaistumiseen ulottuvalle jaksolle on ollut keskeistä kiihkeä osallistuminen kansainväliseen taloudelliseen kilpailuun. Koulutusta ja sivistystä koskeva kulttuuripoliittinen keskustelu on heijastanut mainittujen kolmen jakson keskeisiä hankkeita.¹

¹ Mainittu aikakausijako on osoittautunut suomalaisen koulun historian kirjoittamisessa toimivaksi teoksissani *Yhteinen koulu* (2003) ja *Suomalaisuuden monet myytit* (2017).

Aineistona käytän paitsi sivistystä koskevaa aatteellista kirjallisuutta ennen muuta suomalaisen yleissivistävän koulun ohjausdokumentteja, kuten opetussuunnitelmia, koulutuspoliittisia mietintöjä sivistys- ja koulukeskustelua kannattaneita tekstejä, sekä oppikirjoja sivistyspyrkimyksiä konkretisoivina aineistoina. Opetussuunnitelmat kehittyivät kasvatustavoitteiden julkilausumiksi vasta peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, joten esimerkiksi kansakoulun perustamisen periaatteelliset lähtökohdat ovat tutkittavissa lähinnä koulutuspoliittisista kirjoituksista.

Käytän esityksessäni käsitettä ”koulusivistys” vaikka sivistys ei periaatteessa ole jaettavissa osa-alueisiin, eikä koulu ole sivistyksellisesti suljettu laitos vaan osa yhteiskuntaa ja sen kulttuuria. Koulusivistyksestä puhumista voi kuitenkin puolustaa sillä, että koulun ohjelmassa tiivistyy ja tulee julki se, mitä yhteiskunta odottaa sivistykseltä.²

Taulukko: Sivistyskäsitteen ulottuvuuksien merkitysten muutos aikakausittain

Aikakaudet Merkitysulot- tuvuudet	Kansakunnan rakentamisen kausi	Hyvinvointi- valtion raken- tamisen kausi	Kilpailuvaltion kausi
itseisarvo vai väline?	sivistys elämän sisällön lähteenä	sivistys kompe- tenceina	sivistys kilpai- luvoimavarana
yksilön vai yhteisön voima- vara?	sivistys kansa- kunnan jäsenen velvollisuutena	sivistys kansa- laisoikeutena	sivistyksen hankkiminen nollasummape- linä
kansallinen vai universaali pyr- kimys?	kansalliset myytit sivistyk- sen sisältönä	ihmisoikeudet sivistyksen yti- menä	sivistys yhteisö- jen verkottumi- sen antina

² Yhteisen koulun sivistyksen sisältöä 1970-luvulla käsitellessään Paul Hirst (1972, 15–16) jakoi kouluaineet niiden tehtävien mukaan maailmaan orientoiviin, eettisesti rakentaviin, esteettisesti kohottaviin ja käytännös- sä hyödyllisiin aineisiin ja painotti humanistisia aineita. Suomessa Pauli Siljander (2016, passim) on 2000-luvulla samassa hengessä puolustanut humanistista koulusivistystä.

Sivistys kansakunnan rakentamisen palveluksessa

Jo ennen kansakunnan rakentamisen 1800-luvulla alkanutta valtakautta sivistyksestä oli Euroopassa tullut valtiollis-yhteiskunnallinen hanke. Valistusajattelijat näkivät sivistyksen säädystä riippumattomaksi universaaliksi ihmisoikeudeksi, jonka toteuttamiseksi eri maiden aatteelliset ja yhteiskunnalliset johtajat kehittivät ajatuksen kaikille yhteisestä pohjakoulutuksesta. Keskustelu kaikille yhteisen sivistyksen sisällöstä urautui aatteellisten jakolinjojen mukaan, Valistusfilosofi Immanuel Kantin mukaan ihmisen henkisen kasvun sisältönä oli rationaalisuus, jonka harjoittamiseen kuuluu myös eettinen ulottuvuus. Ihminen päättää järkensä varassa, mikä on oikein ja mikä väärin kanssaihmiä kohtaan. Etiikka oli valistusajan sivistyshankkeen ydin. Kantia seurannut romantiikan kausi nosti sivistyksen keskiöön yhteisön identiteetin, joka perustui yhteisön kansallisesti erityiseksi miellettyyn kulttuuriin. Romantikot näkivät kansallisen kulttuurin sivistyksen kehityksen ponnahduslaudaksi.

Saksalainen filosofi Georg Friedrich Hegel seuraajineen kehitti kulttuurisesta ”kansan” käsitteestä poliittisen ”kansallisvaltion” käsitteen. Hegel sisällytti ja alisti yksilösubjektin kollektiiviselle valtiotodolle. Hegelin mukaan valtio oli olio, johon yksilöt napanuorinomaisesti kiinnittyivät. Hegelin valtiokeskeisyys tuli syvästi vaikuttamaan Suomen sivistyskeskusteluun.

Toinen saksalainen filosofi, Johann Gottlieb Fichte näytti kansallismielisille koulutuspoliitikoille tietä valjastamalla jo Napoleonin sotien aikana koulun palvelemaan kansallista itsepuolustusta. Hänen ajatustensa pohjalta Preussiin perustettiin kaikelle kansalle, niin säätyläisille kuin rahvaalle, tarkoitettu kansakoulu, joka kasvattaisi lapset kansataan tietoisiksi ja kansallisvaltiolle lojaaleiksi alamaisiksi. Suomessa J. V. Snellman seurasi Hegelin ja Fichten jälkiä. Paljolti hänen ansiostaan autonomisessa Suomessa annettiin 1866 kansakouluasetus, joka, tosin vuosikymmeniä kestävien ponnistelujen jälkeen, toi kansakoulun perustamisen maaseudun kaikkien lasten ulottuville. Suomi oli agraarinen ja harvaan asuttu maa, joten koulujen rakentaminen ja opettajien palkkaaminen oli kunnilta huomattava sijoitus. Kunnat pyrkivätkin

tinkimään etenkin opetusvälineiden kustannuksista. (Halila 1946a, 228–232; Halila 1946b, 106–108). Silti monissa pitäjissä ja niiden kylissä kansallinen herääminen innosti talolliset avaamaan kukkaronsa ja tilattomat osallistumaan rakentamistalkoisiin (Lipponen 2006).

Snellmanin sivistyskäsitys oli yhteiskunnallisesti kaksijakoinen. Kaikkien piti saada perussivistys, mutta ei suinkaan sisällöltään yhtäläinen. Snellman ei siten uskonut kansakoulun sopivan kaiken kansan yhteiseksi pohjakouluksi, vaan vain tavallisen kansan lasten pohjasisivistyksen jakajaksi. Snellmanin tavallista kansaa koskeva ihanne oli lukeva talonpoika, joka hankkisi tilansa hoidossa tarvittavaa tietoa painetusta sanasta ja kansallisesti valistavaa tietoa kirjallisuudesta. Taloudellisesti hyvin toimeentuleva ja yhteisistä asioitakin vastuuta ottava talonpoika olisi suomalaisuuden ikoni. (Snellman 1845a, 488; 1845b, 483; 1846, 157.) Kansakunta tarvitsi kuitenkin myös sivistyneistön, joka loisi kansakunnalle korkeakulttuurin. Hegel oli julistanut, että vailla korkeakulttuuria olevat kansat olivat vailla historiaa. Vain korkeakulttuurisissa saavutuksissa todentuva historiallinen identiteetti mahdollisti kansan kehityksen (Snellman 1861, 72–76.) Historiattomilla kansoilla ei ollut kulttuuritaustasta kumpuavaa itsetietoisuutta, jonka varassa ponnistaa eteenpäin ja rakentaa tulevaisuutta.

Snellman katsoi, että korkeakulttuuria luovan sivistyneistön piti saada riittäviä henkisiä haasteita jo lapsina. Siksi hän suhtautui epäillen yhteisen pohjakoulun ajatukseen ja luotti kaupungeissa toimiviin ”herrasväen” valmistaviin kouluihin, joista yliopistoon johtavat oppikoulut vastaanottivat oppilaansa. (Snellman 1842, 378; 1861, 78, 480–481.) Kansakoulun pedagoginen kehittäjä Uno Cygnaeus oli toista mieltä ja saikin jo vuoden 1872 koulujärjestykseen asetuksen, jonka mukaan yhteinen kansakoulu olisi oppikoulun pohjakoulu. Siten kaikki lapset kävisivät yhteisen pohjakoulun, mutta 11-vuotiaina osa valikoituisi korkeampaa sivistystä tarjoavaan oppikouluun. Opintien hierarkkinen kaksihaaraisuus jatkui aina 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen asti. Vielä peruskoulujärjestelmän rakentamista koskevassa eduskuntakeskustelussa 1960-luvulla snellmanilainen sivistyksellinen dualismi ilmeni puheenvuoroissa, joiden mukaan yhteinen peruskoulu johtaisi korkeakulttuurin tuhoon (Valtiopäivät 1963, 2158, 2254.)

Kansallisen sivistyksen rakentaminen asetti vaatimuksia paitsi koulujärjestelmän rakenteelle myös opetuksen sisällölle. Kansakoulun opetussuunnitelmaa koskeva keskustelu muodostui 1800-luvun puolivälissä utilitaristien ja nationalistien väliseksi kulttuuritaisteluksi. Pitäisikö kansakunnan kelpo jäsenen olla ensisijaisesti taloutensa ja yhteisönsä käytännöllinen osaja vai myös kansallisen hengen todistaja? Uno Cygnaeus oli valistusajattelija, joka lähti liikkeelle kansan lasten hyvinvoinnin tarpeista eikä niinkään kansallisuusaatteen vaatimuksista (Cygnaeus 1859). Snellman puolestaan piti kansallisen tietoisuuden herättämistä kansakoulun päätehtävänä. Snellmanin painostuksesta suomalaisessa kansakoulussa opetettiin luku-, kirjoitus- ja laskutaidon lisäksi myös historiaa ja maantietoa, niin sanottuja kansallisia aineita (Snellman 1845c, 482–484; 1845d, 185–186). Toki Cygnaeuskin sai utilitaristiset periaatteensa läpi, ja käsityö liitettiin vankasti opetusohjelmaan. Kansallinen tietoisuus ja käden taidot laskettiin yhtäläisesti pohjasivistykseen kuuluviksi. (Halila 1946b, 228, 282; Ahonen 2003, 46.)

Kansakunnan rakentamisen kaudella syntyi niin Suomessa kuin Keski-Euroopan eri maissa opetussuunnitelmallinen käsite ”kansalliset aineet”. Niihin kuuluivat ennen muuta historia, maantieto ja äidinkieli. Ne olivat koulun muita aineita tärkeämpiä. Snellmanin työn jatkaja, historioitsija Yrjö Koskinen, aateloituna Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen, kirjoitti kouluja varten Suomen historian oppikirjan, jossa oli suomalainen näkökulma menneisyyteen. Koskisen *Suomen kansan vaiheet* (1881) tarjosi yli puolen vuosisadan ajan oppikirjantekijöille kotimaan historian peruskertomuksen. Kertomus perustui myytteihin kansan yhteisestä alkukodista, kansallisvaltiosta sen kohtalona ja suomalaisista selviytyjäkansana, vapaina talonpoikina ja urheina sotureina. Yrjö Koskinen kirjoitti menneistä vuosisadoista talonpoikaisen rahvaan näkökulmasta ja tulkitsi Ruotsin ajan hallinnon sortaneen Suomen väestöä. (Koskinen 1881; Ahonen 2017, 21–43.)

Koskisen oppikirjan kansallismielinen eetos aiheutti maassa kulttuuritaistelun suomen- ja ruotsinkielisten välillä. Jälkimmäiset kauhistelivat ajatusta, että ruotsinkieliset lapset joutuisivat lukemaan Koskista ja näkemään itsensä ulkopuolisiksi isiensä maassa. Kouluyli-

hallitus kielsi kirjan käytön myös suomenkielisissä kouluissa, mikä ei estänyt tulevia suomenmielisiä oppikirjantekijöitä omaksumasta sen myyttejä tulevissa oppikirjoissa. Kulttuuritaistelu päättyi suomenmielisten voittoon ja vahvisti koulusivistyksen käyttöä kansakunnan rakentamiseen. (Andersson 1979, 134–143; Ahonen 2017, 38.)

Nuorena itsenäisessä Suomen valtiossa 1920- ja 1930-luvuilla kansakunnan rakentaminen oli edelleen keskeinen sivistyshanke ja kansalliset aineet opetussuunnitelmassa hyvin edustettuina. Kulttuuritaistelu Ruotsin ajan merkityksestä jatkui historian oppikirjoissa. Äidinkielen oppikirjat vaalivat entistäkin tehokkaammin kansallisia myyttejä. Runebergin kertovat runot Saarijärven Paavosta ja Sven Dufvasta iskostuivat koulussa elinikäiseen muistiin ja pönkittivät tulevien kansalaisten mielissä yhteisöllisiä hyveitä kuten koettelemuksissa osoitettavaa kestävyyttä ja maan puolustuksessa tarvittavaa uhrimieltä.

Nationalismin mukaan yksilö saavutti ihmisyytensä vain kansallisvaltion tietoisena jäsenenä. Valtio oli Snellmanin mukaan sivistyksen suuren kertomuksen toteutuma. Valtio ilmensi moraalista hyvää ja oikeaa, ja valtiokansalainen toteutti niitä. Kansallisvaltiohankkeella oli kuitenkin myös eettisesti kestämaton kääntöpuolensa. Koska ”kansaa” oli kansallismielisen näkemyksen mukaan etnisesti ja kielellisesti yhtenäinen yhteisö, etniset vähemmistöt ja yhteiskunnallisesti toisin ajattelevat kansalaiset jäivät kansallisen sivistyshankkeen varjossa vaille oman identiteetin aineksia. 1930-luvun työläislapset ovat muistelleet äidinkiellentunteja, joilla he käskystä lauloivat ”Mun isäin oli sotamies..” mutta salaa ivaten suttasivat oppikirjassa olevaa ”valkoisen kenraalin” kuvaa. (Peltonen 1996, 236) Vakavampi sivistyksellisten perusoikeuksien loukkaus kohdistui saamelaisiin, jotka eivät koulussa saaneet puhua äidinkieltään ja usein joutuivat opiskelemaan omasta kulttuuristaan eristetyissä asuntolakouluissa. Kansakunnan rakentamisen kauden julkinen sivistyshanke oli näin yhteiskunnallisesti ulosulkeva.

Toinen kansakunnan rakentamisen ajan sivistyksellinen vaje koski koulun tuleville polville tarjoamaa maailmankuvaa. Koulun kansalliset aineet, historia, maantiede ja äidinkieli pitäytyivät oman kan-

san näkökulmaan. Historian oppikirjoissa vakiintui tavaksi esittää Suomen historia erillään Euroopan ja maailman historiasta. Esimerkiksi 1500-luvun lopun talonpoikaiskapin, nuijasota, syntyi kirjojen mukaan Suomessa omalta pohjalta, ja 1800-luvun kansallinen liike omien suomalaisten toimijoiden ansiosta. Oppikirjat eivät sijoittaneet tapahtumia osaksi yleiseurooppalaista liikehdintää. (Ahonen 2017, 125) Tuloksena oli puutteellinen kuva tapahtumien kansainvälisistä syistä ja toimijoiden Suomea laajemmista yhteyksistä. Kansallinen katse sulki muun maailman suomalaisten tietämyksen ulkopuolelle.

Kansallinen katse kavensi paitsi historian myös maantiedon ja kirjallisuuden opetusta. Kansakoulun vanhoissa opetussuunnitelmissa maantieto painottui Suomen alueeseen (Rikkinen 1989). Oppilaan tuli maantiedon opinnoissa piirtää muistiinsa ”rakkaan isänmaan armaat äidinkasvot”, kuten Zachris Topelius Suomen jokien, järvien, harjujen ja kaupunkien nimistä koostuvaa muistitietoa nimitti. Nimien opetteluun lomassa luettiin Topeliuksen *Maamme kirjan* elähdyttäviä kuvauksia nimien takana olevista paikoista ja niiden kauneus- ja hyötyarvoista. Harva opettaja ehti tutustuttaa oppilaat vieraisiin maihin, vaikka seminaarinjohtajatar Hedvig Sohlberg suositteli jo vuonna 1899 muiden maiden erityispiirteiden, kuten Norjan tuntureiden ja Venäjän arojen, kuvailemista lapsille. (Yleisten kansakoulukokousten pöytäkirjat 1899, 133–140.) Muu maailma supistui seminaarinjohtajattaren suosituksissakin pelkiksi maisemakuviksi.

Paitsi kansallista tietoisuutta maantiedon opetuksen piti välittää kuva luonnon hyödyllisistä antimista. Viljelyseutujen maan laatu, metsien käyttömahdollisuudet ja maan alta tavoitettavat mineraalit antoivat oppikirjoissa kuvan isänmaan mahdollisuuksista vaurastua. Näin utilitaristinen sivistysihanne sulautui kansalliseen. Kansakoulun luonnontiedon opetus johdatti maaseudun lapsia alustavasti jopa tekniisiin ja kaupallisiin elinkeinoihin. Senaatissa keskusteltiin vuonna 1878 kysymyksestä, olisiko opetussuunnitelmaan lisättävä metsänhoidon oppimäärä, joka tukisi metsänhoidon kehittämistä uudenaikaisen puuteollisuuden tarpeiden mukaiseksi. (Halila 1946a, 258). Keskustelu päättyi kuitenkin siihen, että riitti, kun luonnontiedon tunneilla opittaisiin puiden istutusta, ympäystä ja silmikointia (Kou-

luyliahallituksen kiertokirje 1878 21/3). Samaan aikaan kansakoulujen rakentamisen kanssa julkinen valta harrasti myös maamieskoulujen ja talouskoulujen perustamista. Kansallinen sivistyshanke tunnusti näin myös utilitaristiset arvot.

Aatteellisuus kukoisti koulujen kirjallisuuden ja musiikin ope-
tuksessa. Kaikkien lasten käyttämä lukukirja, joka tavanomaisesti sai
koulun jälkeen paikan kodin kirjahyllyssä, oli ikkuna koko kansalli-
seen sivistyshankkeeseen. Suosituin lukukirja oli Zachris Topeliuksen
koulua varten kirjoittama *Maamme kirja*. Kristillinen moraali välit-
tyi kirjan opettavaisista kertomuksista, joiden päähenkilöt varttuivat
hyvien kotien suojassa totuutta ja oikeudenmukaisuutta rakastaviksi.
(Topelius 1951 [1875], passim.) Runebergilta ja Topeliukselta laina-
tut runot opettivat isänmaanrakkautta ja sotilaallisia hyveitä kuten
uhrimieltä ja veljellisyyttä. Lukukirjat painottivat kansallisen sivistys-
hankkeen mukaisesti yksilön yhteisöllisiä velvollisuuksia. Yksilön
tuli tarvittaessa uhrata oma etunsa ja viime kädessä myös henkensä
kansakunnan hyväälle. Sivistys palveli näin valtion edustamaa hyvää.

Lukukirjoissa esiintyvät eksoottinen ”Sampo Lappalainen” ja köy-
hä mutta hyvätapainen ”Pikku Matti” ilmensivät kauden etnisesti ja
yhteiskunnallisesti kapeaa sivistyskäsitystä. Saamelaiset olivat eksoot-
tisia ja köyhät varjomaisen ohueksi kuvattuja hahmoja.

Hegel ja Snellman eivät olleet tarkoittaneet sivistyksen hanketta
lopullisesti kansalliseksi hankkeeksi. Hegelin mukaan kansallisvaltio
oli lopulta vain välivaihe ja sivistys yleisinhimillinen hanke. Hegeliä
seuraten Snellman kirjoitti näin: ”Kansakunnan ei viime kädessä pidä
tavoitella omaa tai jonkin toisen kansan sivistystä, vaan päämääränä
tulee olla osallisuus ihmiskunnan yleiseen sivistykseen. Kukin kan-
sakunta rakentaa sitä omalta pohjaltaan.” (Snellman 1845a, 485–489,
käännös kirjoittajan). Kansallismieliset vaikuttajat keskittyivät sivistys-
politiikassaan kuitenkin nimenomaan oman kansakunnan symbo-
liseen rakentamiseen.

Koulusivistyksen käyttö ennen muuta kansakunnan rakentami-
seen jatkui koko autonomian ajan lopun ja itsenäisyyden ajan vuosikymmenien ajan. Tarkoitus välittyi paitsi oppikirjoista myös ope-
tusopeista. Esimerkiksi historian opetusopit kehottivat opettajaa

isänmaallisuutta nostattavaan esitykseen (ks. esim. Mantere 1907; Ottelin 1908).

Sivistyskäsityksen muutos hyvinvointivaltion rakentamisen kaudella

Toisen maailmansodan kokemukset mursivat Euroopasta ahtaan kansallismielisyyden. Kansakunnan asettaminen itseisarvoksi oli osoittautunut tuhoisaksi ajatukseksi, ja yhteinen ihmiskunta näytti uusissa oloissa ainoalta turvalliselta sivistyksen kehykseltä. Yhdistyneiden kansakuntien perustaminen oli uuden ajattelun ilmentymä. Sen arvot eivät riippuneet kulttuureista tai yhteiskuntaryhmien tarpeista vaan olivat yleisiä ja yhtäläisiä.

Sivistyslaitoksia kuten koulutusta oli kuitenkin vaikea välittömästi vihkiä universaalin sivistyksen kehdoiksi. Koulut ja vapaat kulttuuri-laitokset olivat nousseet kansallisesta maaperästä, ja niiden toimijat olivat nähneet itsensä kansakunnan rakentajiksi. Uusissa oloissa kansallinen sivistyshanke oli nyt ajateltava uusiksi. Ihmiset, jotka olivat sodassa taistelleet ilman säädyn tai luokan asettamia raja-aitoja, ansaitsivat yhteisen koulun, jonka sivistysnäkemys olisi uusi.

Suomessa snellmanilainen kahden sivistyksen ohjelma, jonka mukaan rahvaan sivistys oli ehdoiltaan eri asia kuin oppineiston sivistys, menetti uskottavuutensa. Sosialidemokraatit toivat sen tilalle ”sosiaalisen koulun” periaatteen. Lähtökohtana oli sivistysmahdollisuuksien yhdenvertaisuus ja sivistyksen sisällön yhtenäisyys. (Oittinen 1972, 26–27, 67–68: puhe 9.10.1961) Näistä periaatteista lähti liikkeelle rinnakkaiskoulujärjestelmän purku, joka kahden vuosikymmenen köydenvedon jälkeen sai taakseen kaikkien poliittisten puolueiden enemmistön ja johti yhdeksänvuotisen yhteisen peruskoulun säätämiseen.

Uuden koulun sisällöstä tuli oli aatteellisen väittelyn kohde. Vielä 1960-luvun alkupuolen eduskuntakeskusteluissa porvarilliset puolueet vastustivat peruskoulua nimenomaan siksi, että se romahduttaisi kansan sivistyksen tason ja jarruttaisi korkeakulttuurin kehitystä. Ajatus ilmensi pedagogista pessimismiiä: koko ikäluokkaa ei voisi opettaa yhdessä ilman että valiot ja maan koko sivistys kärsisivät. Tätä mieltä

oli oppikouluväki (Valtiopäivät 1963, 2158, 2254; Ahonen 2003, 137), mutta myös kansakouluväen puolestapuhuja Alfred Salmela piti kansakoulun ja oppikoulun maltillista lähentämistä hedelmällisempänä vaihtoehtona kuin yhteistä peruskoulua. Salmelan ihmiskuva oli ajan koulukeskustelua tutkineen Annukka Jauhiaisen mukaan jakautunut *homo fabereihin* ja *homo sapienseihin*, joista vain jälkimmäisillä oli tarttumapintaa teoreettiselle tiedolle. (Jauhiainen 2002, 252). Salmela ei yhtynyt peruskoulun määrätietoisimman ajajan, sosialidemokraatti R. H. Oittisen näkemykseen uuden yhteiskunnan laaja-alaisista sivistysvaatimuksista ja hänen ihmisen koulutettavuutta koskevaan optimiinsa.

Aatteellisella tasolla väittely koski kysymystä sivistyksestä itseisarvona tai välineenä. Oittinen uskoi sivistyksen tukevan yhteiskunnan vaurastumista, kun taas filosofi Urpo Harva arvosteli Oittisen näkemyksestä sivistyksestä jakamattomana yhteiskunnallisena hyvänä, koska se johtaisi massayhteiskuntaan ja edellytti sivistystä lähestyttävän yksilöllisenä henkisenä kilvoitteluna. (Harva 1964, 37).

Kansakoulun kannattajien juureva maaseuturealismi joutui koetukselle, kun Suomen yhteiskuntarakenne nopeasti muuttui. Yhden sukupolven aikana lähes kolmannes väestöstä siirtyi maataloudesta teollisuuden ja palveluelinkeinojen piiriin ja muutti kaupunkeihin. Kansakoulu, jonka Snellman oli suunnitellut tuottavan ”lukevia talonpoikia”, ei enää vastannut yhteiskunnan tarpeita. Kehittyvä talous ja laajeneva demokratia edellyttivät teknologisia valmiuksia ja äidinkielen ylittäviä kommunikaatiotaitoja.

Uuden ”sosiaalisen koulun” paisuva sivistyssisältö ammensi aineksia vanhan oppikoulun ohjelmasta. Kaikkien lasten tuli oppia kaksi vierasta kieltä, nimittäin toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä. Matemaattisen ymmärryksen tuli ulottua paljon vanhaa laskuoppia pitemmälle ja luonnontiedon perustua tieteellisiin käsitteisiin. Uudet sisältövaatimukset jättivät kansalliset, kuten historian, maantiedon ja kirjallisuuden, entistä vähemmälle huomiolle.

Koska sivistys nähtiin vaurauden ja menestyksen välttämättömänä välineenä, ihmisten tuli olla yhdenvertaisia sen saannissa. Sivistyminen ei saanut riippua taloudellisesta tai yhteiskunnallisesta taustas-

ta, asuinpaikasta tai sukupuolesta. Yhdenvertaisuuden toteutumista valvottiin mittaamisella, jonka tulokset käytettiin mahdollisuuksien mukaan pedagogisen tuen jakoon ja oppimateriaalien eriyttämiseen. Sivistyksen jaon yhtäläisyyden vaatimus ei sallinut oppilaiden erotte-
lua eri luokkiin, joten oppilaiden eriyttäminen nopeisiin ja hitaisiin oppijoihin tapahtui pedagogisin keinoin yhteisessä luokkahuoneessa. Näin rakennettaisiin tasa-arvoista yhteiskuntaa, jossa sivistyspääoma jakautuisi mahdollisimman tasaisesti. Kasvattajat eivät toki lähteneet toiveajattelusta, jonka mukaan kaikki oppisivat kaiken, vaan tavoittelivat vain mahdollisimman yhtäläisiä oppimisen mahdollisuuksia. Tavoitteesta tuli sivistyskeskustelun kuuma aihe, joka jakoi mielipiteitä. Eduskuntakeskustelussakin monet epäilivät, ettei kansa voinut kartuttaa sivistyspääomaansa lasten ja nuorten opiskellessa erottele-
mattomissa ryhmissä (Valtiopäivät 1967).

Teollistuvassa ja vaurastuvassa Suomessa sivistyksen ja talouden suhteesta tuli koulukeskustelussa vakiokysymys. Kumpi oli ensin, sivistys vai vauraus? Pekka Kuusi ei kirjoittamassaan avainteoksessa *Hyvinvointivaltio* (1961) vastannut kysymykseen. Toisin kuin Reino Oittinen, Kuusi ei pitänyt kansansivistystä hyvinvointivaltion edellyt-
tyksenä eikä edes sen elimellisenä rakenteena. Silti vuonna 1968 säädetyn peruskoululain teksti henkii ajatusta hyvinvointivaltion hyvästä kehästä, jossa hyvä koulutus oli samalla kertaa sekä hyvinvoinnin he-
delmä että sen ehto. Peruskoulu oli kallis hanke, mutta sen tuottama sivistyksellinen lisäarvo auttoi vaurautta nousemaan kohisten.

Tuskin peruskoulu-uudistuksen kulut oli maksettu, kun päättäjät ryhtyivät laajentamaan toisen asteen koulutuspolkua, jossa nostaisi-
vat ammatillisen sivistyksen tasoa. Radikaali vuoden 1971 koulutuskomitea hahmotteli koulupolkuja, jossa opiskelija saattaisi joustavasti, ilman jäykkää välitutkintojärjestelmää, edetä omaksi valitsemallaan alalla perusopinnoista korkea-asteelle. (Komiteamietintö 1973: 52, 189–121.) Koulusivistyksen katsottiin näin jakautuvan ensisijaisesti tiedon ja osaamisen alueisiin eikä tasoihin. Tasolta toiselle siirtymisen tuli riippua opiskelun dynamiikasta eikä ulkoisista ehdoista. Perus-
koulun sivistysohjelmassa yhteiskunnallisilla hyveillä oli keskeinen asema. Eettisen kasvun tärkeimmät tavoitteet olivat yhteiskunnan

jäsenten solidaarisuus ja sitoutuminen oikeudenmukaisuuteen. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea viittasi painokkaasti Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistukseen. Universaaleihin ihmisoikeuksiin liittyvät periaatteet läpäisivät myös tiedollisen kasvatuksen eri alueet, oppiaineet. (Komiteamietintö 1970: A 4, 37–42.)

Tiedollinen sivistys jakautui peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kahteen tasoon, formaaliin ja materiaaliseen. Formaaliset eli tiedon muotoon liittyvät tavoitteet, ennen muuta kriittinen ja aktiivinen tiedonkäsittely, olivat julki lausuttuina opetussuunnitelmallinen uutuus. Irtautumista kateederiopetuksen passiivisesta ja staattisesta tiedonkäsituksesta oli tosin ilmennyt kasvattajien kirjoittamissa opetusopeissa jo pitkään, mutta kouluylhallituksen esittämät oppiennätykset olivat kuitenkin pysyneet lähinnä opettavien asioiden luetteloina. Nyt tiedollinen kasvatusta edellytti oppilaan tasolla tapahtuvaa tiedon työstämistä.

Tiedon aktiivinen tuottaminen sopi yhteen tiedollisen sivistyksen välineellistä hyötyä koskevien odotusten kanssa. Uudelle koulusivistykselle oli ominaista välineellisyys. Kaikkien oppiaineiden odotettiin tarjoavan osaamisen välineitä ennemmin kuin kertomuksellisia sisältöjä. Äidinkielen opetuksessa kielen käyttöä edistävä kielentuntemus oli tavoiteltavampaa kuin kirjallisuuden tarjoama mielensisältö. Kansallisen sivistyksen perinteinen ikoni, lukukirja, korvautui monipuolisilla työkirjoilla, joissa kirjallisuus oli vain yksi kielenkäytön aspekteista. Historian ja maantiedon supistuneet ohjelmat tarjosivat tapahtumien ja ilmiöiden kuvausten sijasta opittavaksi yhteiskunnallisesti merkityksellisiä käsitteitä, kuten vallanjako, elinkeinorakenne, ihmisen ja luonnon vuorovaikutus, ilmastovyöhykkeet ja topografia. (Komiteamietintö 1970: A 5, 195–232.) Kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmat korostivat oppiaineiden välineellistä hyötyä.

Tiedon materiaaliset tavoitteet ilmenivät oppiaineiden sisällöissä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea jaotteli aineet niiden elämään ja maailmaan orientoivan potentiaalın mukaan. Komitea totesi tiedon materiaalisista tavoitteista: ”Yksilön tulee kyetä orientoitumaan luontoon, tekniikkaan, taiteisiin, sosiaaliseen ympäristöön ja maailmankatsomukseen.” (Komiteamietintö 1970: A 4, 35) Näin komitea antoi inhimillisesti merkitsevän ja sivistävän merkityksen niin

luonnontieteille, käsityölle, kuvataiteelle, historialle, yhteiskuntaopille kuin uskonnolle.

Kapea kansallinen katse ei enää leimannut oppiaineiden tavoitteita. Vaikka historiassa ja maantiedossa edelleen opiskeltiin Suomen asiat erillään muun maailman asioista, opetussuunnitelmassa ilmaistut arvotavoitteet olivat yleisinhimillisiä eivätkä kansallisia. Vain maantiedon opetuksen tuli edelleen pyrkiä ”antamaan oppilaille selvä kuva itsenäisestä Suomen valtiosta, herättää oppilaisa kiintymystä Suomen luontoon ja kansaan”. Evästys jatkui kuitenkin kansainvälisyyskasvatuksen hengessä edellyttämällä, että opetuksen tavoitteena on hankkia ”ymmärtämystä sekä arvonantoa toisia kansoja kohtaan ja siten saada oppilaat edistämään yhteistyötä Suomen kansan ja toisten kansojen välillä.” (Komiteamietintö 1970: A 5, 195.)

Historian tavoitteissa kansakunta ei enää esiinny tiedon peruskehiksenä. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi nähdä ”– oman maan historia osana suurempaa kokonaisuutta, koko ihmiskunnan historiaa”. Opetussuunnitelma edellyttää demokraattisessa hengessä, että oppilaat tulee tutustuttaa – myös ihmisten suuren enemmistön elin- ja ajatustappojen luonteenomaisiin piirteisiin eri kulttuureissa.” (Komiteamietintö 1970: A 5, 215.)

Hyvinvointivaltion rakentamisen huippukauteen sijoittuva peruskoulu-uudistus ilmensi muuttunutta sivistyskäsitystä. Sivistystä ei koulupuheessa enää nähty kansakunnan rakentamisen keinoksi vaan yhteistyöhön ja demokratiaan sitoutuneen yhteisön välttämättömäksi voimavaraksi. Sivistys oli myös saanut uudella tavalla välineellisen merkityksen: eri tiedonalojen tiedonhankintastrategiat nähtiin yhtä tärkeiksi kuin niiden tarjoamat sisällölliset samaistumisopinnot. Sisällöistä riippumattomat tiedonhankintataidot olivat hyödynnettävissä talouselämään ilmaantuvien uusien osaamisalueiden käyttöön.

Hyvinvointivaltion rakentamisen kaudella sivistys oli merkityksellään entistä enemmän väline kuin itseisarvo. Se nähtiin myös entistä enemmän yhteisön voimavarana verrattuna yksilön hyvään. Koulusivistyksellä oli kuitenkin edelleen kansallinen kehys siitäkin huolimatta, että suomalainen yhteiskunta avautui vähitellen kansainväliseen yhteisöön päin.

Peruskouluajattelun sisäistäneet kasvattajat joutuivat 1990-luvulla ottamaan kantaa uuteen taloussävytteiseen valta-ajatteluun, jonka mukaan koulu tulee valjastaa kansan kansainvälisen taloudellisen kilpailukyvyyn palvelukseen. Koska taloudellisessa kilpailussa tarvitaan moninaisia ja alati uusitutuvia tiedollisia eväitä, ei yhteinen sivistyspohja ole yhteisölle enää välttämätön. Uusi sivistyskäsitelmä näytti syrjäyttävän sekä kansallisiin tarpeisiin että yleisiin ihmisoikeuksiin liittyvän kasvatustalouden. Sivistys oli jo hyvinvointivaltion rakentamisen kaudella kadottanut kytköksensä kansakuntaan. Seuraavassa vaiheessa kyseenalaiseksi joutui näkemys sivistyksestä universaalina ihmisoikeutena.

Suomessa ilmestyi kilpailuvaltioon siirtymisen aattona kaksi valtion tilaamaa komiteamietintöä, jotka kouluopetusta ajatellen jäsenivät sivistyksen kahdeksi alueeksi, nimittäin matemaattis-luonnontieteelliseksi (Komiteamietintö 1989:45) ja humanistis-yhteiskuntatieteelliseksi (Komiteamietintö 1993:31). Sivistyksen jaottelu luonnontieteelliseen ja humanistiseen alueeseen ilmensi kestäväntä näkemystä kahdesta kulttuurista, mutta auttoi pitämään huolta kouluopetuksen sisällöllisestä tasapainosta, jota yhtäällä kansakunnan rakentamisen ajalta periytyvä koulun sisällön humanistinen paino ja toisaalta uuden kauden talouspuheen valta horjuttivat. Matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen komitea painotti kansantaloudellista kilpailukykyä, kun taas humanistis-yhteiskuntatieteellisen sivistysalueen puolustajat viittasivat laaja-alaiseen sivistykseen ihmisoikeutena. Komiteoiden perustaminen ja toiminta ilmentää sivistyksen käsiteulottuvuuksissa meneillään olevia muutoksia.

Uuden taloudellis-yhteiskunnallisen liberalismien ajatuksistaan tunnettu oppi-isä Milton Friedman oli vakuuttunut vapaan esteettömän kilpailun siunaussellisuudesta. Hän sai filosofista tukea Robert Nozickin ja Friedrich von Hayekin julistamasta ihmiskäsityksestä, jonka mukaan hyvinvointivaltion rakenteet olivat omiaan lamauttamaan ihmisten aloite- ja yrityskyvyn. Ihminen toteuttaisi potentiaalinsa ja yhteisö menestysmahdollisuutensa vain kilpailemalla muiden

kanssa. Uusliberalisteiksi kutsutut ajattelijat näkivät vaurastumisen nollasummapelinä, jossa yhdet voittivat vain jos toiset hävisivät. Työmarkkinoilla vapaasti kilpaileva yksilö maksimoisi hyötynsä ja vaurautensa.

Mikäli vapaus joutui ristiriitaan tasa-arvon kanssa, vapaudelle oli uusliberalistien mukaan annettava etusija. Yhteiskuntien eetos muuttui ratkaisevasti: heikkoja kanssaihmiä tukevia rakenteita ei enää katsottu entisellä tavalla tarpeellisiksi, koska vapauden arveltiin laukaisevan selviytymispotentiaalin kaikissa ihmisissä. Hyvinvointivaltion huolenpito voitiin korvata vapaalla kilpailulla. Vapaus ohitti uudessa ajattelussa tasa-arvon periaatteen.

Uusliberalistisessa kasvatusajattelussa sivistys muutti merkitystään. Koska sivistyksestä kilpailevat yksilöt loisivat menestyvän yhteisön, yksilö sai hankkia sivistystä omaksi voimavarakseen eikä yhteiseksi hyväksi. ”Sivistys” menetti kasvatuskeskustelussa retorisen vetovoimansa ja korvautui termeillä osaamispääoma, kompetenssi, huippusuorittaja ja oppisaavutukset. (Kantola 2006; Miettinen 2016, 57.) Kompetensseina sivistys näyttäytyi mitattavana osaamisena. Ennen pitkää, 1990-luvulla, oppilaitokset alistuivat julkiseen vertailevaan tulostittaukseen, joka kohdistui saavutettuihin kompetensseihin ja osoitti yhdet laitokset voittajiksi ja toiset häviäjiksi. Mittaus oli paljolti kansainvälistä, jolloin kansallinen koululaitos joutui katsomaan itseään globaalien kilpailun peilissä.

Uusliberalistisella eetoksella oli toki vastavirtansa. Eri puolilla maailmaa tutkijat totesivat kahlitsemattomalla markkinataloudella olevan yhteiskunnallisesti kestävämpiä seurauksia. Säätelemätön tulonjako saattoi rajoittaa yksilöiden kehitysmahdollisuuksia ja luoda vastakkaisuutta yksilöiden ja yhteiskunnan välille. (Kantola 2006; Siltala 2007; Porter 2006; Piketty 2014.) Kasvatuksen alueella sivistysmahdollisuuksien yhtäläisyydestä ennen huolehtinut peruskoululaitos alistettiin kilpailulle, jolloin koulut jakautuivat suosittuihin ja torjuttuihin (Kalalahti ym. 2015, 371–400). Suomessa päättäjät huomasivat polarisaation uhan jo 1990-luvun lopulla ja säätivät koululaikiin lähikouluja suosivan pykälän. (Valtiopäivät 1997.) Koska koulun ja koululuokan valinta oli perheille kuitenkin vapaata, peruskoulun

muuntuminen oppilaista kilpaileviksi ja vanhempien kilpailutettaviksi yksiköiksi jatkui.

Myös pedagoginen ajattelu muuttui. Suomessa uuden, koulun ja oppilaan valinnanvapautta toteuttavan koulutusajattelun airueina toimivat eduskunnan vuonna 1992 hyväksymät peruskoulun ja lukion tuntijaot. Koulut saivat vapauden suunnitella ja toteuttaa omia kursseja. Oppilaat saivat jo peruskoulussa vapaasti valita jopa viidenneksen opiskeluohjelmastaan. Lukiossa ohjelman valinta oli sitäkin vapaampaa. Sivistys ymmärrettiin näin yksilöittäin räätälöitäviksi ohjelmiksi. Koulut käyttivät räätälöimisvapauttaan keskinäiseen kilpailuun oppilaista, täkyinä opetusohjelmien erot. Sivistyksen alueista tuli näin markkinavoimien alaisia hyödykkeitä.

Valinnanvapaus ja kilpailu vaikuttivat koulun oppisisältöihin. Koulun odotettiin edellisen kauden tapaan tavoittelevan välineellisesti hyödyllistä osaamista, mutta toisin kuin hyvinvointivaltiossa, osaaminen olisi nyt ennemmin yksilön kuin yhteisön voimavara. Koulun piti tarjota mahdollisimman paljon valinnan vapautta. Uusi kasvatustajattelu näkyi opetussuunnitelmissa eri oppiaineissa. Historian ja maantieteen kansalliset kaanonit rapautuivat kilpailuvaltion koulutuksellisten odotusten paineissa. Oman maan vaiheita ja maisemaa nimin ja kertomuksin kuvanneet tiedot menettivät asemansa. Peruskoulun historian tavoitteiden joukossa esiintyi kuitenkin vuoden 2016 opetussuunnitelmaan asti kansallinen identiteetti. Lukion historian opetussuunnitelma puolestaan irtautui jo vuonna 1994 kokonaan suuresta kansallisesta kertomuksesta ja määritteli opetuksen sisällöksi neljä teemakokonaisuutta, jotka liittyvät ympäristöhistoriaan, euroopalaiseen kulttuuriperintöön, oman maan historian käännekohtiin ja kansainvälisiin suhteisiin. Maantieteen uusien opetussisältöjen kehyyksenä vuonna 1994 oli puolestaan kautta koko lukion opetussuunnitelman koko maapallo, ja Suomi esitettiin erittelemättä Euroopan osana. Maantiede otti näin radikaalisti etäisyyttä kansallisen aineen perinteeseen ja paneutui ihmisen ja ympäristön suhdetta koskeviin yleisiin kysymyksiin.

Ilmiöoppimisen suuntaus, joka saavutti Suomen 2010-luvulla, täydensi kansallisten kehysten häviämistä ihmiseen ja luontoon orien-

toivista aineista. Opetusta jäsentäviksi tarkoitettut ilmiöt perustuivat universaaliin käsitteisiin, kuten ilmastonmuutokseen, kulttuuriseen vuorovaikutukseen, rakenteelliseen hyvinvointiin ja kansalaisuuteen.

Oppisaavutusten kansainvälinen mittaaminen, ennen muuta säännöllisin väliajoin toteutetut PISA- ja IEA- hankkeet, myötävaikuttivat koulusivistyksen kansallisten painotusten häviämiseen. Kun luonnon- tai yhteiskuntatiedollista osaamista verrattiin eri maiden välillä, oli välttämätöntä pitäytyä tiedon universaaleihin käsitteisiin ja olottuvuuksiin. Luonnontieteissä mitattiin yhteyttämisilmiön, maanpinnan dynamiikan tai fysikaalisten syysuhteiden ymmärtämistä kotimaan kasvien, eläinten ja alueiden tuntemuksen sijaan. (OECD 2009) Yhteiskuntaopissa arvioitiin oppilaiden demokratiaa tai taloudellista vaihdantaa koskevaa ymmärrystä eikä oman yhteiskunnan laitosten tuntemusta (Suoninen ym. 2010). Samaistuttavien sisältökertomusten asema heikkeni oppiaineissa. Yksilöiden teoreettis-käsitteellinen ajattelu sai uusista opetussuunnitelmista tukea, mutta yhteisöllisen identiteetin ainekset hupenivat.

Sivistyskäsitys jatkoi hyvinvointikaudella alkanutta pyrkimystä ulos kansallisista kehyksistä kohti maapalloista näkemystä. Kansalliset aineet muuttuivat käsitteellisesti yleisiin ilmiöihin orientoiviksi aineiksi ja tarjosivat vain niukasti kansallista identiteettiä rakentavia aineksia. Koulun ohjausdokumentit noudattivat kilpailuvaltiossa Eurooppaan ja suureen maailmaan päin avautuvaa linjaa. Vastavaikutus oli heikko: vain pienet kansalaispiirit vastasivat mediajulkisuudessa kehitykseen kansallismielisin vastalausein. Yleinen hyväksyvä suhtautuminen kulttuurien vuorovaikutukseen osoitti suomalaisten enemmistön olevan valmiita luopumaan kansallisista ennakkoluuloista ja sisäänlämpiävästä yhteiskunnallisesta ilmapiiristä. Kehitystä tukivat edellä kuvatut koulun opetussisällöt ja koskevat muutokset.

Lopuksi: sivistystä kansakuntaa vai ihmiskuntaa varten?

Lähdin artikkelin alussa liikkeelle kolmesta olottuvuudesta, joiden puitteissa sivistyksen merkityksestä keskustellaan. Kysytään, onko sivistys itseisarvo vai jonkin muun arvon tavoittelun väline. Toisek-

si kysytään, onko sivistys yksilön hyvä vai yhteiskunnan voimavara. Kolmanneksi ja ehkä kiihkeimmin aikanamme keskustellaan siitä, missä määrin sivistys on kansallinen ja missä määrin globaali hanke. Kunkin ulottuvuuden puitteissa sivistykselle annetut merkitykset ovat kuvastuneet kouluopetuksessa. Merkityksenanto ei suinkaan ole siirtynyt ulottuvuuden yhdestä äärestä toiseen, mutta siirtymistä on tapahtunut. Sivistys kasvaa toki edelleen omista lähtökohdistaan ja omina laitoksinaan, mutta yhteiskunnan muut laitokset, kuten talous käyttävät sivistystä kasvunsa välineenä. Yksilöt sivistävät itseään edelleen sen tuottaman henkilökohtaisen hyvän takia, mutta päättäjät näkevät sivistyksen myös yhteiskunnan välttämättömäksi voimavaraksi ja huolehtivat siksi sen tarkoituksenmukaisesta jaosta. Kolmannella, kansallisesta maapalloon kulkevalla ulottuvuudella sivistys nähdään edelleen paljolti kansallisena hankkeena, mutta väestöjen kasvava liikehtiminen ja maapalloon kasautuvat ongelmat luovat paineita universaalien merkitysten antamiseen sivistykselle.

Koko ihmiskunnan kannalta oleellisten merkitysten antaminen sivistykselle on saanut toisen maailmansodan jälkeen vuosikymmenestä toiseen lisää painoa koulusivistystä koskevassa keskustelussa. Jo Suomen peruskoulun rakentajat irtautuivat 1960-luvulla kansakunnan rakentamisen kauden aikaisesta kansan etnis-kansallisen tietoisuuden vahvistamisen tavoitteesta. Tavoite oli ilmennyt kansallisten aineiden, kuten historian, maantiedon ja kirjallisuuden sisällöissä suurina kansallisina kertomuksina. Kun suomalaiset vihdoinkin avasivat silmänsä muulle maailmalle ja kulttuurien tihenevät kohtaamiset asettivat koululle uusia vaatimuksia, kansalliset kertomukset jäivät oppisisällöissä sivuun. Tilalle tuli tietoja eri kulttuureista ja harjoituksia ilmiöiden moniperspektiivisestä tarkastelusta. Kansalliset aineet identiteettiä rakentavine sisältöineen saivat peruskoulun opetussuunnitelmissa tilaa kommunikatiivisia ja teknologisia valmiuksia välittömästi tarjoaville aineille. (OPS 2016.)

Vuoden 2016 peruskoulun historian opetussuunnitelmassa ei enää edes mainita kansallista identiteettiä. Mikä enää on kansallisen orientaation asema koulussa? Eikö koulun sittenkin pitäisi auttaa opiskelijaa tunnistamaan isänmaa kulttuurisena ja yhteiskunnallisena kokonaisuutena?

Kulttuurikriitikko Tuomas Nevanlinna varaa kansakunnalle tilan jälkinationalistisessakin ajattelussa: ”Antinationalismia ei ole se, että vihaa ja halveksii sitä aiemmin sijattua symbolista pesää, joka kansakuntana tunnetaan. Astetta todellisempaa nationalismin vastaisuutta on keskittyä kehittämään kansakunnat ylittävää ja alittavaa, poliittisiin liikkeisiin ja periaateisiin perustuvaa solidaarista toimintaa.” (Nevanlinna 2017, 31) Nevanlinna katsoo maapallon olevan ainoa kestävä sivistyksen kehys, mutta myöntää oman kansan tarjoavan ihmiselle yhteenkuuluvuuden tunteen. Hänen näkemyksensä edellyttää kuitenkin kansan ymmärtämistä kansalaisten eikä etnisen ryhmän muodostamaksi yhteisöksi. ”Kansalaisten valtio” on Länsi-Euroopassa valistuksen ajalta lähtien ollut muutosta ohjaava käsite. 1800-luvun lopulla ranskalainen yhteiskuntafilosofi Ernest Renan määritteli kansakunnan etnisen sijasta eettiseksi yhteisöksi:

Menneisyyden perintönä yhteiset ylpeyden ja katumuksen aiheet, tulevaisuuden tähtäimessä tahto pyrkiä yhteisiin päämääriin – ne ovat enemmän kuin yhteiset rajat ja tullit – – Kansakunta on solidaarinen yhteisö. – – Olemme luopuneet metafyyisistä ja teologisista abstrakteista politiikan ohjenuorista. Mitä on jäljellä? Ihminen, hänen tarpeensa ja toiveensa. – – Ihminen rakastaa taloa, jonka on itse rakentanut. (Renan 1882)

Renanin käsitys kansakunnasta poikkeaa keskieurooppalaisesta etnisestä nationalismista ja pohjautuu valistusfilosofien näkemykseen kansakunnasta yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet omistavien kansalaisten yhteisönä, jota ranskalaiset vallankumousvuonna 1789 tarikoittivat julistaessaan. ”Me olemme kansakunta.” Verenperintö ei ollut oleellinen vaan yhteisiin oikeuksiin perustuva kansalaisuus. Kansakunta oli kansalaisten eikä verisukulaisten yhteisö

Valistuksen liberaali perintö on osoittautunut kestävämmäksi kuin nationalismi. Vaikka liberalismilla on 1900-luvulla ollut taka-askeleensa ja 2010-luvullakin Keski-Euroopassa esiintyy sen vastaisia pyrkimyksiä, yhteisön sivistys on käsitteenä irronnut suljetuista kansallisista kehyksistä. Universaalien sivistyksen vahvistaminen on koulun tehtävä. Entisten kansallisten aineiden muuttaminen maailmaan orie-

ntoiviksi aineiksi on edellyttänyt aineiden sisällöltä uutta jäsenystä. Historia, maantieto ja kirjallisuus oli opetussuunnitelmissa perinteisesti jaettu Suomen ja ”yleiseen” sisältöön, vaikka maailmanlaajuiset ongelmat koskivat toki myös Suomea. Globaalissa sivistysnäkemyksessä Suomi asettuu maapallonlaajuisten teemojen puitteisiin. Esimerkiksi peruskoulun maantiedon perinteisen opetussuunnitelman mukaan maapalloistaminen alkoi pedagogisesta alueittain laajenevien kehien periaatteesta, mutta EU-Suomen opetussuunnitelmissa opiskelu ei etene alueiden vaan yleisten maantieteellisten käsitteiden mukaan.

Toisin kuin maantiedossa, peruskoulun historiassa Suomen ja muun maailman asiat käsitellään EU-Suomessakin edelleen omissa luvuissaan. Suomen kertomus jää irti muusta maailmasta. Tosin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa suunnitelmassa osa kronologisesti etenevän sisältöä on alueellisesti määrittelemätöntä, mikä sallii historiallisten ilmiöiden käsittelyn yleisellä tasolla. Silloin Suomi voi esiintyä vain esimerkkinä yleisestä kansainvälisestä kehityksestä. Lukion vuoden 1994 opetussuunnitelmasta lähtien kolme historian neljästä kurssista on teemaltaan yleismaailmallisia, ja Suomi esiintyy niissä vain esimerkkinä kehityskuluista. Vain yksi kurssi, vuoden 2016 opetussuunnitelmassa nimenään ”Itsenäisen Suomen historia”, palvelee kansallisen identiteetin vahvistumista.

Globaalin yhteisön historian esittämiseen ilman valtioiden kehyksiä on opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa löytynyt ainakin kaksi kansainvälistä ratkaisua. Ensimmäinen ratkaisu on turvautuminen maita ja kansoja kokoavaan sivilisaatioiden käsitteeseen. Yhdysvalloissa on osavaltioiden opetussuunnitelmissa perinteisesti esiintynyt historian kurssi ”sivilisaatiot”, joka yhdistetyin historiallisiin ja kulttuurisiin perustein jakaa ihmiskunnan neljään johtavaan sivilisaatioon: länsimaat, Kiina, Intia ja arabimaat. Jako on kiistanalainen; länsimaisen ja arabikulttuurin törmäystä teoksessaan *The Clash of Civilizations and the New World Order* (1996) uumoileva Samuel P. Huntington jakaa maailman länsimaiseen, latinalais-amerikkalaiseen, ortodoksiin, islamilaiseen, intialaiseen, kiinalaiseen, japanilaiseen, afrikkalaiseen ja buddhalaiseen sivilisaatioon. Hän katsoo sivilisaatioiden ole-

van ennemminkin toisiltaan sulkeutuvia kuin keskenään verkottuvia. Sivilisaatioihin sisään rakennettu tarkoitus on kehittyä omaehtoisesti kulttuurisista lähtökohdistaan kiinni pitäen. Vaikka sivilisaation käsite häivyttää historiasta kansallisvaltiot, se ei lopultakaan tue universaalia historian kertomusta.

Toinen ratkaisu maapalloisen historian esittämiseksi on teemaattinen jäsentely. Sitä noudatettaessa kansalliset suuret kertomukset pilkkotaan poikittaisiksi, luonteeltaan universaaleiksi teemoiksi. *International Baccalaureat* -opetussuunnitelmassa lukion historian peruskurssi jakautuu koulun valinnan mukaan noin neljään teemaan seuraavien joukosta: sotien syyt, käytännöt ja vaikutukset, diktatuurien nousu ja toiminta, siirtomaavallan purku, teknologian kehitys ja vaikutukset, kansainvälinen yhteistyö, kehittyvien alueiden taloudelliset ja yhteiskunnalliset ongelmat, uskonnon vaikutus politiikkaan sekä nationalismi ja uusnationalismi. Suomen lukion historian opetussuunnitelman tekijät vuonna 1994 tavoittelivat saman luonteista teemaattista ratkaisua. Kurssit rakennettiin globaalin ympäristöhistorian, eurooppalaisen kulttuurin, kansainvälisten poliittisten suhteiden ja oman maan kriisien muodostamalle neljälle teemalle. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994; myös Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.)

Myös maantiede ja taloustiede jäsentyvät 2000-luvun opetussuunnitelmissa yleisten yhteiskunnallisesti ja poliittisesti merkityksellisten teemojen mukaan. Lähestymistapa vastaa odotusta sivistyksen toimimisesta koko ihmiskunnan voimavarana. Kun kansainvälisen yhteisön jäsenet voivat yhteisen ymmärryksen pohjalta pätevästi keskustella politiikan, yhteiskunnan, talouden ja kulttuurin yleisistä kysymyksistä, löytyy yhteiselle toiminnalle tolkullisia vaihtoehtoja ja viime kädessä valmiutta rakentavaan toimintaan. Universaaleja teemoja opettava koulu luo sivistystä globalisaation pyörteessä eläville yhteisöille.

Sisällöllisen globaalistumisen lisäksi koulusivistys on viime sukupolven aikana painottunut tiedonhankinnan muodollisilta ehdoiltaan valmiuksiin ja erilaisiin osaamiskompetensseihin. Koska kompetenssit, kuten kriittinen ajattelu ja eettinen reflektio, ovat riippumattomia

paikasta, niiden painotus vie kohti sivistyksen universaalistumista. Sivistyksen materiaaliset sisällöt, jotka perinteisesti kytkeytyvät paljolti kansalliseen kulttuuriseen yhteyteen, tulevat kriittisen ajattelun koulussa jatkuvasti uudelleen arvioituiksi. Elämään ja ympäristöön orientoivat oppisisällöt vastaavat yhä paremmin koko maapalloa koskeviin kysymyksiin. Liberaaleissa valtioissa kansallisten kertomusten ei enää luoteta riittävän kansalaisten sivistyksen. Niiden sijaan tarvitaan kertomuksia yhteisöjen verkottumisen voimasta ja mahdollisuuksista. Sivistys on näin entistä enemmän ihmiskunnan yhteinen pyrkimys ja voimavara.

Lähteet

Painetut asiakirjat

- Cygnæus, Uno 1859. Matkakertomus ynnä mietintö kansakouluasiasta alamaisuudessa jätetty Suomen Keisarilliselle Senaatille joulukuussa 1859. Teoksessa Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 1910, 22–66.
- Komiteamietintö 1973:52. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö.
- Komiteamietintö 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Komiteamietintö 1970: A 5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat, Helsinki.
- Komiteamietintö 1989: 45. Matemaattis-luonnontieteellisen perussivistyksen komitean loppumietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1993: 31. Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintö. Helsinki.
- Kouluylhallituksen kiertokirje 1878, 21/3.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. www.oph.fi, luettu 30.8.2018
- OECD 2009. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2009. Paris: OECD.
- OPS 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. www.oph.fi, luettu 31.5.2018.
- Valtiopäivät 1963. Täysistunnon pöytäkirja 20.11.1963.
- Valtiopäivät 1967. Täysistunnon pöytäkirjat 22.11., 28.11., 7.12., 11.12., 13.12., 21.12.1967.
- Valtiopäivät 1997. Täysistunnon pöytäkirja 4.6.1997.

Yleisten kansakoulukokousten pöytäkirjat 1899.

Aikalaiskirjallisuus

- Harva, Urpo 1964. Ihminen hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Koskinen, Yrjö 1933 [1881]. Suomen Kansan historia. Helsinki: Otava.
- Kuusi, Pekka 1961. 60-luvun sosiaalipolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Mantere, Oskari 1907. Historianopetus erittäin silmälläpitäen oppikouluja. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nevanlinna, Tuomas 2017. Nationalismin kriisi. *Voima* 2/2017, 31.
- Oittinen, R. H. 1972. Miksi peruskouluun. Päämääriä ja periaatteita koulun kehittämisestä. Helsinki: Tammi.
- Ottelin, A. K. 1908. Herbartiansk historieundervisning. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Piketty, Thomas 2014. *Capital in the Twenty-first Century*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press.
- Porter, Michael 2006. Kansakuntien kilpailuetu. Helsinki: Talentum.
- Renan, Ernest 1992 [1882]. Was ist eine Nation? Teoksessa Jeismann, Michael & Ritter, Henning (toim.), *Grenzfälle, Über neuen und alten Nationalismus*. Käänt. Henning Ritter. Leipzig: Reclam, 290–310.
- Snellman, Johan Vilhelm 1842. Läran om staten. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten III*. Helsingfors Statsrådets kansli 1993, 297–499.
- Snellman, Johan Vilhelm 1845a. Folkskolans inrättning. *Saima* 15/1845. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten IV*, Helsingfors: Statsrådets kansli 1994, 485–489.
- Snellman, Johan Vilhelm 1845b. Folkskolans bestämmelse. *Saima* 14/1845. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten IV*, Helsingfors: Statsrådets kansli 1994, 482–484.
- Snellman, Johan Vilhelm 1845c. Om folkskolor. *Saima* 13/1845. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten IV*, Helsingfors: Statsrådets kansli 1994, 482–484.
- Snellman, Johan Vilhelm 1845d. Finsk-svensk litteratur. *Saima till Litteraturblad*. *Saima* 15/1845. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten IV*, Helsingfors: Statsrådets kansli 1994, 181–189.
- Snellman, Johan Vilhelm 1856. Finska skolans inrättning. *Litteraturblad* 10/1856. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten VII*, Helsingfors: Statsrådets kansli 1994, 185–186.
- Snellman, Johan Vilhelm 1861. Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland av Uno Cygnaeus. *Litteraturblad* 6–8/1861. Teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten X*, Helsingfors: Statsrådets kansli 1997, 76.
- Topelius, Sakari 1951 (alkuteos Boken om vårt land 1875) *Maamme kirja*. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille. 53. painos. Helsinki: WSOY.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, Sirkka 2017. Suomalaisuuden monet myytit. Kansallinen katse historian kirjoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Andersson, Håkan 1979. Kampen om det förflutna. Studier i historieundersökningsmålförhållanden i Finland, 1843–1917. Acta Academiæ Aboensis, Ser. A, Humaniora, Vol 57 nr 1. Åbo: Åbo Akademi.
- Halila, Aimo 1946a. Suomen kansakoululaitoksen historia II. Helsinki: WSOY.
- Halila, Aimo 1946b. Suomen kansakoululaitoksen historia III. Helsinki: WSOY.
- Hirst, Paul H. 1972. Liberal education and the nature of knowledge. Teoksessa Dearden, R. F. & Hirst P. H. & Peters, R. S. (eds.), Education and Reason. London: Routledge & Kegan Paul, 1–24.
- Jauhiainen, Annukka 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Turun yliopiston julkaisuja C:187.
- Kalalahti, Mira, Heikki Silvennoinen & Janne Varjo 2015. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa Seppänen, Piia, Kalalahti & Mira & Rinne, Risto & Simola, Hannu (toim.), Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 371–400.
- Kantola, Anu 2006. Suomea trimmaamassa. Kilpailuvallion sanastot. Teoksessa Heiskala, Risto & Luhtakallio, Eeva (toim.), Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Koselleck, Reinhart 2006. On the anthropological and semantic structure of Bildung. Teoksessa Koselleck, Reinhart (toim.), The practice of conceptual history. Timing history, spacing concepts. Stanford: Stanford University Press, 170–207.
- Lipponen, Päivi 2006. Kansakouluhanke valtion, kunnan ja kyläyhteisöjen vallanjaon haasteena. Kansakoulujen perustaminen Kuopion maalaiskunnassa vuoteen 1907 mennessä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 264.
- Miettinen, Reijo 2016. Sivistys kilpailuyhteiskunnassa – mitä annettavaa Hegelillä on tänään. Kasvatus & Aika 11 (3), 57–75.
- Peltonen, Ulla-Maija 1996. Punakapinan muistot. Tutkimus työväen muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rikkinen, Hannele 1989. Maantiede koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siljander, Pauli 2016. Koulun sivistystehtävä. PP-esitys, e-Norssin syysseminaari 31.8.2016, Jyväskylä.

-
- Siltala, Juha 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Suoninen, Annikki & Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

