Luku 4

Kasvatuksen historia Englannissa: ristiriitaiset paradigmat

Tässä luvussa keskitytään kasvatuksen historiaan sellaisena kuin se on vakiintunut Englannissa. Muiden oppialojen tapaan kasvatuksen historiakaan ei ole yhtenäinen, ja samoin kuin muissakin maissa, monet yhteiskunnalliset ja/tai revisionistiset näkökulmat ovat vaikuttaneet siihen erityisesti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Kokonaisuudessaan kasvatuksen historia institutionaalistuneessa muodossaan on kuitenkin säilyttänyt tietyn lainsäädäntöä ja instituutioiden toimintaa painottavan linjan. Yhden maan koulutuksen historian tarkastelu tuottaa rajoittuneen näkökulman, mutta silti se mahdollistaa niiden ongelmien tarkastelun, joita lainsäädäntöön ja instituutioiden toimintaan painottuva orientaatio tuo oppiaineen sisältöön.

Tämän luvun ensimmäisessä osassa kuvataan niitä puutteita, joihin tällainen kasvatuksen historian orientaatio johtaa. Sen jälkeen perustellaan sitä opetussuunnitelman historian muotoa, jota kirjan jälkimmäisissä luvuissa toteutetaan. Näin edetään sekä metodologisista että sisällöllisistä syistä, mutta ennen kaikkea sen vakaumuksen vuoksi, että kasvatuksen tai koulutusjärjestelmän historia on välttämättä puutteellinen ilman opetussuunnitelman historian analyysiä. Lisäksi on tosiasia, että lukemattomissa kasvatushistorioissa ei edes mainita opetussuunnitelmaa vaikka voidaan tuskin olettaa, että opetussuunnitelma pysyy muuttumattomana ajan kuluessa. Muutokset kasvatuksen olemuksessa voidaan näyttää toteen vain perusteellisella historian tutkimuksella, ja kasvatuksen historian ymmärtämisessä opetussuunnitelma on keskeinen lähde - erityisesti jos sitä tarkastellaan ja kehitetään yhdessä pedagogiikan historian kanssa. Ne kasvatuksen historiat, jotka eivät analysoi kasvatuksen olemusta, hyväksyvät koulun avaamattomana ja analysoimattomana "mustana laatikko-

na". Jos halutaan olla tietoisia opetussuunnitelman sisäisen vaihtelun ja muutoksen mahdollisuuksista, tulee opetussuunnitelman historiaa pitää keskeisessä asemassa kasvatuksen ja kouluopetuksen historiassa.

"Kasvatuksen historia" Englannissa

Suunnitelmallinen opettajien koulutus alkoi 1840-luvulla, jolloin opettajaopistot, niitä ylläpitävät "kuningattaren apurahat" ja koulutettujen opettajien tutkintotodistukset perustettiin. Aluksi opettajaopistot keskittyivät enemmän käytäntöön kuin teoriaan. Vuonna 1914 Judd totesikin, että "täydellisenä vastakohtana käytännön korostamiselle koulutuksen teoriaa on merkittävästi laiminlyöty. Onkin merkittävää, kuinka englantilaisissa opettajaopistoissa itse asiassa koko pedagogiikan teoreettista puolta vähätellään ja sitä pidetään vaikeaselkoisena".[1] Samaan aikaan kun käytäntö hallitsi opettajakoulutusta, jotkut opistot aloittivat kasvatuksen historian opetuksen. Silloin oli yleistä, että opetusta ja oppikirjoja tuottivat ennemminkin opettajat kuin historioitsijat. Esimerkki tällaisesta oppikirjasta on R. M. Quickin *Essays on Educational Reformers*, joka julkaistiin vuonna 1868. Koska painos oli vain 500 kappaletta, on selvää, että tällaisen kirjan lukijakunta oletettiin rajoitetuksi, ja se olikin tarkoitettu pääasiassa kirjoittajan kollegoille eli koulujen opettajille. Myöhemmin, vuosisadan lopulla, kun opettajaopistojen oppikurssien määrä alkoi lisääntyä, kirjaa laajennettiin ja siitä otettiin useita lisäpainoksia.

Tähän aikaan muodostettiin myös "yliopistolliset päiväopettajakorkeakoulut", jolloin kasvatuksen historian opintojaksojen kehittämiselle avautui uusi toimintakenttä. Nämä yliopistolliset korkeakoulut vakiinnutettiin Crossin komission pienimuotoisen raportin suositusten mukaisesti vuodesta 1890 alkaen. Raportissa suositeltiin, että yliopistoissa ei ainoastaan annettaisi opettajakoulutusta vaan yliopistoihin tulisi perustaa kasvatustieteelliset tiedekunnat aloittamaan kasvatusta koskeva tutkimus. Aluksi yliopistot tarjosivat kolmen vuoden pituista opettajakoulutusta, jossa tutkinnon suorittaminen ja opetusharjoittelu toteutuivat rinnakkaisina, ja jossa teoria ja käytäntö yhdistyivät. Myöhemmin teoria ja käytäntö erotettiin erillisiksi siten, että yliopistotutkinto suoritettiin ensimmäisen kolmen vuoden aikana ja siihen liitettiin ylimääräinen vuosi ammatin käytännön opettamiseksi. Erillisiä kasvatustieteen laitoksia alettiin perustaa vuodesta 1911 alkaen.

Yliopistomiljöö ja tutkintojen vakiinnuttaminen kannustivat kasvatustiedettä akateemisempaan ja teoreettisempaan lähestymistapaan. Alusta lähtien kasvatuksen historian oppijaksot keskittyivät kuitenkin oppilaitosten ja koulutusjärjestelmien historiaan sekä kasvatusta koskevien teorioiden ja ajatusten historiaan. Tällaisen kasvatuksen historian näkökulman voi nähdä heijastelevan sen aikaisia käsityksiä historian luonteesta yleensä.

Tuohon aikaan historia yliopistollisena tieteenalana kasvoi hyvin nopeasti ja siinä keskityttiin ensisijaisesti valtakunnan keskeisiin poliittisiin kysymyksiin. Kuten Davis (1981) toteaa, tämä merkitsi sitä, että pitkän aikaa "perusoletuksena oli... että historia oli kertomuksellista ja kansallista".[2] Hän painottaa oppiaineen jatkuvuutta. Sen suuntaviivat oli määrätty 1800-luvulla ja ne osoittautuivat huomattavan joustaviksi:

> 1960-luvulle saakka brittiläisten yliopistojen historian oppimäärät olivat yleisesti laajat, mistä Oxfordin yliopiston historian oppimäärä oli tyypillinen esimerkki. Siihen sisältyi Englannin historia "alusta" lähtien vuoteen 1914 saakka kolmeen lohkoon jaettuna: Englannin perustuslaillisen historian ajanjakso (yksi tutkielma), ulkomaisen historian ajanjakso (kaksi tutkielmaa), Aristoteleen, Hobbesin ja Rousseaun ajatuksiin perustuva poliittinen teoria (yksi tutkielma)...[3]

Näitä historian päälinjoja seuraten kasvatuksen historia kehittyi jaksottaiseksi ja kertovaksi, ja siinä käsiteltiin ensisijaisesti koulutusinstituutioiden ja kasvatusteorian historiaa, mikä kaikki opetettiin tiukasti ajallisessa järjestyksessä.

Seaborne (1971) toteaa, että kasvatuksen historialla oli 1900-luvun alkupuolella kaksi perusvaikeutta. Ensinnäkin, kuten on jo mainittu, samalla tavoin kuin muillakin kasvatuksen tutkimuksen alueilla luennoitsijat eivät olleet erikoistuneet alalle, "mikä usein johti siihen, että kasvatuksen historian opetus uskottiin luennoitsijoille, jotka olivat koke-

neita opettajia, mutta jotka harvoin olivat perehtyneet historian opetuksen ja tutkimuksen yleiseen kehitykseen." Toinen vaikeus oli perustavampaa laatua, koska se heijastui kasvatuksen historian sisältöön ja metodologiaan:

> Tämän kasvatuksen osa-alueen tutkimus alkoi 1800-luvun loppupuolella, kun historian rakenteelliset aspektit käsitettiin yhtäkaikki tärkeiksi, mikä kuvasi parlamentaarisen demokratian voittoa Britanniassa. Valitettavasti tämä suuntautuminen, jossa pääpaino asetettiin instituutioihin, jäi vallitsevaksi opettajaopistoissa ja kasvatustieteen laitoksissa... Opiskelijasukupolville tuotettiin oppijaksoja, jotka jälkeenpäin on osuvasti nimetty lainsäädäntöä ja instituutioiden toimintaa kuvaaviksi, ja jotka osaltaan vaikuttivat siihen, että kasvatuksen historia sai huonon maineen.[4]

Kuten tämän luvun seuraavissa osissa nähdään - vaikka sekä historian päälinjassa että kasvatuksen historiassa kehitettiin useita vastasuuntauksia - lainsäädäntöön ja instituutioiden toimintaan suuntautuneet oppikurssit olivat vallitsevia hyvin pitkän ajan. Tämä perinne oli merkittävä. Seaborne kirjoitti vuonna 1967 toteutetun kasvatuksen historian oppijaksoja koskevan kyselyn osoittaneen, että joissakin laitoksissa uusilla lähestymistavoilla alkoi olla vaikutusta. "Mutta ainakin joissakin opistoissa ja laitoksissa se epätoivo, jonka lainsäädäntöä ja instituutioiden toimintaa painottanut linja oli aikaansaanut, oli nimenomaan johtanut historiallisen näkökulman hylkäämiseen kasvatustieteessä."[5] Vuonna 1973 myös Stephens väitti, että "suuri osa kasvatuksen historiaa on kirjoitettu tyhjiössä erillisenä yleisestä taloudellisen ja sosiaalisen muutoksen historiasta... Oppikirjojen sisältämä sulkeutunut kasvatuksen historia... korostaa lainsäädäntöä, yksittäisiä oppilaitoksia ja valtiollisen koulutusjärjestelmän kasvua."[6]

Syyt lainsäädännön ja instituutioiden toiminnan korostumiseen kasvatuksen historiassa ovat lukuisat. Ehkä tärkein syy oli yleisen historian tutkimuksen ja kirjoittamisen toimintamallien siirtyminen kasvatuksen historiaan siinä vaiheessa, kun kasvatushistorian oppijaksot suunniteltiin ja vakiinnutettiin opistoissa ja yliopistojen laitoksilla. Tämän toimintamallin käyttäminen puolestaan liittyy sekä 1800-luvun Britannian yleiseen sosiaaliseen ja poliittiseen

kontekstiin että siihen liittyvään kirjalliseen materiaaliin, johon historian tulkintojen tulee perustua. Tässä mielessä valikoiva traditio muodostaa ongelman. Williams (1961) muistuttaa, että kyseessä on yleinen kulttuurinen ilmiö, mutta sillä on erityistä voimaa silloin, kun historioitsijat toteuttavat sitä.

> Jossain määrin valikointi alkaa aikakaudesta itsestään: monenlaisten toimintojen joukosta tietyt asiat valikoituvat arvokkaiksi ja painotettaviksi. Yleisesti tämä valinta heijastaa aikakauden järjestymistä kokonaisuutena, vaikkakaan se ei tarkoita sitä, että arvot ja painotukset myöhemmin vahvistettaisiin. Tämä on selkeästi todettavissa menneiden ajanjaksojen kohdalla, mutta emme kuitenkaan todella usko sen koskevan myös omaa aikaamme.[7]

Williamsin mukaan "yhteiskunnan perinteinen kulttuuri pyrkii aina vastaamaan senhetkiseen kiinnostusten ja arvojen järjestelmään, koska se ei ole ehdotonta vaan jatkuvaa valintaa ja tulkintaa". Historioitsijalle senhetkisten valintojen ja niihin liittyvien asiakirjojen vaikutukset ovat usein ratkaisevia. Jos sillä hetkellä eletään säädösten ja instituutioiden toiminnan tallentamisen aikaa eikä esimerkiksi aineistoa luokkahuoneen ristiriitatilanteista tallenneta, historiallisessa analyysissä ja rekonstruktiossa voidaan usein kohdata ylipääsemättömiä ongelmia.

Edellä esitetystä johtuen uusille tutkimusalueille suuntautuvat koulutushistorioitsijat törmäävät usein menneiden ajanjaksojen vaikeasti käsiteltäviin valintoihin. Esimerkiksi Andrews (1983) halusi tutkia koulutustoiminnan virallisia ja epävirallisia verkostoja 1800-luvun Prestonissa. Hän kuitenkin toteaa:

> Asiakirjoilla on toisistaan poikkeavat säilymismahdollisuudet, ja ne, jotka säilyvät, eivät aina tuota tavoiteltua informaatiota. Historiallisen tutkimuksen ja muun yhteiskunnallisen tutkimuksen välinen olennainen ero on se, että on mahdotonta mennä ajassa taaksepäin kysymään lisää yksityiskohtia tai selityksiä. Tämä johtaa monenlaisiin ongelmiin. Hyvin moniin kysymyksiin ei yksinkertaisesti ole vastausta, koska tarvittavia tietoja ei koskaan tallennettu tai ne eivät ole säilyneet.[8]

Hallituksen asiakirjat ovat historian tutkijoiden yksi tärkeä kirjallinen lähde. Lainsäädäntöä ja instituutioiden toimintaa korostavan lähestymistavan voi nähdä hallitsevan monia raportteja - tässä näkyy eräällä tavalla se, kuinka valikoiva traditio voi johtaa tutkimusalaa tiettyyn suuntaan, kuten kasvatuksen historiassa on tapahtunut. Tutkimuksen keskittyessä tällä tavoin on selvää, että "hyvin moniin kysymyksiin ei yksinkertaisesti ole vastausta". Kuten minkä tahansa yleistyksen yhteydessä, säädöksiä ja toteutettua toimintaa korostavan lähestymistavan painotus on ollut erilainen eri aikoina. Itse asiassa kyseessä ei ole "valikoiva traditio" vaan joukko valikointimalleja, jotka perustuvat historiallisiin olosuhteisiin. Esimerkiksi jotkut 1920-luvulta peräisin olevat hallituksen selonteot tarjoavat melkoisesti historiallisia olosuhteita koskevia yksityiskohtia. Vuonna 1927 julkaistu Hadowin komitean raportti tarjoaa monia arvokkaita historiallisia mainintoja luvussa "Kokopäiväisen toisen asteen koulutuksen kehittyminen Englannissa ja Walesissa vuodesta 1800 vuoteen 1918" - vaikkakin siinä pääasiassa keskitytään toiminnan tuloksena aikaansaatuihin säädöksiin.[9]

Mielenkiintoista on, että tämä lähestymistapa puuttuu myöhemmistä selonteoista. Jälleen kerran painopiste kaventuu lainsäädäntöön ja koulutusrakenteisiin. Clarke (1940) on osoittanut, miten valikoiva traditio toimii Spensin komitean raportissa vuodelta 1938:

> On yhä totta, että englantilaisen koulutuksen todella tärkeät tosiasiat jäävät suurelta osin "itsestäänselvyyksiksi". Yhdeksi erityisen selkeäksi esimerkiksi tästä voidaan ottaa Spensin komitean raportti. On aivan totta, että merkittävintä tässä selonteossa on se, mitä siinä ei sanota. Vieläkin on niin syvään juurtunut se sosiaalinen tapa, kasvatusfilosofian täydellisesti puuttuessa, että raporttiin sisältyvät yhteiskunnallisten päämäärien syvälliset kysymykset näyttävät jääneen ilman huomiota, joskaan tätä ei julkituoda sanallisesti. Keskustelussa liikutaan ennemminkin koulujärjestelmän sisällä, annetaan hieman tilaa eri vaihtoehdoille ja kuvataan ja tarkennetaan yksityiskohtaisesti eri koulutyyppejä.

Clarke osoittaa, että vaikka selonteossa käsitellään laajaalaisesti koko toisen asteen koulutusta, siitä on jätetty pois

yksityiset oppikoulut, jotka olivat koko maan arvostetuimmassa asemassa olevat oppilaitokset. Hän toteaa:

> Tämä laiminlyönti on herättänyt niin vähän huomiota, että se olisi yllättävää missä muussa maassa tahansa. Se on siis yleisesti hyväksytty niin luonnollisena ja asiaankuuluvana, että voi jopa epäillä sen olleen tahallista. Ilmiölle on aivan turhaa etsiä selitystä koulutusperiaatteita kuvaavasta muodollisesta ja abstraktista selonteosta! Selitys ei tietenkään ole kasvatustieteellinen vaan sosiologinen. Tällaisen suhtautumistavan lähtökohdat voidaan löytää Englannin yhteiskunnallisesta historiasta vallankumouksen jälkeiseltä ajalta.[10]

Laiminlyönnit, joihin Clarke viittaa, alkoivat tulla selvemmin esille toisen maailmansodan jälkeisenä aikana.

Paradoksaalisesti täsmälleen samaan aikaan, kun jotkut kasvatustieteilijät kehittivät käsitystä historiallisen analyysin tärkeydestä, hallituksen selonteot alkoivat jättää nämä seikat huomiotta. Aikana, jolloin koulutuksesta tuli "yleiseen keskusteluun ja tutkimukseen sopiva aihe"[11] - etenkin ennen ja jälkeen vuonna 1944 annettua asetusta - historialliset tiedot alkavat kadota hallituksen selonteoista. Tämä todistaa, miten kasvatusta koskevan tutkimuksen malleja jossain määrin rakennettiin ja miten niihin vaikutettiin. Kuten historian osalta osoitettiin, valikoivat traditiot siirtävät toivotun näkökulman myös uusien sukupolvien historioitsijoille. Jossain määrin myös hallituksen preferenssit määrittävät rajauksia, minkä voi huomata asiakirjoista, joissa "keskustelussa liikutaan ennemminkin koulujärjestelmän sisällä, annetaan hieman tilaa eri vaihtoehdoille ja kuvataan ja tarkennetaan yksityiskohtaisesti eri koulutyyppejä." Näin huomiota kohdistetaan byrokraattisen prosessin pöytäkirjoihin, järjestelmän tarkennuksiin ja lainsäädännöllisiin tarkoitusperiin. Tutkijan katse käännetään pois koulunkäynnin ja opetussuunnitelman sisäisistä yksityiskohdista, ja tällä tavoin byrokratian ja lainsäädännön taustalla olevien ristiriitojen ja kompromissien historiallinen analyysi pysäytetään.

Tulos tällaisesta byrokraattiseen prosessiin painottumisesta on nähtävissä Norwoodin komitean raportissa vuodelta 1943. Vaikka tähän selontekoon ei ole sisällytetty mainintoja sosiaalisista, poliittisista tai historiallisista pro-

sesseista, "koulutuksen evoluutio" nähdään pääasiallisesti ongelmattomana luonnonilmiönä. Norwoodin komitean raportin sisältämä darwinismi johtaa joihinkin järkyttäviin "historiallisiin" selityksiin:

> Koulutuksen evoluutio on itse asiassa tuottanut tietynlaisia ryhmiä, joita jokaista voidaan ja tulee kohdella itselleen sopivalla tavalla. Ovatko ryhmät erilaisia puhtaasti psykologisilla arviointiperusteilla, edustavatko ne erilaista ymmärrystä ja ovatko erot laadullisia vaiko aste-eroja; nämä ovat kysymyksiä, joita ei ole tarpeellista käsitellä.[12]

Yllä olevassa lainauksessa näkyy tapa, jolla historia esitetään. Ymmärrän edellä esitetyn toivomukseksi päättää keskustelu, haluksi esittää taistelut, ristiriidat ja kompromissit luonnollisena evoluutiona. Kuitenkin koen tämän toiveen keskustelun päättymisestä ikään kuin yllykkeenä historialliselle tutkimukselle - toisenlaiselle historian tutkimukselle. Nämä voivat olla kysymyksiä, "joita ei ole tarpeellista käsitellä", mutta olen silti kiinnostunut siitä, kuinka "koulutuksen evoluutio tuottaa tietynlaisia ryhmiä".

Muissa maissa tämä osittainen historiallisen tutkimuksen "sulkeminen" ei ole niin ilmeistä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa 1960-luvulla kouluhallinto toimi läheisessä yhteistyössä Historiallisen seuran kanssa ja tilasi kolmiosaisen kasvatuksen historiaa käsittelevän teoksen (tekijä Lawrence Cremin), ja sen jälkeen on ilmestynyt monia tarkennettuja teoksia. Samoin Kanadassa hallitus rahoittaa opetussuunnitelman historiaa koskevaa tutkimusta luonnontieteen koulutuksen alalla.[13] Kontrasti Britanniaan on ilmeinen. Simonin (1982) mukaan "näyttää vallitsevan tietty virallinen vastahakoisuus antaa historialle edes sitä asemaa, mikä sillä aiemmin itsestään selvästi oli". Edellä jo todettiin, että Spensin komitean raportissa jätettiin huomiotta monia näkökohtia, jotka oli huomioitu paremmin aikaisemmissa raporteissa. Simon kuitenkin osoittaa, että asioita on hävinnyt näkyvistä ja pyytääkin vertaamaan "vuodelta 1938 olevan Spensin komitean raportin historialukua... vuodelta 1967 olevan Plowdenin komitean raportin kiteytymättömään ja valikoivaan johdantolukuun.

Spensin komitean raportissa vältetään jopa yritystä arvioida perusasteen koulutuksen historiallista roolia".[14]

Edellä esitetyn perusteella vaikuttaa siltä, että mikäli kasvatuksen historian näkökulmaa halutaan laajentaa, tulee jossain mielessä kulkea "vastavirtaan". Tämä on tuttua monille nykyisille historian tutkijoille, ja onkin aika kääntää huomio niiden tutkijoiden työn lähtökohtiin ja tuloksiin, jotka pyrkivät laajentamaan kasvatuksen historian näkökulmaa.

Kasvatuksen historian vaihtoehtoiset paradigmat

Kun olen määritellyt kasvatuksen historian aikaisempaa luonnetta lainsäädäntöä ja instituutioiden toimintaa kuvaavaksi, en ole ollut täysin oikeudenmukainen. Kasvatuksen historia, muiden oppiaineiden tapaan, ei ole ollut - eikä ole nykyäänkään - yhtenäinen, ja oppialasta on aina omattu myös eriäviä, ehkä laajempialaisia näkemyksiä. Kun kasvatuksen historian tutkimiseen pyritään löytämään vaihtoehtoinen paradigma, on tärkeää palata ensimmäisten kasvatustieteen professoreiden varhaiseen tuotantoon. Tässä kirjassa esittämäni ehdotukset eivät suinkaan ole uusia, vaan ne perustuvat melko vakiintuneeseen ja kunnioitettavaan jatkumoon. Hyvin monet kasvatustieteen alkuvaiheen professorit olivat vakuuttuneita siitä, että historian opiskelu syventää kasvatuksen ja koulutuksen ymmärtämistä.

Ensimmäiset kasvatustieteen professuurit perustettiin St. Andrewsin ja Edinburghin yliopistoihin 1870-luvulla, ja niiden alana oli kasvatuksen teoria, historia ja käytäntö. S.S. Laurie, yksi varhaisista Edinburghin professoreista piti juuri historiaa yhtenä kasvatuksen tutkimuksen pääsiallisena lähteenä. Hänen varhaiset luentonsa julkaistiin vuonna 1903 nimellä *Educational Opinion from the Renaissance*, jossa hän kirjoittaa seuraavasti:

> Rohkenen esittää nämä luennot siinä vakaassa uskossa, että ajattelun eri koulukuntien etevimpien edustajien kirjoitusten avulla tehtävä kasvatuksen historian tutkimus on tärkeä osa yleistä valmistautumista koulun opettajan ammattiin.[15]

Professori J.W. Adamson, joka perusti King's Collegen kasvatustieteen laitoksen, selvästikin yhtyi Laurien esittämään näkemykseen ja oli tietoinen lainsäädäntöön ja instituutioiden toimintaan keskittyvän lähestymistavan rajoituksista. Teoksen *English Education 1789-1902* johdannossa hän kirjoitti: "Vaikka aikavälin merkittävin tapahtuma englantilaisessa kasvatuksen historiassa onkin hallinnollinen vallankumous, on tietenkin mahdollista tarkastella historiaa muistakin näkökulmista". Hän osoittaa, että "politiikan alueella kyse on valtion ja kansalaisen välisestä suhteesta", ja että huomio tulee suunnata "kaikkien opintoasteiden opetussuunnitelmien muutoksiin".[16] Barnard (1961) arvioi, että Adamson esittää tärkeän totuuden: "Hänen viestinsä ajallemme on, että kasvatusfilosofia, joka ei ole syntynyt tyhjiössä vaan perustuu lujaan tietämykseen kasvatuksen historiasta... voi parhaiten auttaa meitä soveltamaan tehokkaimpia opetusmenetelmiä."[17]

Muissa maissa näiden varhaisten professorien mielipiteistä oltiin samaa mieltä. Durkheim kirjoitti teoksessaan *Evolution of Educational Thoughts*, joka perustui hänen vuoden 1904 luentoihinsa, että "vain opiskelemalla huolellisesti menneisyyttä, voimme ennakoida tulevaisuutta ja ymmärtää tätä hetkeä"[18], ja niin muodoin hän arvioi, että "kasvatuksen historia tuottaa parhaimman perustan kasvatuksen teorian opiskelulle".

Systemaattisimmin opetussuunnitelman historiaa on tarkastellut Foster Watson, joka oli kasvatustieteen professori University College of Walesissa. Hänet nimitettiin virkaan vuonna 1894 ja hän jäi pois virastaan 53 vuoden iässä vuonna 1913 omistautuakseen kasvatusta koskevalle kirjoitustyölle. Vuonna 1922 julkaistiin hänen massiivinen teoksensa *Encyclopedia and Dictionary of Education.* Jo aiemmin vuonna 1909 häneltä oli ilmestynyt reaaliaineiden opetuksen historiaa käsittelevä teos, jossa hän väittää seuraavaa:

> Jos minkä tahansa oppiaineen historia kannustaa ja syventää kiinnostustamme tarkastella sitä, miten kasvatus on vastannut yhteisön sosiaalisiin, taloudellisiin, poliittisiin ja uskonnollisiin tarpeisiin menneenä ajanjaksona, nykyhetken tarkoitusperien näkökulmasta ja tuota ajanjaksoa koskevasta tietämyksestä lähtien, silloin tutkimus oikeuttaa itsensä. Edelleen, jos sellainen tutkimus kannustaa pohtimaan niitä lukuisia ongelmia, joita kunakin aikana esiintyy ja johtaa tunnistamaan todellista kiinnostusta ongelmanratkaisuyritysten tarkoituksia ja keinoja kohtaan, silloin kasvatusta koskevien tämän hetken ongelmien vastauksien muovaamiseksi tarvittava päättelymme vahvistuu.[19]

Watsonin tavoitteena oli tuottaa yksityiskohtainen opetussuunnitelman historia, ja hän puhui sekä sen tärkeyden että ainutlaatuisuuden puolesta:

> Jatkossa myönnetään yleisesti, että on korkea aika saattaa tietoon ne historialliset tosiasiat, joita liittyy eri oppiaineiden opetuksen aloittamiseen Englannissa. Opetuksen aloittaminen oli yhteydessä sosiaalisiin voimiin, jotka toivat oppiaineet opetussuunnitelmaan. Juuri tätä yritetään nyt tehdä, kirjoittajan tietojen mukaan ensimmäistä kertaa yhdessä teoksessa.[20]

Valitettavasti sekä erityisen opetussuunnitelman historian että yleisemmän, laajempaan näkökulmaan perustuvan kasvatuksen historian julkituominen - eli ensimmäisten professorien työn jatkaminen - oli 1900-luvulla vain satunnaista. Kuten on todettu, lainsäädännön ja instituutioiden toiminnan käsittelystä tuli vallitseva oikeaoppisuus sekä oppikursseilla että oppikirjoissa. Aihetta käsittelevä kirjallisuus kuitenkin lisääntyi, ja etenkin Yhdysvalloista lähtöisin olleet tutkimukset ja teokset, joissa historiaa tarkennettiin ja vallitsevaa näkemystä pyrittiin laajentamaan tai kritisoimaan, ovat tärkeitä. Toisaalta muutokset historian valtavirtauksessa voivat myös osoittautua katalyyttisiksi. Taloutta ja yhteiskuntaa koskeva historiankirjoitus on laajentunut nopeasti sotien välisen ajan jälkeen. Suullinen historia ja feministinen historia ovat kehittyneet tarkoituksenaan kaivaa esiin ne "näkymättömät armeijat", joita valikoivat traditiot olivat aikanaan tukahduttaneet. Thompson, Hobsbawm, Harrison, Parker ja Blythe ovat tuottaneet töitä, jotka osoittavat, kuinka ennalta asetetut valinnat on kuitenkin mahdollista ylittää, ja kuinka historioitsijat voivat itse asiassa rakentaa uudelleen elettyjä kokemuksia. Nämä yleisen historian uudenlaiset pyrkimykset osoittavat myös kasvatuksen historialle uusia mahdollisuuksia. Ehkäpä kas-

vatuksen historian ensimmäisten oppikurssien lupaukset, sellaisina kuin ne edellä esitettiin kasvatustieteen ensimmäisten professorien näkemyksinä, voidaan lopulta lunastaa ja heidän työtään jatkaa. On jo aika nähdä "kasvatuksen evoluutio" kysymyksenä, jota on "tarpeellista käsitellä".

Vaihtoehtoinen paradigma: kohti opetussuunnitelman historiaa

Tämän kirjan lähtökohtana on usko siihen, että historian tutkimus voi edistää nykyiseen opetussuunnitelmaan liittyvien kysymysten ymmärrystä ja että historian avulla on mahdollista testata opetussuunnitelman teoriaa. Vuonna 1967 perustettu Kasvatushistorian seura on alkanut kaivaa esiin ja tutkia uudelleen opetussuunnitelman historiaa, minkä työn Foster Watson aloitti 60 vuotta aiemmin. Sen aikaisen työn yhdistäminen nykyisiin teoreettisiin tarkoituksiin ei kuitenkaan ole ollut yleistä, mikä ei olekaan yllättävää historian perinteisen suuntautumisen vallitessa. Esimerkiksi kirjoittaessaan opetussuunnitelmaan erikoistuneiden henkilöiden töistä historian valossa Marsden (1978) toteaa niiden "olleen usein puutteellisia. Ne voidaan karkeasti jakaa historiattomiin ja epähistoriallisiin - niin pitkälle kuin nämä kaksi kategoriaa yleensä voidaan erottaa toisistaan". Hän määrittelee historiattoman lähestymistavan

> sellaiseksi, jossa jätetään ottamatta huomioon historialliset näkökohdat, kirjoittaja pitää niitä asiaankuulumattomina ja/tai ikävinä... Näin työ etenee lähes naiivisti, ajattomassa tyhjiössä.

Epähistoriallista lähestymistapaa voi luonnehtia ylimieliseksi:

> Sekä kokonaisuus että yksityiskohdat ovat epäjohdonmukaisia, historian tutkimuksen säännöt hyväksytään sellaisinaan, jolloin ne tuottavat epätarkkoja, yksinkertaistettuja tai muutoin vääristyneitä vaikutelmia menneisyydestä. Menneisyyteen ei kohdisteta huomiota sen itsensä takia, vaan menneisyyttä

> käytetään välineenä tietyn nykyhetken tilanteen kuvauksen terävöittämisessä.[21]

Marsden lukee historian "väärinkäytöksi" myös ne opetussuunnitelmaa käsittelevät tutkimukset, joissa menneisyyttä käytetään tukemaan jotain laajaa sosiaalipoliittista tulkintaa tai teoriaa.

Historioitsijat ovat oikeutetusti reagoineet historian väärinkäyttöön "nykyhetken tilanteen kuvauksen terävöittämisenä" tai kun historian avulla on tuettu laajaa sosiaalipoliittista tulkintaa tai teoriaa. Nähdäkseni reagoinnissa on menty liian pitkälle, vaikka historiasta käsin tarkastellen reagointi on ymmärrettävää. Tuloksena on ollut, että kasvatuksen historia on usein sitoutunut kaavamaisesti paitsi perinteeseen tarkastella lainsäädäntöä ja instituutioiden toimintaa myös aikakausittaisuuteen, jolloin se on usein pysytellyt täysin eristyksissä nykyhetken sekavista ja ratkaisemattomista tapahtumista.

Näkemykseni mukaan kasvatuksen historian yksi tärkeä tehtävä on - silloin kun se on mahdollista - valaista ennakkotapaukset ja ne edeltävät ja rajoittavat tapahtumat, jotka ympäröivät kunkin hetkistä opetussuunnitelmaa ja opetuksessa toteutuvia käytäntöjä. Teoreettisten yritysten kohtaama vastustus tulisi myös olla ylitettävissä. Historian tutkimuksella on arvokas rooli teorian muodostuksen haastajana, tiedostajana ja joskus tukijana. Tämä rooli ei saisi heikentyä sen takia, että pelätään toisten käyttävän teoriaa väärin.

Jo aiemmin mainittu kasvatuksen historian ominaispiirre perää historioitsijoiden ja opetussuunnitelman asiantuntijoiden välille laajempaa vuoropuhelua. Kasvatuksen historiassa on monin tavoin otettu opetussuunnitelmaan nähden "ulkopuolinen" näkökulma, jossa on keskitytty kasvatuksen ja koulutuksen poliittisiin ja hallinnollisiin yhteyksiin ja yleisiin suuntauksiin. Osittain tämä on heijastumaa käytettävissä olleista asiakirjoista, jotka usein liittyvät keskushallinnon säädöksiin ja käskyihin tai kasvatusta ja opetussuunnitelmaa käsitelleiden komiteoiden työhön. Tästä on pitkä matka siihen, miten opetussuunnitelma määritettiin, toteutettiin, ymmärrettiin ja vastaanotettiin.

Kasvatuksen historiassa vallinnut "ulkopuolisuus" on johtanut vaatimuksiin laajasta uudelleen arvioinnista. Esimerkiksi Franklin (1977) toteaa:

> Mielestäni opetussuunnitelman historia on opetussuunnitelman kentän sisällä oma erityisalansa, joka selvästi eriytyy kasvatuksen historiasta. Opetussuunnitelman tutkijoiden tulisi koulutuksessaan perehtyä ensisijaisesti opetussuunnitelmaan, eikä niin, että opetussuunnitelman tutkijat ovat kasvatushistorioitsijoita, jotka sattuvat olemaan kiinnostuneita kouluissa opetettavien oppiaineiden luonteesta.

Myöhemmin Franklin selvittää syitä peräämäänsä erikoistumiseen:

> Näiden kahden tutkimusalan ongelmat ja kohde ovat erilaiset. Merkittävintä tässä on se, että kasvatushistorioitsijan koulutuksessa ei keskitytä opetussuunnitelmaan, mikä johtaa opetussuunnitelman kannalta tärkeiden seikkojen sivuuttamiseen tai väärinymmärrykseen. Näin tapahtuu ennen kaikkea siksi, että kasvatushistorioitsija keskittyy opetussuunnitelmassa niihin seikkoihin, jotka ovat asiaankuuluvia kasvatuksen ja koulutuksen yleisten kysymysten kannalta eikä päinvastoin.[22]

Ei ole välttämätöntä seurata Franklinin työtä, joka viittaa opetussuunnitelmaan Yhdysvalloissa, puolustaakseen opetussuunnitelman historioitsijoiden ja kasvatushistorioitsijoiden eroavuutta ja hyväksyäkseen hänen väitteensä siitä, että kasvatuksen historian tutkimus on pitkälle "ulkopuolista". Välttämättä "ulkopuolisuus" ei myöskään ole ongelma. Mikäli kuitenkin tavoitellaan opetussuunnitelmaa ja sen muutosta koskevaa ymmärrystä, "sisäisiin" asioihin kohdistuva ja niitä analysoiva tutkimus on hyvin tärkeää. Osittain sisäisten tekijöiden tärkeys johtuu tavasta, jolla kasvatus ja koulutus ovat rakentuneet, mikä kertoo laajemmin taloudesta ja yhteiskunnasta. Kuten Webster (1976) on osoittanut:

> Oppilaitokset eivät välttämättä ole niin suoraan kiinnostuneita yhteisön taloudellisesta tai sosiaalisesta hyvinvoinnista kuin esimerkiksi tehtaat tai sairaalat. Siksi ne ovat varsin hyvin varautuneita kestämään niitä mahdollisesti kohtaavat kriisit.[23]

Tämä suhteellinen autonomia selittää historiallisten traditioiden ja perintöjen erikoisen voiman opetussuunnitelman muutoksessa. Waring (1975) muistuttaa, että ei ole ollenkaan yllättävää, että omaperäisyys toteutuu aina tradition viitekehyksessä, ja että kokonaan uusi traditio "on mitä epätodennäköisin tapahtuma". Siten näkemys historiasta muovaa myös näkemystä opetussuunnitelmasta. Sen sijaan, että odotetaan perustavaa laatua olevan muutoksen tapahtuvan, voidaan odottaa korjauksia, joita seuraa taantuma - tai muutosta yritetään saada aikaan yhdessä paikassa ja se keskeytetään, mutta odottamatta muutos tulee esille jossain muualla. Historian kautta kehittyy pitemmän aikavälin näkökulma, joka huomioi odotusten erilaisen aikajänteen ja oletettavasti myös erilaisten strategioiden valikoiman.

Historiallisten traditioiden ja perintöjen ja nykyisen opetussuunnitelman käytäntöjen ja toteutumisen välinen symbioottinen suhde viittaa siihen, että samantapainen suhde on tarpeen kasvatuksen ja opetussuunnitelman historioitsijoiden välillä. Jokainen kasvatusta tai opetussuunnitelmaa opiskeleva kohtaa historian paitsi opetusohjelmissa ja oppikirjoissa myös koulurakennuksissa ja opettajissa - sukupolvien vaihtumisena ja näkökantojen ja arvojen jälkeenjääneisyytenä. Charlton (1968) varoittaakin, että:

> Opetussuunnitelman suunnittelun nykyiset ongelmat juontuvat menneisyydestä, ja tulevaisuuden ratkaisut, olivatpa ne kuinka radikaaleja tahansa, kuitenkin välttämättä kantavat mukanaan osia menneisyydestä.[24]

Myös Blumer (1969) on kiinnittänyt huomiota tähän ongelmaan tutkiessaan suuria organisaatioita. Hän perää tarvetta "tunnistaa, että yhteistoiminta on väliaikaisessa yhteydessä aikaisempaan yhteistoimintaan" ja varoittaa, että "mikäli tuo yhteys jätetään huomiotta, menetetään samalla todellinen mahdollisuus ymmärtää yhteistoimintaa ja sen eri muotoja". "Historiallinen sidos" on tärkeä, koska "nimitykset ja tulkinnat, joiden avulla ihmiset muodostavat ja ylläpitävät järjestyneitä suhteitaan ovat aina jossain määrin menneisyyden mukanaan tuomia. Tämän huomiotta

jättäminen on tutkijalle todellinen riski".[25] Etenkin nykyisessä tilanteessa, jossa koulutusta jatkuvasti uudistetaan, on tarpeellista ymmärtää opetussuunnitelman historian "sisäiset" traditiot ja perinnöt.

Opetussuunnitelman historia ja opetussuunnitelman muutos

Huhtikuussa 1977 joukko kasvatustieteilijöitä kokoontui Columbian yliopistoon pohtimaan mahdollisuutta muodostaa organisaatio, jonka kiinnostuksen kohteena on opetussuunnitelman historiallinen tutkimus. Merkittävää oli, että:

> Ongelma, joka toi heidät yhteen, oli opetussuunnitelman muutosyritysten ei-historiallinen ja teoriaton luonne. Tätä todisti avointa luokkahuonetta kannattava liike, joka oli aikaisemman kasvatuksellisen liikkeen kierrätetty versio ja joka sisälsi kaikki aiemman version räikeät erehdykset.

Tapaamisessa tämä alkuperäinen huoli "muotoiltiin uudelleen tarpeeksi osoittaa kasvatuksessa vallitsevat ongelmat opetussuunnitelman näköalapaikalta".[26]

Opetussuunnitelman historiassa toimintaorientaatiota ja nykyisen tutkimuksen suuntautumisen mielekkyyttä voisikin kehittää. Edellä kuvatun näkökulman mukaan opetussuunnitelman historiassa ollaan vähemmän kiinnostuneita historiasta sen itsensä vuoksi. Pikemminkin ollaan kiinnostuneita historiasta opetussuunnitelman takia, mikä auttaa ymmärtämään opetussuunnitelman perusasiat. Tavoitteen tulisikin toimia opetussuunnitelman historiaa tutkivien litmus-testinä.

Tarvitaan tutkimuksia, jotka perustuvat osallistujien välittömään toimintaan sekä tutkimuksia historiallisista tapahtumista ja ajanjaksoista. Tämän lisäksi tulee kehittää kumulatiivinen ymmärrys siitä historiallisesta kontekstista, jossa nykyinen opetussuunnitelma on rakennettu. Menneen vuosikymmenen kokemukset ovat osoittaneet ei-historiallisten lähestymistapojen tuskastuttavat rajoitukset sekä opetussuunnitelman uudistamisen että sen tutkimisen tasolla. Kehittämällä analyysiä siten, että lähtökohta on ajallisesti kauempana, valotamme nykyisyyttä ja mahdollistamme ymmärrystä rajoituksista, joita ajassa muuttuviin olosuhteisiin sisältyy.

Toiminnallisesti suuntautuneet tutkimukset ovat useimmiten kuvanneet osallistujien näkemyksiä tapahtumista kunakin aikana, tässä ja nyt. Olennaista on se, että näistä tutkimuksista puuttuu tieto tapahtumia rajoittavista tekijöistä, joita on myös koulun, luokkahuoneen ja osallistujien ulkopuolella. Siten tarvitaan ennen kaikkea metodi, joka käsittelee osallistujia, huomioi sosiaalisten prosessien moninaisuuden, mutta tavoittaa myös tapahtuman ulkopuolella olevia, sitä määrääviä tekijöitä. Prosessi, jossa ihmiset tekevät omaa historiaansa, ei aina toteudukaan olosuhteissa, jotka he ovat itse valinneet, sillä miehet ja naiset ja olosuhteet vaihtelevat ajan kuluessa. Kuitenkin myös mahdollisuudet neuvotella todellisuudesta vaihtelevat. Historian tutkimus pyrkii ymmärtämään, kuinka ajattelu ja toiminta kehittyivät menneisyyden yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Kun tätä kehitystä seurataan ajan kuluessa nykypäivään saakka, voidaan tavoittaa oivalluksia siitä, kuinka ne olosuhteet, jotka me koemme tämän hetken "todellisuutena" ovat ajan kuluessa neuvoteltuja, rakentuneita ja uudelleen rakentuneita. Stenhouse (1976) näkee tarpeellisena, että historian tutkimus tuottaa oletetuille toiminnoille oikeiksi todennettuja olosuhteita. Hänen huolensa koski myös sitä, että

> menneisyyden tapahtumat sijoitetaan ikään kuin velttoihin olosuhteisiin. Juuri tässä historia yleistää ja muuttuu teoreettiseksi; toiminnasta kerrotaan ikään kuin olosuhteita koskevan teorian sisällä.[27]

Tietenkin historialliset olosuhteet heijastavat aikaisempia ristiriitoja ja vallankäytön toimintamalleja. Ei riitä, että kehitetään staattinen näkemys historiallisten olosuhteiden ja rajoitusten periytymisestä menneisyydestä muuttumattomina. Näitä olosuhteita ja rajoituksia tulee tarkastella suhteessa nykyiseen toimintaan. Toiseksi tarvitaan dynaaminen malli siitä, kuinka oppimäärät, pedagogiikka, rahoitus, voimavarat, valinta ja talous kaikkineen ovat keskinäisessä suhteessa. Lyhyesti sanottuna, opetussuunnitelmaa ja sii-

hen liittyviä historiallisia olosuhteita ja rajoituksia ei voi nähdä suljettuna järjestelmänä. Williamson (1974) on pohtinut sitä tosiasiaa, että "ei ole riittävää pelkästään olla tietoinen siitä, että siirrettävissä olevan tiedon valintaa hallitsevat periaatteet heijastavat vallan rakenteita. On olennaista siirtyä sellaisia aavisteluja pitemmälle ja tuottaa täsmällisiä yhteyksiä."[28] Hänen mukaansa juuri tämä seikka perustelee opetussuunnitelman historian tutkimuksen, "jos tavoitteena on ymmärtää vallankäyttöä kasvatuksessa". Ennen kaikkea on tarpeen kehittää kognitiivisia karttoja opetussuunnitelman vaikutuksista ja opetussuunnitelman rajoituksista, koska, kuten hän toteaa:

> Se, mitä kouluissa tarjotaan ja mitä niissä opetetaan, voidaan ymmärtää vain historiallisesti. Yhteiskuntaa hallitsevien ryhmien aikaisemmilla koulutusta koskevilla asenteilla on yhä historiallista painoarvoa.[29]

Kun etsitään valaistusta tämän hetken kysymyksiin, poliittisiin tarkoitusperiin tai nykyhetkeen sitoutumiseen liittyvät vaarat on tarpeen kohdata selkeästi. Historioitsijoiden ensisijaisena tutkimuksen kohteena on ymmärtää jonkin *tietyn* ajan ainutkertaisuus ja monimutkaisuus. Tässä luvussa olen kuitenkin väittänyt, että silloin kun mahdollista, historioitsijoiden tulisi pyrkiä valaisemaan ajankohtaisia nykyhetken kysymyksiä ja teorioita. Kun opetussuunnitelman historian yhdeksi tavoitteeksi asetetaan nykyisen opetussuunnitelman sisäisten pakkojen kontekstuaalisten taustojen valaiseminen, tästä seuraa joukko johtopäätöksiä. Toistan pääkohdat lyhyesti:

1. Tutkimuksessa tulisi asettaa yhdeksi tavoitteeksi nykyisen todellisuuden valaiseminen historian tutkimuksen avulla, ei niinkään "nykyisten veitsien teroittamisena" vaan määrätietoisempana nykyisen ajattelun ja toiminnan terävöittämisenä.
2. Opetussuunnitelman historian pitäisi myös pyrkiä - silloin kun se on mahdollista - tarkastelemaan, testaamaan tai auttamaan kasvatuksen teoriaa. Tutkimuksen ytimessä on ajan kuluessa kehittyvän opetussuunnitelman ja sen muuttumisen analyysi. Tämäntapaisia monimutkaisia sitoumuksia ei pystytä täyttämään kuvaamalla yksittäisiä historiallisia tapahtumia tai aikakausia. Toistuvat tapahtumat, joita tarkastellaan nykyhetken kehyksessä voivat auttaa huomaamaan ja tutkimaan selittäviä viitekehyksiä ja ymmärtämään sitä tapaa, jolla rakenne ja toiminta ovat suhteessa toisiinsa.
3. Lopuksi on syytä todeta, että opetussuunnitelman historian tulisi ennen kaikkea käsitellä opetussuunnitelman määrittymisen, toiminnan ja muutoksen "sisäisen" prosessin ymmärtämistä.

Historiallisen kontekstin korostaminen, jolloin tarkoituksena osittain on nykyhetken valottaminen, sisältää tarpeen kehittää kasvatuksen historioitsijoiden ja opetussuunnitelman asiantuntijoiden välistä vuoropuhelua. Korostan, että tämä ei tarkoita aiheen ojentamista kokonaisuudessaan jälkimmäisille, kuten Franklin (1977) väittää. Pikemminkin se tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelman historioitsijoiden on tarpeen - silloin kun mahdollista - hyväksyä vastuu tämän hetken näkymien valaisemisesta ja - jälleen silloin kun mahdollista - kehittää tutkimuksia ja teoreettista näkemystä sisäisistä prosesseista. Tarkoitan tällä myös sitä, että työhönsä sitoutuneiden opetussuunnitelman asiantuntijoiden on alettava oppia ja harjoittaa historioitsijan taitoja.

Onneksi Britanniassa on jo ilmestynyt koko joukko tutkimuksia, jotka seuraavat näitä pyrkimyksiä. Näitä tutkimuksia ovat Laytonin (1973) *Science for the People*, Waringin (1979) *Nuffied Foundation Science Teaching Project* ja Harold Silverin (1983) kirjoitukset teoksessa *Education as History*.[30] Kaikille näille töille on yhteistä, että ne kehittävät linkkejä, silloin kun se on mahdollista, nykyisen opetussuunnitelman ja kasvatuksen teorian välille, ja tutkivat ja analysoivat "sisäisiä" prosesseja. Parhaimmillaan näissä töissä historiallinen ajanjakso rakennetaan tunnontarkasti uudelleen ja kehitetään aikaisempien historiallisten kamppailujen ja nykyisen kontekstin, toiminnan ja mahdollisuuksien välisten yhteyksien ymmärtämistä. Näin saavutetaan tietämystä opetussuunnitelman tuottamisen prosessista.

Tähän asti tutkimukset koulun opetussuunnitelman historiasta ovat muistuttaneet tieteenalojen esipragmaatti-

sia vaiheita. Tutkimuksia on tehty monissa paikoissa eri aikoina ja niitä ovat usein toteuttaneet ei-asiantuntijat, jotka ovat tuoneet työhön "uranuurtajien innokkuutta". Toivottavasti olemme siirtymässä uuteen vaiheeseen, koska selvästikin kasvatuksen tutkijat yhä enenevässä määrin tekevät historiallisia töitä. MacDonald ja Walker (1976) väittävät, että "laajentamalla historian tuntemusta voidaan kehittää erilainen tapa nähdä koulun opetussuunnitelma".[31] Mary Waring (1975) taas on väittänyt seuraavaa:

> Jos tarkoituksena on ymmärtää tapahtumia, joko ajattelua tai toimintaa, tiedot taustasta ovat ensiarvoisen tärkeitä. Tieto tapahtumista on vain historian raakamateriaalia: ollakseen menneisyyden ymmärrettävä rekonstruktio, tapahtumat tulee liittää muihin tapahtumiin ja ympäristön oletuksiin ja käytäntöihin. Ne tulee ottaa tutkimuksen sisällöksi ja niiden alkuperä tiettyjen yhteiskunnallisten ja historiallisten olosuhteiden tuotteena tulee tunnistaa. Samoin tulee tunnistaa tapa, jolla yksilöt ja ryhmät ovat toimineet ja etsiä selitystä niiden toiminnalle.[32]

Lopuksi

Jos kasvatuksen historiaan itseensä otetaan historiallinen näkökulma ja se nähdään tiettyjen ajanjaksojen ja toiminnan ehtojen sosio-historiallisena tuotteena, kasvatuksen historian oppikurssien painopisteen muuttamiselle voidaan esittää perusteluja. Kasvatuksen historia syntyi aikana, jolloin lainsäädäntö ja instituutiot korostuivat historian tutkimuksessa, ja jolloin lainsäädännön tarkastelua painottavaa näkökulmaa kannatettiin laajasti. Lisäksi kasvatustieteessä itsessään vallitsi aika, jolloin organisaatio, hallinto ja koulutuksen rakenteiden ja koulutusjärjestelmien muuntelu olivat kouluopetuksen parantamiseen tähtäävien pyrkimysten ytimessä. Siirtymä kohti opetussuunnitelman historiaa olettaa, että näkökulma on toisenlainen. Mikäli tarkoituksena on analysoida ja parantaa kouluopetusta, organisaation rakenteen analyysin tulee linkittyä sekä statuksen ja voimavarojen periytymisen laajempaan analyysiin että opetussuunnitelmaa ja loppukokeita ajaneen politiikan

analyysiin. Sellainen kasvatuksen historia, joka heijastaa vain osaa kouluopetuksen kentästä, on määrittänyt itsensä ennalta. Nyt tarvitaan sellaista kasvatuksen historiaa, joka paitsi auttaa rakenteiden analyysissä, ottaa myös haltuun koulutuksen muutoksen sanaleikin toisen puolen: opetussuunnitelman "salaisen puutarhan". Tähän päivään saakka se on pysynyt salaisuutena niin historioitsijoille kuin muillekin.

Jossain määrin edellä esitetty on itsestään selvää - kasvatuksen historia, kuten mikä tahansa oppiaine, on vain heijastanut kasvatusta koskevia käsityksiä. Tällä hetkellä, kun tietämys kasvatuksen monimuotoisuudesta on lisääntynyt, tarvitaan sellaista kasvatuksen historiaa, joka vastaa tuota monimuotoisuutta koskeviin uudenlaisiin käsityksiin.

Viitteet:

---

1 Judd, C.M. The Training of Teachers in England, Scotland and Germany (Washington, USA. Bureau of Education, 1914).
2 Davis, R.H.C. The content of history. History 66 (218): 362.
3 Ibid. s. 361
4 Seaborne, M. The History of Education. Teoksessa Tibble, J.W. (toim.) An Introduction to the Study of Education (London, Routledge and Kegan Paul 1971) s. 66.
5 Ibid. s. 67
6 Lainaus teoksessa Warwick, D. ja Williams, J. History and the sociology of education. British Journal of Sociology of Education 1(3).
7 Williams, R. The Long Revolution (London, Penquin 1961) s. 67.
8 Andrews, A. In pursuit of the past: Some problems in the collection, analysis and use of historical documentary evidence. Seminaariesitys, Whitelands College Workshop on Qualitative Methodology and the Study of Education, heinäkuu 1983.
9 The Hadow Report. The Education of the Adolescent, Report of the Consultative Committee (London, HMSO 1927).
10 Clarke, F. Education and Social Change: An English Interpretation (London, The Sheldon Press 1940) s. 9-10.
11 Glass, D.V. Education and social change in modern Britain teoksessa Hooper R. (toim.) The Curriculum Context, Design and Development (Edinburgh, Oliver and Boyd, 1971) s. 35.

[12] The Norwood Report. Curriculum and Examinations in Secondary Schools (London, HMSO 1943) s. 2.
[13] Esim. J. Gaskell on tutkinut fysiikan opetussuunnitelmaa British Columbiassa.
[14] Simon, B. The history of education in the 1980s. British Journal of Educational Studies 30(1):90.
[15] Teoksesta Laurie, S.S. Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance. Alkuperäinen lähde Simon, B: The history of education. Teoksessa Tibble, J.W. (toim.) The Study of Education (London, Routledge and Kegan Paul 1966) s.118-119.
[16] Adamson, J.W. English Education 1789-1802 (Cambridge University Press 1930) s. ix.
[17] Barnard, H.C. Adamson J.W. British Journal of Educational Studies 10 (1).
[18] Durkheim, E. The Evolution of Educational Thought (London, Routledge and Kegan Paul 1977) s. 8.
[19] Watson, F. The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England (London, Pitman 1909) s. vii-viii.
[20] Ibid. s. viii.
[21] Marsden, W.E. Historical Approaches to curricular studies. Teoksessa Marsden, W.E. (toim.): Postwar Curriculum Development: An historical appraisal. History of Education Society Conference Papers, Joulukuu 1978 (1979) V. 82.
[22] Franklin, B.M. Curriculum history: Its nature and boundaries. Curriculum Inquiry 7(1): 73-74.
[23] Webster, J.R. Curriculum change and 'crisis'. British Journal of Educational studies 24 (3): 206-207.
[24] Charlton, K. The Contribution of history to the study curriculum. Teoksessa Kerr, J.F. (toim.) Changing the Curriculum (London, University of London Press, 1968) s. 70-71.
[25] Blumer, H. Symbolic Interactionism: Perspective and Method, (Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1969) s. 60.
[26] Papers of the Society for the Study of Curriculum History (Pennsylvania State University, kevät 1981) s. 1.
[27] Stenhouse, L. Case Study as a Basis for Research in a Theoretical Contemporary History of Education. (Moniste) s. 7.
[28] Williamson, B. Continuities and discontinuities in the sociology of education. Teoksessa Flude, M. ja Ahier, J. Educability, Schools and Ideology. (London, Croom Helm, 1974) s. 10.
[29] Ibid. s. 10-11.
[30] Katso erityisesti Layton, D. Science for the People, (London, George Allen and Unwin, 1973) s. 167.

[31] MacDonald, B. ja Walker, R. Changing the Curriculum, (London, Open Books, 1976) s. 86.
[32] Waring, M. Aspects of the Dynamics of Curriculum Reform in Secondary School Science, väitöskirja, University of London (1975) s. 12.