

II Kehitys: Sosiaalipedagogiikan oppihistoria

1 Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan synty

Sosiaalipedagogiikan käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran Saksassa 1840-luvulla. Ilman osuvaa käsitettä ala tuskin olisi päässyt täysipainoisesti kehittymään tieteenä ja yhteiskunnan toimintajärjestelmänä. Sosiaalipedagoginen toiminta on kuitenkin vanhempaa perua kuin itse käsite.

Joissakin sosiaalipedagogiikan oppihistoriaa käsittelevissä julkaisuissa sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan katsotaan syntyneen Antiikissa. Onkin totta, että jo Antiikissa ymmärrettiin kasvatuksen keskeinen merkitys yhteiskunnan kehitykselle. Esimerkiksi Platon ja Aristoteles käsitelivät politiikan, pedagogiikan ja etiikan kysymyksiä yhteiskunta- ja valtiofilosofisissa kirjoituksissaan ikään kuin yhtenä kokonaisuutena ja toivat esiin – joskin toisistaan poiketen – kasvatustoiminnan yhteiskunnallista ja poliittista merkitystä.

Jos sosiaalipedagogiikalla ymmärretään huono-osaisten pedagogista auttamista ja syrjäytymisen ehkäisyä ja lievittämistä pedagogisilla keinoilla, sen juuret eivät löydy Antiikin suurten filosofien pedagogisesta ajattelusta. Nämä näet eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota huono-osaisuuskysymykseen eivätkä nähneet vaivaa sen ratkaisemiseksi. Sosiaalipedagogiikan teoreettisen itseymmärryksen kannalta onkin tärkeää korostaa sitä, ettei kasvatuksen yhteiskunnallisten kytkentöjen tiedostaminen vielä merkitse sosiaalipedagogista ajattelua. Ajatus huono-osaisuuden pedagogisesta lievittämisestä ja

huono-osaisten pedagogisesta auttamisesta on sosiaalipedagogisen itseymmärryksen perusta.]

Aatehistoriallisesti sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan voi katsoa saaneen alkunsa keski- ja uudenajan taitteessa virinneistä pyrkimyksistä löytää ratkaisuja huono-osaisuusongelmaan. Syntyi kahdenlaisia strategioita yhteiskunnallisten epäkohtien korjaamiseksi ja huono-osaisten auttamiseksi: poliittisia ja pedagogisia. Tämä kehityslinja voimistui valistuksen aikakaudella, jolloin yhteiskunnan tieteellistä ohjailua korostavan ja aina nykypäivään jatkuvan modernisaation ohjelman voi katsoa syntyneen. Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan viriäminen on yhteydessä renessanssin ja valistuksen aatteisiin ja näistä alkaneeseen elämänmuodon modernisoitumiseen.

Renessanssista ja uskonpuhdistuksesta alkanut henkinen murros, joka saavutti yhden huippunsa valistuksen aatteissa 1700-luvulla, mullisti ihmis-, yhteiskunta- ja historiankäsityksen Euroopassa. Alettiin ymmärtää ja korostaa ihmisen mahdollisuuksia ottaa ajallista kohtaloa omiin käsiinsä niin yksilönä kuin yhteiskuntana. Humanistinen renessanssi tosin oli sivistysliikkeenä ylimyksellinen suunnaten huomion erityisesti valioyksilöiden, prinssi- ja aatelisnuorukaisten kasvatukseen. Sitä vastoin sen rinnalla vaikuttanut uskonpuhdistus suuntautui kansankasvatukseen ja korosti uskonnollisten näkökohtien lisäksi kasvatuksen sosiaalista merkitystä.³⁵ Uudelle ajalle tultaessa myös katolisen kirkon piirissä alettiin kiinnittää enenevästi huomiota kasvatuksen sosiaaliseen merkitykseen – osin juuri uskonpuhdistuksen haastamana. Myöhemmin valistuksen individualismi ja poliittiset aatteet

innoittivat myös monia pedagogiikan teoreetikoita pohtimaan kasvatusta niin yksilön kuin yhteiskunnan kannalta ja erityisesti yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen näkökulmasta.

Valistuskirjailijoiden ja Ranskan suuren vallankumouksen (1789) esiin nostamat sosiaalieettiset ihanteet vaikuttivat monella tavalla pedagogiikan alalla. Vapaus, veljeys, tasa-arvo, demokratia sekä kaikkien yhtäläinen oikeus onneen ja hyvinvointiin alettiin nähdä myös pedagogisina tavoitteina ja kasvatusta osana näihin suuntautuvaa kulttuuritaistelua. Jotkut kasvatuksen teoreetikot pitivät Ranskan veristä vallankumousta myös varoittavana esimerkkinä siitä, mitä voi tapahtua, ellei pedagogisin keinoin huolehdita yhteiskuntarauhan ylläpitämisestä. Valistus joka tapauksessa toi pedagogiseen ajatteluun uudenlaisia poliittisia ja yhteiskuntateoreettisia aineksia. Tämä loi osaltaan pohjaa myös huono-osaisuuskysymyksen kohtaamiselle pedagogiikassa.

Varhaisen sosiaalipedagogisen ajattelun suhde valistuksen perintöön oli ristiriitainen. Toisaalta sosiaalipedagogiikka syntyi edistämään monia valistuksen esiin nostamia yhteiskunnallisia tavoitteita, toisaalta vastustamaan sekä yksipuolista individualismia että sellaista liberalismia, joka yhteiskunnallisen vapauden huumassa vähät välitti huono-osaisuuden ongelmasta. Kyse oli myös yrityksestä korjata syntyneitä yhteiskunnallisia ongelmia ja etsiä pedagogisia keinoja niiden ihmisten auttamiseksi, jotka eivät kyenneet vastaamaan teollistuvan, kaupungistuvan ja modernisoituvan yhteiskunnan odotuksiin.

Sosiaalihistoriallisesti sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta ovat syntyneet pedagogiseksi vastaukseksi teollistumisen ja kaupungistumisen aiheuttamaan yhteiskunnalliseen murrokseen: yhteisöllisyyden heikkenemiseen, sosialisatian pirstoutumiseen, sosiaaliseen turvattomuuteen, uudenlaisiin sosiaalisiin ongelmiin. Lasten ja nuorten kasvuoloihin alettiin kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota. Esimerkiksi kotikasvatuksen heikentymisestä aiheutuneiden ongelmien ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi syntyi uudenlaista pedagogista aktiviteettia, joka vähitellen – erityisesti 1800-luvun jälkipuolelta alkaen – institutionaalistui ja ammatillistui. Tähän kuuluivat niin kotien tukeminen niiden kasvatustehtävässä (vanhempainneuvonta, kasvatusoppaat) kuin puutteelliseksi käyneen kotikasvatuksen täydentäminen (lastentarhat, kansakoulut, kerhotoiminta) ja korvaaminen (lastenkodit).

Teollisuuden vallankumous tapahtui 1700-luvun jälkipuoliskolla, kun konevoima otettiin käyttöön hyödykkeiden tuotannossa. Teollistuminen jatkui voimakkaana läpi 1800-luvun mullistaen perinteistä elämänmuotoa Euroopassa – joissakin maissa nopeammin, toisissa hitaammin. Väestöä siirtyi sankoin joukoin maaseudulta tehtaiden liepeille kasvaviin kaupunkeihin. Syntyi uusi väestöryhmä, teollisuustyöväestö. Näiden ihmisten työ oli raskasta ja kuluttavaa, työpäivät pitkiä, asunnot ahtaita, toimeentulo niukkaa ja ravinto puutteellista. Elinolot vaikuttivat usein haitallisesti myös lasten terveyteen ja moraaliin. Työväenkysymys herätti sekä sosiaalipoliittista että sosiaalipedagogista toimeliaisuutta ongelmien lievittämiseksi ja yhteiskunta-rauhan säilyttämiseksi.

2 Varhaisia sosiaalipedagogisia ajattelijointa ja virtauksia – sosiaalipedagogiikan esitieteellinen vaihe

Sosiaalista näkökulmaa korostavaa pedagogista pohdiskelua, teorianmuodostusta ja toimintaa on ollut jo ennen sosiaalipedagogiikan käsitteen käyttöön ottoa 1840- ja 1850-luvuilla. Sitä oli jo ennen teollistumisen ja kaupungistumisen läpimurtoa, vaikka 1700-luvun lopulla alkanut ja 1800-luvulla edennyt elämänmuodon murros haastoikin aivan erityisellä tavalla etsimään pedagogisia ratkaisuja syntyneisiin sosiaalisiin ongelmiin. Se, keitä pedagogiikan historiassa luetaan sosiaalipedagogisiksi ajattelijoina, riippuu pitkälti sosiaalipedagogiikan käsitteen tulkinnasta. Seurattaessa tässä julkaisussa omaksuttua sosiaalipedagogiikan tulkintaa varsinaisesti sosiaalipedagogiksi ajattelijoina nimetään ne, jotka ovat korostaneet huono-osaisten auttamista ja hahmottaneet pedagogisia strategioita sosiaalisten ongelmien ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi. Seuraavaksi on lyhyesti esitelty tärkeimpiä varhaisia sosiaalipedagogisen ajattelun uranuurtajia.

Renessanssin humanistisista kasvatustajattelijoina erityisesti espanjalainen *Juán Luís Vives (1492–1540)* toi esiin sosiaalipedagogisia korostuksia. Hän hahmotti laajaa sosiaalista uudistusohjelmää sairaiden ja köyhien auttamiseksi ihmisarvoiseen elämään. Vives vaati kansanopetuksen laajentamista valtion tuella ja korosti julkisen vallan vastuuta sosiaalisten epäkohtien korjaamisessa. Vives pysyi koko ikänsä katolisena vaikka omaksuikin humanistiset ihanteet ajattelunsa kiintopisteeksi. Hän sai vaikutteita mm. suojelijanaan toimineelta Erasmus Rotterdamilaiselta (1467–1536) sekä Antiikin klassikoilta, erityisesti Platonilta, Aristoteleelta ja Quintilianukselta.³⁶

Uskonpuhdistus syntyi ajamaan ensisijaisesti uskonnollisia tarkoituksia mutta muotoutui myös sosiaaliseksi ja sivistykselliseksi liikkeeksi. Varsinkin luterilainen uskonpuhdistus antoi voimakkaita sysäyksiä kansanopetuksen kehittämiseen ja pyrkimyksiin kohottaa kansan sivistystasoa. Vaikka kansanopetuksen laajentamisen keskeisenä motiivina olikin saattaa Raamatun sanoma kansan syvien rivien ulottuville lukutaitoa parantamalla, kiinnittivät uskonpuhdistuksen edustajat huomiota myös kansanopetuksen sosiaalisiin ja moraalisiin vaikutuksiin. Keskeiset uskonpuhdistajat – *Luther (1483–1546)*, *Melanchton (1497–1560)*, *Zwingli (1484–1531)* ja *Calvin (1509–1564)* – vaikuttivat omilla tahoillaan ja omalla tavallaan erityisesti oppikoululaitoksen uudistamiseen reformeeratun uskonpuhdistuksen hengessä.³⁷ Uskonpuhdistus loi pohjaa myös kansakoululaitoksen ja muun kansansivistystyön kehittymiselle Euroopassa.

Uskonpuhdistus ja humanistisesta perinteestä versova filantropismi innoitti ihmisiä eri maissa paitsi sivistysolojen parantamiseen myös laupeudentyöhön köyhien ja sairaiden parissa. Myös katolisen kirkon piirissä esiintyi vastaavaa liikehdintää. Laupeudentyöhön liittyi usein sosiaalipedagogisia tarkoituksia ja korostuksia. Sosiaalipedagogiikan oppihistorian kannalta merkittävänä hahmona mainittakoon saksalainen pietisti *August Hermann Francke (1663–1727)*. Hän perusti Halleen koulukompleksin, ns. Hallen laitokset. Niihin kuuluivat turvattomille lapsille tarkoitettu lastenkoti, lähinnä kansakoulua tarkoittava ”köyhäinkoulu”, porvareitten lapsille tarkoitettu ”saksalainen koulu”, latinakoulu, ritariakatemiaa muistuttava oppilaitos (pedagogium) sekä opettajaseminaari. Francke raivasi tietä pedagogisten keinojen käytölle ja kehittämiseksi taistelussa aineellista ja henkistä kurjuutta vastaan.

1600-luvulla kansanopetuksen pedagogista teoriaa kehittäneistä ajatteliijoista mainittakoon erityisesti tšekkiläinen *Johann Amos Comenius (1592–1670)*, jonka ajattelussa yhdistyi aineksia uskonpuhdistuksen ja humanismin perinnöstä. Hän hahmotti koululaitoksen organisaatiota, joka kattaisi ihmisen koko elämänkaaren, koska katsoi, että ihmisenä kasvaminen on elinikäinen prosessi. Kokonaisuuteen kuuluisivat varhaislapsuuden ”äidinkoulu”, kansakoulu, oppikoulu, yliopisto ja aikuiskasvatuksen instituutioita. Comeniuksen suunnitelmassa yhdistyivät sosiaalinen ja pedagoginen. Hän perusteli suunnitelmaansa sekä sosiaalipoliittisilla että eettisillä ja psykologisilla näkökohdilla.³⁸

Valistuksen aikakauden ajatteliijoista erityisesti *Jean Jacques Rousseau (1712–1778)* vaikutti sosiaalisten näkökohtien huomioon ottamiseen pedagogiikassa, vaikka hänen oma pedagoginen teoriansa olikin – ainakin päällisin puolin tarkasteltuna – äärimmäisen individualistinen. Pedagogiikan historiasa Rousseau aloitti uuden aikakauden asettamalla kehittyvän lapsen yksilönä pedagogisen teorian keskipisteeksi. Samalla hän raivasi tietä lapsipsykologiselle tutkimukselle. Rousseau oli kuitenkin myös politiikan teoreetikko ja yhteiskuntafilosofi, joka ymmärsi kasvatuksen ja yhteiskunnallisen elämänpiirin, pedagogiikan ja politiikan keskinäisen yhteenkuuluvuuden.

Kansansivistystoiminta laajeni ja monipuolistui 1800-luvulla teollisen vallankumouksen murtaessa maatalousvaltaisen yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita. Sen piirissä kiinnitettiin huomiota sosiaalisiin näkökohtiin ja kehitettiin huono-osaisuusongelman lievittämiseen tähtääviä pedagogisia ohjelmia. Syntyi laajamittaista pedagogista liikehdintää, jota motivoivat

sosiaaliset päämäärät. Suomessa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa kehittyneistä yhteiskunnallisen liikehdinnän muodoista, joihin sisältyi sosiaalisen ja pedagogisen yhdistävää ”sosiaalipedagogista näkökulmaa”, mainittakoon kotikasvatusliike, kansakoululiike, lastentarhaliike, kansanopistoliike, kansalais- ja työväenopistoliike, setlementtiliike, työväen sivistysliike, raittiusliike ja muu terveyskasvatuksellinen toimeliaisuus, nuorisoseuraliike, pyhäkoululiike, lastenkotiliike ja nuorison vapaa-ajan toimintaa kehittänyt liikehdintä.

Monet 1800-luvulla vaikuttaneet kansankasvatuksen teoreetikot painottivat pedagogisissa pohdinnoissaan sosiaalisia näkökohtia. Heistä mainittakoon erityisesti kansakoulu- ja lastenkotitoiminnan laajenemiseen vaikuttanut sveitsiläinen *Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*, lastentarha-aatteen isäksi kutsuttu saksalainen *Friedrich Fröbel (1782–1852)*, kansanopistoliikkeen ideoija ja perustaja, tanskalainen *Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872)* sekä lastenkotitoimintaa edistänyt saksalainen *Johann Hinrich Wichern (1808–1881)*. Kullakin heistä oli omia pedagogisia korostuksiaan, ja he olivat saaneet vaikutteita eri lähteistä. Yhteistä heille oli pyrkimys etsiä pedagogisia ratkaisuja huono-osaisuusongelmaan ja edistää kansan hyvinvointia sivistyksen tietä.

Saksalainen sosiaalipedagogiikan teoreetikko Herman Nohl pelkistää vuosisadan vaihteessa sosiaalipedagogista aktiviteettia Saksassa elähdyttäneet ja sosiaalipedagogisessa ajattelussa vaikuttaneet virtaukset neljään tai viiteen keskeiseen: sisälähetyksliike ja siinä vaikuttava kristillinen lähimmäisenrakkausoppi, työväenliike ja sosialismin aate, naisemansipaatioliike, nuorisoliik-

ke ja ”pedagoginen liike”, joka sisälsi niin varhais- ja koulukasvatuksen kuin vapaan sivistystyön ja nuorisotyön kehittämiseen suuntautuvan, usein reformipedagogisesti motivoituneen liikehdinnän³⁹. Nohlin jäsentely soveltuu hyvin myös Suomessa tai muissa Euroopan maissa virinneen ”sosiaalipedagogisen” aktiviteetin tarkasteluun. Tosin voi olla kyseenalaista kutsua sosiaalipedagogiseksi sellaista toimintaa, joka ei kiinnity sosiaalipedagogiikan käsitteeseen ja johon ei sisälly tietoista sosiaalipedagogisen teorian kehittelyä ja käytännön toiminnan teoreettisten perusteiden erittelyä.

3 Sosiaalipedagogiikan teorian kehittäjiä – tieteellisen sosiaalipedagogiikan synty

Sosiaalipedagogiikka tieteenä alkoi kehittyä, kun alettiin systemaattisesti analysoida sen toiminnan teoreettisia perusteita, jossa sosiaalinen ja pedagoginen näkökulma kohtasivat. On kuitenkin painokkaasti todettava, että edellisen luvun sisältöä määrittävä käsite ”esitieteellinen” ei tarkoiteta ”epätieteellistä”. Kyse on vain siitä, että sosiaalipedagogiikka erityistieteenä tai oppialana ei ole voinut kehittyä ennen sosiaalipedagogiikan käsitteen ilmaantumista.

Lähtökohdan sosiaalipedagogiikan kehittymiselle tieteenä loivat saksalaiset *Karl Mager (1810–1858)* ja *Adolph Diesterweg (1790–1866)*, jotka ensimmäisinä ottivat sosiaalipedagogiikan käsitteen käyttöön ja tulkitsivat sen sisältöä. Kuvaavaa alan luonteelle on, että jo ensimmäiset sosiaalipedagogiikan käsitettä käyttäneet teoreetikot tulkitsivat käsitteen eri tavoin. Magerille sosiaalipedagogiikka merkitsi ensisijaisesti vaihtoehtoa yksilön kasvatukseen

keskittyvälle individuaalipedagogiikalle. Hän ymmärsi sosiaalipedagogiikalla sitä kasvatuksen tutkimuksen alaa, jossa tarkastellaan kasvatuksen yhteiskunnallisia kytkentöjä. Diesterweg puolestaan korosti tulkinnassaan pedagogista näkökulmaa huono-osaisten auttamiseen ja sosiaalipedagogiikan läheistä yhteyttä sosiaalipolitiikkaan.

Vuosisadan vaihteessa virisi erityisesti Saksassa kiinnostus sosiaalipedagogiikan teoreettiseen kehittämiseen. Syntyi useita systemaattisia tulkintoja sosiaalipedagogiikan käsitteestä. Sosiaalipedagogiikan oppihistorian kannalta merkittävimpiä ovat saksalaisten *Paul Natorpin* (1854–1927) ja *Herman Nohlin* (1879–1960) luonnostelemat teoreettiset konstruktiot. Natorpin eettis-normatiivisen teorian lähtökohtana olivat ylihistorialliset ihanteet, erityisesti oikeudenmukaisen yhteiskunnan ideaali, ja ajatus kasvatuksen keskeisestä merkityksestä ihanteiden todentamisessa. Nohl puolestaan kehitti sosiaalipedagogiikan teoriaansa henkityhteellisen-hermeneuttisen tiedekäsityksen pohjalta korostaen pyrkimystä ymmärtää yhteiskunnassa virinnyttä sosiaalipedagogista toimintaa hermeneuttisen tulkintaprosessin kautta. Natorp asetti yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kiintopisteeksi, josta käsin yhteiskunnallista todellisuutta tuli kriittisesti tarkastella ja jonka mukaiseksi yhteiskuntaa tuli määrätietoisesti rakentaa ja johon kasvatustoiminta tuli osaltaan kiinnittää (”teoria ennen käytäntöä”). Nohlille taas yhteiskunnallinen todellisuus – ja historiallisesti muotoutunut pedagoginen toiminta sen osana – oli pedagogisessa teorianmuodostuksessa ensisijaista (”käytäntö ennen teoriaa”).

Yhteistä Natorpille ja Nohlille olivat ajatukset ihmisarvosta, yhteiskunnallisesta demokratiasta ja kasvatuksen keskeisestä merkityksestä huono-osaisu-

den vastaisessa taistelussa, joskin heidän poliittiset ja tieteenteoreettiset näkemyksensä erosivat toisistaan. Natorp oli sosialisti, Nohl lähinnä porvarillinen demokraatti. Natorp lukeutuu uuskantilaisiin ajattelijoihin, Nohl sai vaikutteita erityisesti Wilhelm Diltheyn tieteenfilosofiasta. Natorp kiinnittyi pitkälti platonilaiseen, Nohl aristoteeliseen sosiaalisen ja poliittisen ajattelun perinteeseen. Natorp ei sisällyttänyt sosiaalipedagogiikan tulkintaansa ammatillisia näkökohtia eikä tarkastellut sosiaalipedagogiikkaa ammattialana, kun taas Nohl kiinnitti erityistä huomiota sosiaalipedagogiikan kehittämiseen ammatillisena toimintana ja erityisenä yhteiskunnan toimintajärjestelmänä. Natorpin mukaan kaiken pedagogiikan tulee olla luonteeltaan sosiaalipedagogiikkaa, Nohl taas käsitti sosiaalipedagogiikan yleisestä pedagogiikasta eriytyväksi oppialaksi tai yhdeksi pedagogiikan osa-alueeksi. Natorp korosti yhteisöllistä näkökulmaa, Nohl yksilöä.⁴⁰

Kiinnostus sosiaalipedagogiikan kehittämiseen tieteenä voidaan nähdä osana muidenkin 'sosiaali'-alkuisten tieteenalojen syntymistä 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Sosiaalipedagogiikan synty ja kehittyminen tieteenä kuuluu samaan kokonaisuuteen sosiaalipolitiikan, sosiaalipsykologian, sosiologian ja muiden ihmistä yhteiskunnallisena olentona ja ihmisen yhteiskunnallista olemistapaa tarkastelevien erityistieteiden kanssa. Se liittyy teoreettisesti pyrkimykseen käsittää yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden luonnetta ja merkitystä, muotoja ja muutosta modernisoituvassa, teollistuvassa maailmassa⁴¹.

Sosiaalipedagogiikan varhainen kehittyminen tieteenä tapahtui henkítieteelliseltä pohjalta. Sosiaalipedagogiikkaa kehitettiin ensisijaisesti filosofisen

antropologian kysymyksenasetteluun, teorioihin ja käsitteistöön kiinnittyvänä oppialana. Keskeisen aseman sosiaalipedagogiikan teoriassa saivat ihmis-, yhteiskunta- ja moraalikäsitteisiin liittyvät pohdinnat. Henkityhteelliset sosiaalipedagogiikan tulkinnat – 1920-luvulla erityisesti nohlilainen henkityhteellis-hermeneuttinen suuntaus – hallitsivat sosiaalipedagogista tutkimusta ja keskustelua Saksassa vuosisadan vaihteesta aina 1930-luvulle saakka. Sosiaalipedagogiikan varhainen ammatillinen identiteetti rakentui pitkälti tälle pohjalle. Kansallissosialistinen kausi (1933–1945) kuitenkin katkaisi keskustelun, eikä alkuperäinen, henkityhteelliselle pohjalle rakentuva teoriaperinne enää elpynyt toisen maailmansodan jälkeen vaan korvautui uudentyypisillä tieteenteoreettisilla ajatuskonstruktioilla.⁴²

4 Sosiaalipedagogiikan moderneja teoreetikoita – sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä

Valistuksen aikakaudella alkanut modernisaatiokehitys jatkuu edelleen. Sille on tunnusomaista usko ihmisen mahdollisuuksiin tieteen ja järjen keinoin ratkaista yhteiskunnallisia epäkohtia sekä edistää terveyttä, hyvinvointia ja onnea. Muiden tieteiden tavoin sosiaalipedagogiikka tieteenä kiinnittyy tähän optimistiseen tieteisuskoon, vaikka pyrkiikin rakentamaan kriittisen suhteen yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja erilaisiin yhteiskunnassa vaikuttaviin virtauksiin.

Vuosituhannen vaihteeseen tultaessa modernisaation ohjelmaa on alettu enenevästi epäillä. Vaikka tieteellis-tekninen kehitys onkin huomattavasti parantanut ihmisten elinoloja läntisessä maailmassa, nostanut elinikää,

parantanut kommunikaatio- ja liikkumismahdollisuuksia, kohottanut asumisen tasoa, auttanut voittamaan monia sairauksia ja helpottanut jokapäiväistä elämää, on se aiheuttanut myös monia vaikeita ongelmia. Moderni sosiaalipedagogiikan teoria koskee erityisesti niiden sosiaalisten ongelmien pedagogista kohtaamista, jotka aiheuttavat syrjäytymistä nykypäivän jälkimođenisoituvassa *high tech* -yhteiskunnassa.

Sosiaalipedagogiikka on tieteenä kehittynyt pisimmälle Saksassa, missä se hyväksyttiin akateemiseksi oppialaksi 1960- ja 1970-lukujen taitteessa. Tämä mahdollisti laajamittaisen tutkimuksen sosiaalipedagogiikan alalla ja viritti keskustelua sosiaalipedagogiikan tieteenteoreettisista lähtökohdista, teorian ja käytännön suhteesta, sosiaalipedagogisen tiedon luonteesta sekä sosiaalipedagogisesta kysymyksenasettelusta ja tiedonmuodostuksen periaatteista. Toisen maailmansodan jälkeen ja erityisesti 1960-luvulla saksalainen sosiaalipedagogiikka ”sosiaalitieteellistyi” ja etäännytti natorpilaisesta ja nohlilaisesta ”henkitieteellisestä” perinteestä. Sosiaalipedagogiikan luonnetta ja tehtäviä on tulkittu useiden erilaisten tieteen- ja tietoteoreettisten lähtökohtien pohjalta.

Sosiaalipedagogiikassa voidaan erottaa eri suuntauksia sen perusteella, mihin tieteen- ja tietoteoreettisiin virtauksiin ajattelu kiinnittyy. Erityisesti 1960-luvulta alkaen sosiaalipedagogiikkaa on kehitetty samojen tieteen- ja tietoteoreettisten konstruktioiden pohjalta kuin muitakin sosiaalitieteitä. Keskeisiäkin paradigmoja voidaan ryhmitellä ja nimetä usealla tavalla. Sellaisia ovat esimerkiksi systemaattista empiiristä tiedonmuodostusta korostava kriittis-rationaalinen ajattelutapa, fenomenologian ja hermeneutiikan modernit

suuntaukset, ideologikritiikkiä korostava kriittinen teoria sekä marxilaiseen tiede- ja yhteiskuntakäsitykseen nojaavat lähestymistavat.⁴³

Sosiaalipedagogista teoriakeskustelua on käyty pääasiassa kansallisella pohjalla. Moniin maihin on muodostunut oma keskusteluperinne kansallisine erityispiirteineen ja korostuksineen, vaikka kansalliset keskustelijat usein ovatkin saaneet vaikutteita muista traditioista. Sosiaalipedagogiikan oppihistoria on siten sirpaleinen ja hajanainen. Kokonaiskuvan luominen siitä on vaikeaa jo siksi, että keskustelu on käsitteellisesti moniaineksista. Siirtyminen kielestä toiseen on hankalaa, koska alkuperäisiin termeihin sisältyviä vivahteita ei pystytä relevantisti sisällyttämään käännöksiin.

Sosiaalipedagogiikan moderneista saksalaisista teoretikoista mainittakoon tässä erityisesti *Hans Thiersch (1935–)*, jonka tulkinnat kiinnittyvät lähinnä kriittiseen hermeneutiikkaan. Hän korostaa sosiaalipedagogisessa teorianmuodostuksessa ja toiminnassa suuntautumista ihmisten arkeen, niihin reaalisiin oloihin, joissa ihmiset – ammatillisen sosiaalipedagogisen työn asiakkaat – elävät. Thierschin mukaan sosiaalipedagoginen työ on ihmisten konkreettista auttamista ponnisteluissa paremman arjen saavuttamiseksi. Hän korostaa sosiaalipedagogisen teorian käytännöllisyyttä ja katsoo toiminnan kohteen, arjen, tulevan ymmärretyksi vain yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuudessa⁴⁴. Thiersch tavallaan edustaa nohlilaisen hermeneuttisen sosiaalipedagogiikan modernisoitua perinnettä, jolle on tunnusomaista voimakas yhteiskuntakritiikki. Yleensäkin yhteiskuntakriittiset näkökohdat korostuvat nykypäivän saksalaisessa sosiaalipedagogiikan keskustelussa.

Erityisesti *Klaus Mollenhaueria* (1928–1998) pidetään ajattelijana, jonka 1960-luvun puolivälissä esittämistä sosiaalipedagogiikan tulkinnoista alkaen yhteiskuntakriittinen, yhteiskunnan taloudellisiin ja poliittisiin valtarakenteisiin huomiota kiinnittävä ja yhteiskunnallista emansipaatiota korostava ajattelutapa on juurtunut saksalaiseen keskusteluun. Opiskelijaradikalisminalto vaikutti osaltaan yhteiskuntakriittisten äänenpainojen voimistumiseen sosiaalitieteissä, myös sosiaalipedagogiikassa. Radikaali opiskelijaliike myös sai vahvistusta poliittisille vaatimuksilleen yhteiskuntakriittisestä sosiaalitutkimuksesta. 1960-luvun lopulla Mollenhauer toimi poliittisia uudistuksia, ideologiakritiikkiä ja poliittisen ja pedagogisen toiminnan yhteenkuuluvuutta korostavan kriittis-emansipatorisen sosiaalipedagogiikan tienraivaajana Saksassa⁴⁵.

Sosiaalipedagogiikan saksalaisessa perinteessä Mollenhauerin ohella *Hermann Giesecke* (1932–) kuuluu keskeisesti sosiaalipedagogiikan paradigman muuttamista ja yhteiskuntakriittistä ja emansipatorista suuntautumista vaatineisiin sosiaalipedagogiikan teoreetikoihin⁴⁶. Hän korostaa modernin sosiaalipedagogiikan yhteiskuntakriittistä ja emansipatorista luonnetta ja muutoksen välttämättömyyttä sosiaalipedagogisessa ajattelutavassa. Giesecken mukaan sosiaalipedagogiikka oli perinteisesti rakentunut porvarillisille arvoille ja normeille. ”Defensiivinen”, yhteiskunnan epäkohtia peittelevä ajattelutapa tuli korvata ”offensiivisella”, epäkohtia avoimesti paljastavalla lähestymistavalla. Arkaistisen hädän ja uskonnollisten ihanteiden tilalle tuli asettaa tieteellinen analyysi.

Saksassa on suuri määrä muitakin merkittäviä sosiaalipedagogiikan teoreetikoita, jotka ovat osallistuneet keskusteluun ja osaltaan vaikuttaneet sosiaalipedagogiseen ajatteluun ja toimintaan toisen maailmansodan jälkeen. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista käsitellä saksalaista nykykeskustelua yksityiskohtaisemmin. Saksalaisen keskusteluperinteen taitekohtana on pidettävä 1960-lukua, jolloin sosiaalipedagogisessa ajattelussa tapahtui kaksi käännettä, ”realistinen” ja ”emansipatorinen”, jotka muuttivat ratkaisevasti sosiaalipedagogisen teorianmuodostuksen luonnetta – ensin mainittu kiinnitti sen empiiriseen, jälkimmäinen ideologiakriittiseen yhteiskunta- ja käyttäytymistutkimukseen⁴⁷.

Romaanisen kieli- ja kulttuurialueen tunnetuimpia sosiaalipedagogiikan moderneja teoreetikoita ovat espanjalainen *José Mariá Quintana* (1930–) ja brasilialainen *Paulo Freire* (1921–1997)⁴⁸. Quintana on saanut vaikutteita mm. Pestalozzin pedagogisesta ajattelusta ja Euroopan humanistisesta sivistysperinnöstä. Hän korostaa humanistisia arvoja ja katsoo sosiaalipedagogiikan tieteenä kiinnittyvän klassiseen humanistiseen traditioon ja rakentuvan monitieteiselle pohjalle. Quintana korostaa intellektuaalista kurinalaisuutta ja hänen tulkinnassaan sosiaalipedagogiikasta on aineksia kriittis-rationaalisesta tiedekäsityksestä.⁴⁹ Freire puolestaan ei kehittänyt sosiaalipedagogiikkaa tieteenä eikä käyttänyt sosiaalipedagogiikan käsitettä. Hänen pedagoginen ajattelunsa on kuitenkin merkittävästi vaikuttanut keskusteluun sosiaalisen hädän pedagogisesta kohtaamisesta paitsi Latinalaisessa Amerikassa myös laajalti sen ulkopuolella. Hänen emansipatorinen kasvatusteoriaansa on tarjonnut aineksia myös tieteellisen sosiaalipedagogiikan kehittelyyn. Freiren ajattelussa yhdistyy kristillisen ihmiskäsityksen ja marxilaisen

yhteiskuntakäsityksen aineksia. Suomessa Leena Kurki on kehittänyt sosiaalipedagogiikan teoriaa erityisesti romaanisella kieli- ja kulttuurialueella muotoutuneen perinteen pohjalta⁵⁰.

Muita sosiaalipedagogiikan moderneja teoreetikoita ei esitellä tässä yhteydessä. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen on syntynyt useita kansallisia teoriaperinteitä, joissa kussakin on omia korostuksiaan ja erityispiirteitään omine teoreetikoineen. Lisääntyneen kansainvälisen vuorovaikutuksen myötä nämä perinteet ovat tulleet yhä enemmän kosketuksiin toistensa kanssa. Edelleen voidaan kuitenkin puhua erikseen sosiaalipedagogiikan kansallisista tulkinnoista, nykypäivään ulottuvasta saksalaisesta, espanjalaisesta, puolalaisesta, tšekkiläisestä, tanskalaisesta, norjalaisesta, ruotsalaisesta, eteläafrikkalaisesta jne. traditiosta. Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen myös Venäjällä on virinnyt sosiaalipedagogiikan käsitteeseen kiinnittyvää teoriakeskustelua ja kiinnostusta sosiaalipedagogiikan kehittämiseen tieteenä. Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on ymmärrettävästi ollut voimakkainta siellä, missä se on vakiinnuttanut asemansa akateemisena koulutusalanana.

On relevanttia kysyä, miksi sosiaalipedagogiikka syntyi Manner-Euroopassa eikä esimerkiksi Britanniassa tai Yhdysvalloissa. Oikea vastaus saattaa olla, että angloamerikkalainen pragmatistinen filosofia ei kyennyt tuottamaan filosofiseen antropologiaan kiinnittyvää pedagogisen teoriakeskustelun perinnettä. Realistinen ja käytännöllinen ajattelutapa suuntautui olemassa oleviin instituutioihin, kun taas mannereurooppalainen idealistinen filosofia hahmotti sivistyksen, sivistyneen ihmisen ja sivistysvaltion ideaa ja korosti

pedagogista näkökulmaa kulttuurin kehittämisessä. Pragmatistisen pedagogiikan merkittävin hahmo, amerikkalainen *John Dewey (1859–1952)* tosin kehitteli demokratian ja demokraattisen yhteiskunnan arvoja tulkitsevaa kasvatusteoriaa, joka sisälsi sosiaalisen ja pedagogisen yhdistäviä elementtejä, mutta tästä perinteestä ei kehittynyt mannereurooppalaisen sosiaalipedagogiikan kaltaista oppialaa, ei myöskään erityistä sosiaalipedagogista toimintajärjestelmää – ellei sellaiseksi lueta amerikkalaisen, deweylaisesta progressiivisesta kasvatustajattelu- ja englantilaisesta setlementtiateesta vaikutteita saaneen *Jane Addamsin (1860–1935)* sosiaalireformistista ohjelmaa sovellutuksineen.

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on vaikuttanut myös sosiaalipedagogiseen toimintaan. Tanskalaisen Bent Madsenin luonnehdinnat sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan kehityksestä toisen maailmansodan jälkeen kuvaavat osuvasti ajattelu- ja toimintatapojen muuttumista laajemminkin kuin vain Tanskassa. Hänen mukaansa defensiivinen ja korjaava strategia muuttui 1970-luvulla offensiiviseksi ja ennalta ehkäiseväksi. Samalla siirryttiin laitoskeskeisestä toiminnasta vähemmän ammatilliseen ihmisten kohtaamiseen heidän arjessaan, mistä 1990-luvulle tultaessa kehittyi erilaisia projekteja ja etsivän työn muotoja. Päämääränä oli 1950-luvulla saada ihmisen tottelemaan, 1960-luvulla sopeutumaan, 1970-luvulla normalisoitumaan passivoimalla ja 1980-luvulta alkaen normalisoitumaan aktivoimalla heitä. Kun sosiaalipedagogiikassa korostettiin 1950-luvulla uudelleen sosiaalistumista ja kuntoutusta, alettiin 1970-luvulla painottaa työn sisällössä kulttuurisia tekijöitä ja viihdyttämistä ja 1980-luvulta alkaen erilaisia yhteiskunnallisesti hyödyllisiä aktiviteetteja, työntekoa ja osallistavaa työtettä.

Asiantuntija-asiakas-asetelmasta on siirrytty 1970-luvulta alkaen yhdessä tekemiseen. (Liite 2.)

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on tapahtunut erilaisten tieteenteoreettisten ja metodologisten suuntausten ristipaineessa. Oppihistorialliselta kannalta on merkittävää, että sosiaalipedagogiikan kehittyminen oppi- ja koulutusalan sekä työ- ja ammattialana on läheisesti yhteydessä nimenomaan siihen, minkä tieteenteoreettisten virtausten pohjalta alaa on kehitetty. Keskustelu sosiaalipedagogiikan tieteenteoreettisista perusteista ja sen hahmottaminen oppialana on edesauttanut alan kehittymistä yhteiskunnan toimintajärjestelmänä. Juuri tieteenä kehittymisen myötä sosiaalipedagogiikasta on muotoutunut kokonaisuus, jossa – parhaimmillaan – teoria ja käytäntö ovat keskenään toisiaan rikastuttavassa vuorovaikutuksessa. Kyse on kuitenkin sisäisesti jännitteisestä kokonaisuudesta, jossa erilaiset tieteenteoreettiset näkemykset ja niihin liittyvät tulkinnat ja sovellukset ottavat mittaa toisistaan.⁵¹

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen tieteenä on vaatinut ihmisiä, jotka ovat ymmärtäneet alan tieteenteoreettisten perusteiden jäsentämisen merkityksen ja suunnanneet tähän tieteellisiä ambitioitaan. Vaikka sosiaalipedagogiikka onkin kehittynyt eri maissa hyvin eri tavoin, vaikka siihen ovat vaikuttaneet erilaiset aatevirtaukset ja yhteiskunnalliset liikkeet sekä erilaiset tieteenteoreettiset suuntaukset ja vaikka sen kehittämisessä tieteenä ja yhteiskunnan toimintajärjestelmänä korostuvatkin monet kansalliset erityispiirteet, voidaan moninaisuudesta etsiä yhteisiä nimittäjiä, sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan ydintä. Keskustelun kansainvälistyminen ja kansallisten perinteiden

den kohtaaminen mitä ilmeisimmin edesauttavat sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä juuri tässä suhteessa, erilaisuuden ymmärtämisessä ja jäsentämisessä.

Yhteiskunnallinen muutos tuottaa sosiaalipedagogiikalle yhä uusia teoreettisia ja käytännöllisiä haasteita. Sosiaalipedagogiikan tulevaisuus tieteenä ja yhteiskunnan toimintajärjestelmänä riippuu ratkaisevasti siitä, että alalla on ihmisiä, jotka ylläpitävät keskustelua ja vastaavat relevantisti ajan haasteisiin.