

SCHILLERIN "KIRJEET" JA ESTEETTISEN KASVATUKSEN ONGELMA¹

Mari Mielityinen

Johdannoksi

Esteettistä sivistystä voisi helposti pitää tämän päivän teknologiayhteiskunnassa kaukaa haettuna tutkimuksen kohteena, vähän jokapäiväiseen, arkiseen elämään, kasvatukseen tai politiikkaan liittyvänä ulottuvuutena. Toisaalta esteettinen sivistys ja kasvatusta erityisesti taidekasvatukseen yhteydessä nousivat aika ajoin keskustelun pintaan. Seuraava tarkastelu ei kuitenkaan liity taidekasvatukseen tai sen didaktiikkaan.

Esteettinen sivistys ja esteettinen kasvatusta saavat käsitteellisesti mielenkiintoisen perspektiivin, kun niitä tarkastellaan mannermaisena kasvatusta- ja sivistystutkimuksen perinteen mukaisesti yhtenä *sivistyksen osa-alueena teoreettisen ja praktisen sivistyksen rinnalla*. Esteettisen sivistyksen ja kasvatuksen filosofiaa voidaan hahmottaa tästä lähtökohdasta käsin jo kohtalaisen pitkällä aikajänteellä — 1700-luvun lopulta alkaen. Yksi klassisen sivistyskäsitteen olennainen piirre on kokonaisvaltaisuus, kaikkien inhimillisten kykyjen täydellistyrminen ja käyttäminen. Tässä artikkelissa esitetään Schillerin näkemyksiä niistä ehdoista, jotka luovat esteettisen sivistyksen pohjan.

Vaikka sivistystä yleensä ottaenkin pidetään edistyksen ja paremman tulevaisuuden lähes synonyymisena ilmauksena, erityisesti esteettisen sivistyksen ominaislaatuisuuden varaan on pyritty rakentamaan jopa toivo paremmasta yhteiskunnasta ja ehjemmästä ihmisestä uhkakuvien edessä. Tässä artikkelissa esittelemäni saksalainen varhaisromanttisen ajan kirjailija ja filosofi Friedrich Schiller lienee ollut yksi toiveikkaimmista. Hän eli 1700-1800-lukujen taitteessa Saksassa ja hänet tunnetaan pikemminkin kaunokirjallisista tuotoksistaan kuin tieteellisistä ansioistaan ja osallistumisestaan filosofiseen keskusteluun. Schiller opiskeli ensin lakitiedettä, mutta kirjalliset harrastukset ja keskustelukumppanit olivat pikemminkin filosofian ja kirjailijoiden piiristä. (Wilpert 1958.) Schiller oli muun muassa hyvin läheinen tunnetulle saksalaiselle kirjailijalle Johann Wolfgang von Goethelle. Schillerin ajattelu ja tuotanto liittyy kokonaisuudessaan saksalaiseen varhaisromanttiseen kauteen, jolloin intellektuaalien joukossa keskusteltiin kiivaasti mm. Immanuel Kantin ja Johann Gottlieb Fichten filosofisista kirjoituksista koskien mm. ihmisen tietoisuutta ja sen rakentumista. (Ks. esirn. Frank 1990.) Toisaalta Schillerin ajatteluun vaikutti voimakkaasti silloinen poliittinen tilanne: hän kirjoitti muun muassa tässä artikkelissa esille tulevat kriittiset Kirjeensä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta ("Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen") Ranskan vallankumouksen jälkimainingeissa.

Itse asiassa tuona aikana näytti edistys- ja sivistysuskolle olevan hyvin vähän jalansijaa. Syyn ihmiskunnan rappioon Schiller katsoi olevan yksipuolisen sivistyksen – järkeen ja rationaalisuuteen yksipuolisesti tukeutuneen yhteiskunnan. Schillerin kritiikki aikansa yhteiskuntaa kohtaan kuulostaa

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari & Juhani Tähtinen (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2, 243–261.

osin hyvin samanlaiselta kuin oman aikamme kriittiset puheenvuorot teknologisoituvasta yhteiskunnasta, yhteiskunnan hajanaisuudesta ja pirstaloitumisesta sekä kasvatuksen ongelmallisuudesta.²

Miksi sitten esteettisen avulla eivät sen kummemmin Schiller kuin oman aikammekaan filosofit ja pedagogit ole saaneet aikaan merkittävää eheytymistä? Miksei esteettisen varaan voi luoda aukotonta pedagogista teoriaa?

Mannermaisen kasvatusta ja sivistysteorian tradition piirissä on hahmoteltu pedagogisen tutkimuksen ydintä kasvatuksen ja sivistyksen käsitteiden ympärille ja näiden väliselle suhteelle. Esteettisestä kasvatuksesta puhuttaessa tukeudutaan siis esteettisen sivistyksen ja esteettisen kasvatuksen välisen suhteen tarkasteluun. Tätä kautta on mahdollista todeta kasvatusta koskevia teoreettisia ongelmia, jotka syntyvät viime kädessä siitä pedagogiseksi paradoksiksi kutsuttavasta ilmiöstä, että kasvatuksessa yksilön luontaista kasvua ja kehitystä – sivistysprosessia – joudutaan ohjaamaan ja rajoittamaan kasvatuksella. Esteettiseen kasvatukseen liittyen yksi ongelmista on siis se, että pelkästään jonkin esteettiseksi katsotun yksilöllisen kehityksen tai kasvun tukeminen kasvatuksen avulla näyttäytyy paradoksaalisesti yksilöllisen kasvun rajoituksena ja ohjaamisena. Ongelma esiintyy niin Schillerin "Kirjeissä" kuin oman aikamme teorioissa esteettisestä kasvatuksesta.

Jürgen Oelkersin näkemys subjektiudesta lähestyy romantiikan näkemystä subjektiudesta. Oelkers korostaa analyyseissään kasvatuksen kausaalisen vaikuttamisen mahdollisuutta – tai mahdottomuutta – "sisäiseen". Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, etteikö Oelkers myöntäisi kasvatuksen olevan olemassa, vaan hän pohtii kasvattajan oikeutta kasvavaan ja toisaalta kasvatuksen mahdollisuutta "sisäiseen" – näin joutuvat kyseenalaisiksi ne kasvatuseriaatteet, joiden mukaan kasvatuksella pyritään rakentamaan lapsen sisintä. Oelkersin näkemys subjektin "sisäisestä" on erityisen mielenkiintoinen aikana, jolloin usko johonkin suureen aatteelliseen, yhteiskunnalliseen tai muuhun ideaan näyttää epävarmalta. Puheet kasvatuksen katoamisesta tai loppumisesta saavat erilaisen lähtökohdan Oelkersin teksteissä, joissa kasvatusta nähdään ja ajatellaan subjektin ulkopuolisena, mutta käytännössä välttämättömänä rajoituksena subjektiiviselle vapaudelle.

Mistä esteettisessä sivistyksessä ja kasvatuksessa on kyse?

Näkemys esteettisestä kasvatuksesta tässä käsitellyistä perspektiivistä lienee yllättäväkin: ensinnäkin itse esteettinen nähdään jonakin muuna kuin yksinomaan taidekasvatukseen sidoksissa olevana. Toiseksi yllättäneenä ajatus siitä, että esteettisen kasvatuksen tarkastelukulmana voidaan pitää yleistä pedagogiikan teoriaa. (Ks. Benner 1996). Lähtökohtana on ajatus siitä, että kun puhutaan kasvatuksesta, viitataan toimintaan ja kun puhutaan sivistyksestä, viitataan jonkinlaiseen persoonallisuuden normatiiviseen ideaalikuvaan tai sitten tapaan, jolla tätä ideaalia toteutetaan. (Giesecke 1994, 79.) Schillerin esteettisen sivistyksen ideaalikuva on ehjä, onnellinen ja harmoninen ihminen, joka romanttisen näkemyksen mukaan saavutetaan esteettisen sivistyksellisyyden ja kasvatuksen kautta.

² Tiettyä yhteneväisyyttä Schillerin näkemyksissä on esimerkiksi Theodor W. Adornon 1970-luvun alussa kirjoittaman "Ästhetische Theorie" -teoksen kanssa väittä missä miten ihmisen sivistys on ollut ainoastaan osittaista, puolisivistystä. (Adorno 1993). Puolittainen sivistys johtuu niin Schillerin kuin Adornonkin mukaan siitä, että teknologia ja pelkkä järjen asettama rationaalisuus ovat hajottaneet kulttuurin. Yhtenäisyyden toivo on jätetty esteettisen sivistyksen kokoaivan voiman varaan.

Sivistyksellisyttä voitaisiin (Herbartin käsitykseen pohjautuen) kuvata jonkinlaisena kasvavan tarkemmin määrittelemättömänä sivistyspotentiaalina, spontaanina aktiivisuutena. Se tarkoittaa ihmisen mahdollisuutta tulla joksikin, so. subjektiksi, jota kuitenkin ei ole ennalta määrätty, vaan prosessin kuluessa kasvatettavasta tulee subjekti, jonka toiminta ei ole satunnaista tai määrittelemättömän spontaaniuden alaista (Siljander 2000, 19.) Sivistyksellisyys olisi tässä merkityksessä sisäisiä kykyjä, joita kasvatuksen kautta muotoiltaisii esiin. Toinen mahdollisuus on tulkita sivistyksellisyyden käsite niin, että kasvatus ei ikään kuin rajoita sitä. Sivistys olisi tällöin jatkuva prosessi, joka etenee vähittäin 'tuskin erotettavissa olevien sivistystasojen kautta'. Tällöin aina saavutettu taso on lähtökohtana seuraavalle. (Emt. 20–21.) Tämä siirtymä ei kuitenkaan tapahdu au-tomaattisesti eikä missään mielessä tyhjiössä ilman kasvatuksellista tai kulttuurista vaikutusta. Kasvavan ulkopuolella oleva maailma, kulttuuri ja kasvattava ympäristö joka tapauksessa rajoittaa sitä "tilaa" ja niitä mahdollisuuksia, joihin kasvava valintojaan suuntaa.

Jos sivistyksen ajateltaisiin olevan nimenomaan uinuvaa potentiaalia, kasvatuksen tehtävänä olisi nostaa tai auttaa inhimilliset kyvyt esiin, jolloin jokaisen olemisen oikeus ja itsensä toteuttaminen voisivat täydesti toteutua. (Schütze 1993, 4.) Tähän monipuoliseen, täyteen toteutumiseen on sidottu myös tässä tarkoittamani esteettisen sivistyksen näkökulma.

Sivistys arkikielessä yhdistetään usein koulussa opitun hyödyntämiseksi ja mahdollisimman suuren kykyjen joukon valikoimaksi, joita sitten elämän aikana voidaan vaihtelevissa tilanteissa käyttää hyväksi. Alunperin sivistyksen ajatukseen saksalaisessa idealismissa ei liittynyt oletusta, että sivistyksestä varsinaisesti olisi pitänyt olla yhteiskunnallisesti hyötyä. Kun sivistyksen ajatus esimerkiksi Goethellä tai Schillerillä tuli tarkastelun kohteeksi, käsitteenä viitattiin nimenomaan ihmisen kykyjen kehittymiseen ja laajentamiseen. Sivistyksellä ei viitattu institutionaaliseen "yleissivistykseen" siinä mielessä, missä länsimainen koulujärjestelmä pitää itseään sivistystä antavana järjestelmänä. (Giesecke 1990, 80.)

Jos lähdetään siitä, että kasvatuksen tehtävä on nostaa inhimillinen potentiaali esiin tavalla tai toisella, kasvatuksen tehtävänä on huolehtia myös siitä, että koko inhimillinen potentiaali, aistit ja järki, eivät tule uhratuiksi ainoastaan rationaaliseen ajatteluun ja toimintaan. Jos oletetaan, että kasvatuksellinen vaikuttaminen on sidoksissa tavalla tai toisella sivistysprosessin muotoutumiseen, pitäisi kokonaisvaltaisuuteen pyrittäessä pitää esillä myös se, mikä liittyy aisteihin, havaitsemiseen ja havaitun työstämiseen esteettisen elämyksen ja tunteiden muodossa. Tähän alaan kuuluvat luonnollisestikin taideaineiden opetus ja esteettisenä kasvatuksena ymmärretty opetuksen ja kasvatuksen muoto (Schütze 1993, 6).

Voidaan kuitenkin ajatella, että koko ihmisen sivistyksen prosessi on esteettisen tapahtumisen mielessä muotoutumisprosessi (Gestaltungsprozess). Itse sivistysprosessi siis voidaan ajatella – esimerkiksi Immanuel Kantin tai Friedrich Schillerin esteettisten teorioiden pohjalta – esteettisen muotoutumisen prosessina, vaikkeivät klassiset sivistysteoriat suljekaane pois teoreettista tai praktista järkeä. Sivistysprosessi on aistien ja järjen dialektisen yhteispelin tulos. Joka tapauksessa esteettisen sivistyksen määritelmä ei rajoitu ainoastaan aistimuksiin. Se ei myöskään näin ollen kavenna humanistisen ihmiskäsityksen tarkoittamaa ihmisyyden kokonaisuutta, vaan painottaa sitä, että jokaisessa todellisessa sivistysprosessissa on koko ihmisen aistillinen ja järjellinen eksistenssi mukana. (Schütze 1993, 5–6.)

Klassisessa mannermaisessa sivistystutkimuksessa käytetään yleisesti kolmijakoa: teoreettinen, praktinen ja esteettinen sivistys. Näissä määritelmissä *teoreettinen* koskee järjellisen tiedon, järjen pedagogiikan sivistystä. *Praktinen* on moraalisen, oikean toiminnan sivistystä. Esteettisen sivistyksen voidaan katsoa olevan aistimuksellisen maailmassa olon sivistystä. (Koch 1994, 9.) Sivistyksen jakaminen osiin käy tosin ongelmalliseksi silloin, jos se tulkitaan siten, että subjektiviteetti ikään kuin paloittellaan osiin (Koch 1993, 18). "Paloittelua" voidaan pitää arveluttavana etenkin, jos se tapahtuu ihmisen kokonaisvaltaisuuden kustannuksella ja tarkoittaa sen vuoksi samalla destruktiivista yksilön tai yhteiskunnan kehitystä. Esteettinen näyttää rakentuvan esimerkiksi Kantin ja Schillerin teorioissa sellaiseksi, että se toisaalta on sidoksissa teoreettiseen ja praktiseen järkeen, mutta toisaalta pysyy ikään kuin niiden ulkopuolella, ja juuri sen vuoksi pystyy olemaan ihmisyyttä kokonaisvaltaisesti eheyttävä. Puhuttaessa tällaisesta tietoteoreettisesta väittämästä voi vaikuttaa siltä, ettei näillä asioilla ole merkitystä käytännössä varsinkaan pedagogiikkaan liittyen. Kuitenkin, koska sivistys on sidoksissa kasvatukseen, se on sidoksissa myös käytännölliseen toimintaan. Jos sivistyksen katsotaan olevan tavalla tai toisella sidoksissa järkeen, kuten sitten valistuksen aikojen on totuttu ajattelemaan, nousee varsin oleelliseksi kysymykseksi, mitä ajatellaan tietämisen ja tiedon olevan — jätetäänkö siihen vielä esteettisen mentävä tila. (Koch 1993, 19–23.) Siihen ratkaisuun joutuivat päätymään ainakin Kant ja Schiller aikanaan.

Esteettinen sivistys ja kasvatustutkimus Schillerin "kirjeissä"

Schillerin kauneutta ja esteettisyyttä koskevat kirjoitukset ovat monitasoinen lähde esteettisestä sivistyksestä ja kasvatuksesta. Schillerin "Kirjeissä esteettisestä kasvatuksesta" liikutaan oikeastaan kahdella tasolla. Nimittäin toisaalta Schiller pyrkii – reaalihistoriallisessa mielessä onnistumatta – osoittamaan kirjoitustensa historianfilosofisessa osuudessa ihmiskunnan pyrkimyksen kohti esteettistä vapaata valtiota. Toisaalta tarkastelu etenee myös puhtaan transsendentaalilla tasolla kauneuden ja samalla esteettisen sivistyksellisuuden ja sivistyksen analyysinä.

Schillerin "Kirjeiden" mukaan ihmisen historiassa oli kuljettu antiikin Kreikan ihmisen kokonaisvaltaisuuden kulta-ajasta pimeään, rikkirepivän ajan (oman aikansa vallankumousten ja yhteiskunnallisen kuohunnan ajan) yli siihen tilanteeseen, josta Schiller oletti ihmiskunnan nousevan vielä Kreikankin yhtenäiskulttuuria korkeammalle uuteen esteettiseen harmoniseen valtioon. Valtion kehitys luonnonvaltiosta ideaaliin valtioon ei tosin etene Schillerinkään mukaan kronologisesti. Huolimatta aikansa kulttuurisesta rappiosta Schiller kuitenkin on sitä mieltä, että ihmiskunnassa löytyvät ainekset ehjään kulttuuriin. (Schütze 1993, 143.) Tämän kehityksen ja muutoksen Schiller oletti olevan mahdollinen esteettisen kasvatuksen kautta tapahtuvan yhteiskunnan muutoksen välityksellä.

Perustavaa laatua oleva lähtökohta Schillerin antropologiassa on dualistinen näkemys ihmisestä, jossa on kaksi eksistentiaalista dimensiota. Dimensiot ovat jo Kantilta tuttuja: luonto ja persoona. Ensimmäisen voidaan tulkita viittaavan aistimuksellisuuteen ja keholliseen, joka pohjautuu luonnonlainalaisuuksiin. Tämä puoli sitoo ihmisen luonnonoliksi (Schütze 1993, 120). Luonnon eläimellisyyden lisäksi ihminen on Schillerille toisaalta vapaa, sivistykseen mahdollinen persoona. Schillerin esteettisen teoriassa aistimukselliselle ja keholliselle luonnonilmiöt näyttäytyvät sellaisenaan — onhan tämä osuus itsekin luonnonlakien alainen. Vapaa ihminen on järkiolento, jolla on mahdollisuus sivistykseen.

Schillerin mukaan on olemassa kolme järjen ja luonnon välistä tasapainottelutilaa, joissa ihminen voisi periaatteessa olla tai joista ihminen voisi koostua: Joko luonto (edellä mainitussa erityisessä merkityksessään) hallitsee ja alistaa järjen (myös erityismerkityksessään) tai päinvastoin: järki hallitsee ja painaa luonnon alas. Niin pitkään kuin ihmistä hallitsevat eläimelliset vietit, hän ei ole ihminen vaan eläin. Kun järki hallitsee, on ihminen kylläkin jo ihmisarvoinen ja itse asettamiensa järjellisten periaatteiden alainen, mutta ei vielä esteettisesti vapaa ilmentymä. (Ks. tästä Schiller 1959, 465; Schütze 1993, 132–133.) Schillerin teorian mukaan ihminen kuitenkin pystyy myös sovittamaan yhteen nuo puolet harmoniaksi, jolloin vasta ollaan ihmisyydessä. Romantiikan ajan korostus näkyy tässä siinä, että ihmisen "sisäinen" nähdään alkuperäisenä ja yksilöllinen ensisijaisena. Kulttuuri, yksilön ulkopuolella oleva maailma, rikkoo ihmisen alkuperäisen ehjyyden. Kulttuurin repivän vaikutuksen tulisi minimoitua yksilöllisessä kasvatuksessa. Schillerille ja myös Rousseaulle vierasmääräytyneisyys (*Fremdbestimmung*) oli kulttuurin repivyyttä – alkuperäistä oli esteettisen ihmiselle luontainen itsemääräytyneisyys (*Selbstbestimmung*). (Werschkuhl 1994, 19.)

Schillerin teoriassa kulttuuri, taide ja kasvatustas nivooutuvat yhteen. Hän näkee kulttuurin kehittyvän taiteen kautta. Taiteessa on läsnä aina aineksia sen omalta ajalta, mutta siinä Schillerin mukaan tulevat ilmi myöskin kulttuuriset ainekset ikään kuin ylihistoriallisina. Näin taide etäännyy omasta ajastaan. (Schiller 1960, 22–24.) Tavallaan Schillerin historianfilosofiasta on luettavissa, että hän näkee ihmiskunnan sivistysprosessin ikään kuin automaationa, joka etenee, mutta joka on taiteen ja kulttuurin korostamisen ja näin myös ihmisyyden kokonaisuuden, totaliteetin, kautta tuotava esiin. (Schiller 1960, 19.)

Sivistysprosessin luonteeseen kuuluu ylihistoriallisuus: sitä voidaan tarkastella vasta kokonaisten sukupolvien, vuosisatojen ja tuhansien erilaisten vaiheiden kautta kulkeneen historian kautta. Näin ollen se ei ole esimerkiksi yhden ihmiselämän mittainen yksittäinen prosessi, vaan todentuu ihmiskunnan historiallisessa jatkumossa. Myös yksilön ja yhteisöllisen sivistyksen sisäkkäisyys tulee esille Schillerin "Kirjeissä": sivistys etenee luonnollisesti yksittäisissä yksilöissä, mutta kulttuurin on pystyttävä tarjoamaan yksilölliselle prosessille riittävä vapaus, ja toisaalta joudutaan kuitenkin oletamaan yksilötasolla "riittävän sivistyneitä" ihmisiä, jotka voisivat muodostaa valtiollisen vapauden. Tavallaan molemmat sivistyksen muodot, yksilöllinen ja yhteisöllinen, edellyttävät toisiaan. (Emt. 10–11.) Tätä kautta tulee loogiseksi myös yhteys esteettisen ja valtionpolitiikan välillä: ihmisen kokonaisvaltaisuuteen kasvattaminen on ainoa mahdollisuus vastata poliittis-yhteiskunnalliseen sekasortoon. (Vrt. Richter-Reichenbach 1983, 47.)

Näillä argumenteilla Schiller siis perustele ns. esteettisen kasvatuksen tarpeellisuutta: ihmisyyden kokonaisvaltaisuuden korostamiseksi järjen rationaalisuutta vastaan ja toisaalta kulttuurisen ajallisen jatkumon korostamiseksi. Varsinaisesti Schiller ei kuitenkaan edes pyri perustelemaan kasvatuksellista vaikuttavuutta siinä mielessä, että hän väittäisi jollain tietyllä ns. esteettisen kasvatuksen keinoilla, jollain tietyllä taidekasvatuksen muodolla saavutettavan korkeamman sivistyksen asteen. Itse asiassa jää aika tavalla avoimeksi, mitä Schiller itse esteettisellä kasvatuksella varsinaisesti tarkoitti: Miten sitä piti harjoittaa ja missä? Kenen opettamana? Mitä esteettistä?

Schillerin näkemys esteettisestä "peliviettinä" – sivistyksellisyys

Jos sivistystä pidetään kykyjen kokonaisuutena, jota ei pitäisi rajoittaa kasvatuksella, ollaan eräässä romantiikalle tyypillisen subjektiivisuuden ajatuksen keskeisistä piirteistä. Schiller kuuluu myös niihin varhaisromantikkoihin, joiden kirjoituksiin sisältyy ajatus, että ihmisen luontainen sivistyksellisyys syntyy esteettisen sivistyskykyisyyden pohjalta.

Schillerin teoria "*luonnon ja vapauden vastakkainasetelusta*" ei sinänsä ollut länsimaaisessa filosofian historiassa mikään uusi ilmiö. Kuten edellä todettiin, *järki* edusti teoriassa vapautta, *aistit, tai/ja aistimuksellisuus* luontoa. (Schiller 1960, 30.) Esteettisen piti toimia järjen ja aistimuksellisuuden välittäjänä yhdistäen nämä kaksi kauneuteen ja taiteeseen kohdistuvassa "viettien vapaassa esteettisessä pelissä". Sivistys mahdollistui Schillerin mukaan nimenomaan tätä kautta. Tavallaan Schiller pyrki pelivietin³ käsitteen avulla purkamaan dualismin ja ikään kuin "loi" pelivietin käsitteen avulla sivistysprosessille sen käyttövoiman. Pelivietti yhdisti järjen ja aistimuksellisuuden, luonnon ja vapauden, muodon ja sisällön toisiinsa. (Schiller 1959, 396.) Pelivietin varaan Schiller joutui jättämään myös ihmisyyden todentumisen, toimivan yksilön.

Ongelmalliseksi esteettisen pelivietin yhteydessä tulee kuitenkin se, että edellä kuvattu vapaus on transsendentaalista, josta ei voi luoda ehtoja toiminnalle. Miten siis esteettisen vapaudesta on johdettavissa vapaa esteettinen toiminta? Pelivietin tarkoitus oli luoda ihmiselle "kaunis elämä", mahdollisuus harmoniseen, subjektin itse asettamaan vapauteen.

Miten järki, kauneus ja vapaus ovat sidoksissa toisiinsa? Järki edellyttää ihmisyyden täyttymistä eli harmoniaa muoto- ja aistivietin välillä. Toisin sanoen järki vaatii harmoniaa tietoisuuden spontaanisti tuottamien välttämättömien suhteiden ja passiivisesti vastaanotetun satunnaisen sisällön välillä. Tämä harmonia toteutuu vain pelivietissä. Schiller päätyy näin näkemykseensä esteettisestä pelistä ihmisen olemuksen toteuttajana "... ihminen pelaa vain ollessaan sanan täydessä merkityksessä ihminen, ja hän on vain pelatessaan kokonaan ihminen" (Schiller 1960, 41). Pelillä ja pelivietillä Schiller kuvaa näin ihmisen luontaista aktiivisuutta ja spontaaniutta.

Schillerin perusoletus on, että ihmisen suhde maailmaan on sekä passiivinen vastaanottava että aktiivinen muotoava. Passiivisuus tekee mahdolliseksi ns. "puhtaan suhteen maailmaan". Havainnoissa ovat nämä molemmat – sekä aktiivinen muotoava että passiivinen vastaanottavuus – aina läsnä (Schiller 1959, 395). Schillerin mukaan havaitsemisessa ja tiedon käsittelyssä on mukana sekä aktiivinen että passiivinen momentti, jotka yhdistyvät kauniin havaitsemisessa. (Schiller 1959, 396; Schütze 1993, 80; myös Pott 1983, 41.)

³ Sanan *Spiel* kääntäminen suomeksi on ongelmallinen, ja tässä yhteydessä teoriaan itseensä kantaaottava: sana voidaan kääntää leikiksi, mutta se tarkoittaa myös peliä, soittoa ja verbi *spielen* näyttelemistä. Sanan 'Spieltrieb' perusmerkitys on Lehtisen (1996, 47) mukaan nimenomaan pelivietti. Käsitteillä on Schillerin kauneutta koskevissa kirjoituksissa oma historiansa: leikkiin liittyy itsensä unohtaminen, spontaanisuus ja viattomuus – ominaisuuksia, joita Schiller näki lasten ja kreikkalaisten kulttuurin edustavan. Naiivi runoilija, Schillerin nero, luo luontona, spontaanista – ja nimenomaan on siis leikkijä. Peliin taas liittyy vastakkaisia ominaisuuksia: etäisyyden ottaminen, reflektio ja mahdollinen vilpillisyys. Sentimentaalinen runoilija, joka Schillerille edusti pelaajaa, oli moderni, reflektioiva ja mielenkykyjen ykseyden kadottanut runoilija. Tämän tarkastelun perusteella olisi perusteltua käyttää nimenomaan käännöstä leikkivietti. Sanat 'pelivietti' ja 'peli' kuvastavat sitä, mitä Schiller esteettisellä ilmaisee ja mihin hän esteettisen teoriallaan loppujen lopuksi pyrkii: se on reflektoitumiseen ja sen myötä etäisyyden ottamiseen liittyvä kyky ihmisyydessä, johon merkittävänä ulottuvuutena sisältyy tavoitteellinen toiminta, eräänlainen tietoinen "peli" ihmiskunnan muuttamiseksi.

Edellä todettiin, että niin aine- kuin muotovietilläkin on omat liikkeellepanevat voimansa. Ainevietillä se on luonnon välttämättömyys (Nötigung der Natur) ja muotovietillä järjen välttämättömyys (Nötigung der Vernunft). (Schiller 1960, 38.) Pelivietti yhdistää ilman minkäänlaista omaa välttämättömyyttä aine- ja muotovietin intressit. Pelivietin yhdistävyyteen liittyy myös antropologinen näkemys: "*Aistivietin kohde* yleisellä käsitteellä ilmaistuna on *elämä* laajimmassa merkityksessään; käsite, joka tarkoittaa *aineellista olemista* ja *kaikkea välitöntä läsnäoloa aisteille*. *Muotovietin kohde* yleisellä käsitteellä ilmaistuna on *hahmo*. Se on käsite, joka kattaa olioiden *kaikki muodolliset ominaisuudet* ja *niiden suhteet tiedollisiin kykyihimme*. *Pelivietin kohdetta* yleisellä kaavalla ilmaistuna voidaan kutsua *eläväksi hahmoksi*; käsite, joka viittaa ilmiöiden esteettisiin ominaisuuksiin ja sanalla sanoen siihen, mitä kutsutaan kaikkein laajimmassa mielessä kauneudeksi" (Schiller 1960, 41).⁴

Kauneudella ja järjellä on siis yhteys toisiinsa siten, että ilmiöt ovat ainoastaan esteettiselle vapaita, jolloin vapaus on järjelle näen-näistä, eräänlaista huijausta. Toisaalta esteettinen ei myöskään voi olla järjellinen, ainoastaan *järjenkaltainen*. Vapaus ei myöskään voi sellaisenaan ilmetä aisteille, koska se on yliaistillinen. Schiller (1992, 202) päätyy toteamaan, että vapaus ja autonomia ovat vain kauneuden ilmenemisessä, "*Das Schöne ist Freiheit in der Erscheinung*". Näin ollen kauneus on Schillerille ideaali kategorია. (Schütze 1993, 85.) Viettiteoriaan liitettyä kauneuteen liittyvä pelivietti ei voi olla vapaa, mikäli se on sidoksissa järkeen ja järjen käsitteisiin. Kauneus on siinä, kun tarkastelemme kohdetta järjenkaltaisesti (vapauteen ja tahtoon perustuen) ja ilmiö näyttäytyy meille vapaana. Kauneus on meille ilmenevä suhteemme objektiin. Se, mitä pidämme kauniina, on siis vapautta – tai tarkemmin ajatellen vapauden heijastusta.

Kun esteettisen pelivietti ei näin ollen ole aisteihin ja järkeen sidoksissa, se voi ikään kuin luoda olemuksensa itse. Tässä on myös Schillerin *perustelu* ihmisen sivistykseen kuuluvalla itsensä määrittämiselle (Selbstbestimmung) ja *ihmisen aktiiviselle toiminnalle*. Aktiivisen perusluonteen vakuudeksi on huomattava sekin, että sana 'peli', vaikka se arkikielisesti kuulostaakin naiivilta, kätkee sisäänsä myös ajatuksen siitä, että pelivietti ei ole abstrahointia vaan nimenomaan käytännöllistä toimintaa. Lisäksi tähän vapauden käsitteeseen on luettavissa myös ihmisen luontainen subjektin vapaus. Se on itse asiassa myös väistämätön ja välttämätön – eihän kukaan voi luoda noita sisäisiä voimia kenellekään eikä määrätä niiden suuntia tai voimasuhteita. (Ks. Pott 1983, 93.)

"Kirjeiden" kasvatuksellinen ja kulttuurinen näkökulma

Friedrich Schillerin teoria saa omaleimaisuutensa siitä, että se kytkeytyi selkeästi oman aikansa poliittiseen tilanteeseen – Ranskan vallankumouksen jälkeiseen hajanaiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. "Kirjeissä esteettisestä kasvatuksesta" – joka on eräänlainen "ohjelmajulistus" esteettisestä sivistyksestä – Schiller toteaa, että kulttuuri ei ollut pystynyt vastaamaan siihen haasteeseen, jonka moderni aika sille asetti. Schiller laittaa tuhoutumisen itse valistuksen kulttuurin syyksi. Se oli teoreettista kulttuuria, joka korosti yksipuolisesti vain järjen osuutta, rationaalisuutta. Tämä rationaalisuus ei Schillerin mielestä ole mitään pysyväisluontoista. Hänen viettioppinsa mukaan ajateltunahan järki on vain "puolet" ihmisyydestä, puolitettu ihmisuus. Ainoastaan järjellä ei ihminen pysty

⁴ Itse asiassa Schillerin tekstin tulkinnasta tekee vaikean se, että siinä ei tule selkeästi ilmi, tarkoitetaanko ainoastaan kauneuden havaitsemista ja erityisen esteettisen tiedon muodostumista vai tarkoitetaanko havaintoja yleensä.

määrittelemään itseään: Selbstbestimmung, itsensä määrittäminen, "koostuu" ns. luonnon määrittelystä, järjen määrittelystä ja ennen kaikkea esteettisen vapaasta pelistä näiden välillä. (Tielkes 1973, 88.) Schiller pyrki osoittamaan myös esteettisen sivistyksen realisoitumisen mahdollisuuden kasvatuksen kautta. Näin esteettisestä tuli sekä perusta ihmisyydelle että sivistyksen päämäärä.

Kun Kant vielä perusteli filosofiassaan moraalin ylimmäksi ihmisen toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi, Schiller ei enää sikäläistä yhteiskunnallista ja poliittista tilannetta tarkastellessaan voinut pitää moraalia pätevänä pohjana edistykselle tai kehitykselle. Schiller ei nähnyt ihmiskunnan pyrkivän moraalisia ihanteita kohti. Moraalin perusteleminen ei jää kokonaan pois, mutta varsinaisesti tavoitteen sivistykselle – siis myös esteettiselle sivistykselle – Schiller perusti *onnellisuuden* tavoittelulle. Schiller pyrki luomaan kuvaa tulevaisuudesta, vaikka sikäläinen yhteiskunta vaikutti kaaokseliselta. Tulevaisuuden mahdollisuuden Schiller näki sivistyksessä, joka realisoituisi esteettisen kautta. Schiller loi teoriansa esteettisestä sellaiseksi, että se tarvittiin ihmisen dynaamisuuteen ja olemassaoloon sinänsä. Esteettisen myötä syntyvä ja säilyvä dynaamisuus oli myös ihmiskuntaa määrittävä tekijä – dialektiikka muoto-, aine- ja esteettisen pelivietin välillä ja näiden voimasuhteet muodostavat Schillerin mukaan ihmiskunnan historian vaiheet. Esteettinen päämääränä tarkoittaa teoreettisesti Schillerille sitä, että ihminen on viettien suhteen tasapainossa — viettien tasapainoinen ilmentymä. Tässä on syy myös siihen, miksi Schiller halusi estetisoida filosofian: esteettisen kasvatuksen kautta – ainakin periaatteessa – löytyi väline sivistysprosessin todentamiseen. Schiller halusi luoda Kantin liian subjektiivisesta esteettisestä teoriasta objektiivisen teorian kauneudesta. (ks. myös Lehtinen 1996, 41–43.) Toisaalta "estetisoiminen" oli Schillerille myös yritys popularisoida filosofia.

"Kirjeet esteettisestä kasvatuksesta" esteettisen valtiofilosofian hahmottajina eivät luo selkeää, sisällöllisesti loogista kokonaisuutta Schillerin kauneuden rakennetta koskevien kirjoitusten kanssa.⁵ Todettakoon, että "Kirjeet" ovat hyvin vaikeasti tulkittavia, koska kieli on osittain kuvallista ja jättää tulkinnoille paljon sijaa. (Ks. myös Schütze 1993, 49.) Schillerin esteettisen kasvatuksen tai sivistyksen teoria on siinäkin mielessä vaikea, että hän ei itse varsinaisesti esitä yhtenäistä, johdonmukaista teoriaa. Kauneutta koskevista teorioista, myös "Kirjeistä esteettisestä kasvatuksesta" on kuitenkin löydettävissä 'ajatuksellinen yhteys, tietty loogisuus, mutta teoria täytyy lukijan koota itse. (Ks. myös Schütze 1993, 58.)

Schillerin esteettisen teoriaa esimerkiksi Schütze (1993, 28) tulkitsee nimenomaan siten, että se on sivistysteoriaa itsessään. Näin se jo itsessään asettaa kyseenalaiseksi sen konseption, joka ehkä helpoimmin assosioituu sivistyskeskusteluun: kyseenalaistaa sivistyksen mentaalisen prosessin. Sivistystä kun pidetään yleisesti nimenomaan järjen kehittymisenä ja suuren tietomäärän hallitsemisena. Kun Schillerin teoria lähtee siitä, että esteettinen itsessään pitää sivistysprosessia yllä, se asettaa kyseenalaiseksi sivistyksen ainoastaan järjen projektina.

Merkittävää esteettisen kasvatuksen teoriaa ajatellen on vaikeus yhdistää Schillerin kauneutta koskeva transsendentaalinen perustelemisen tapa ja teoreettiset väittämät ja esteettisen sivistyksen empiirinen, historiallinen referenssi, esteettinen valtio ja siihen tähtäävä esteettinen kasvatus. Puhdas transsendentaalinen taso toimii ylihistoriallisena normina, jolle (idealistisen filosofian tradition tavoin) ei varsinaista todellista historiallista vastinetta löydy. Transsendentaalilla tasolla Schillerin teorian voi nähdä esteettisen sivistyksellisyys-teorian, jonkinlaisen ihmisyyden ideaalin asettajana.

⁵ Schiller kirjoitustensa myötä myös laajensi ja kehitti teoriaansa kauniista ja esteettisestä. Siinä on myös yksi syy, miksi kirjoitukset eivät luonnollisestikaan luo ehjiin kokonaisuuden tuntua. (Ks. esim. Schütze 1993, 238.)

Itse asiassa Schiller ei "Kirjeissään" edes varsinaisesti puhu minkäänlaisesta lasten kasvatuksesta eikä anna ohjeistoa, kuinka kasvatus varsinaisesti pitäisi järjestää. (Ks. myös Schütze 1993, 247–248.) Kirjanen on pikemminkin jonkinlainen aikuisen sukupolven itsekasvatusohjelma, jos se jollain tavalla on kasvatukseen viittaava. Aikuisen sukupolven on itse tavallaan luotava sivistykselle uusi päämäärä – esteettinen valtio.

Esteettinen sivistys – Jürgen Oelkersin näkemys

Schillerin esteettisen kasvatuksen ja esteettisen sivistyksen teoriaa voidaan peilata myös oman aikamme esteettisen sivistyksen tutkimusta vasten. Jürgen Oelkers (1985, 16) puhuu sivistyksellisyydestä vaikkakin käyttäen termejä 'sisäinen' ja 'ulkoinen'. 'Sisäisellä' Oelkers viittaa nimenomaan edellä mainittuun määrittelemättömään spontaniteettiin ja ulkoisella kulttuurin ja kasvatuksen vaikutukseen. Ongelma Oelkersin mukaan syntyy meidän aikanamme siitä, että tavallaan sisäisen sivistyksellisyyden ja ulkoisen kasvatuksellisuuden rajat ikään kuin muuttuvat tai suhteellistuvat, kun kulttuurissa ei ole varsinaista yhtä absoluuttia, selkeää päämäärää, johon sivistysprosessi sidottaisiin. Päinvastoin sisäinen on asetettu niin vapaaksi, että sitä voi pitää irrationaalisen suurena, jolla ei rajoja olekaan. Subjektin kehitysprosessille ei aseteta minkäänlaisia rajoja, vaan kyseessä on vain vaiheiden jatkumo. Jos porvarillinen pedagogiikka vielä pitikin lapsuutta lähtökohtana, josta piti ammentaa turvallisuutta koko elämän ajan, tässä asetelma kääntyy toisin päin: koko elämän ajan itse asiassa täytyy pyrkiä irtautumaan ulkoisen pakosta, emansipoitua kasvatuksen vaikutuksista, jotta "sisäinen" ihmisessä pääsisi todellistumaan.

Kasvatustieteellisissä teorioissa on eri aikoina ollut tämän tapaisia korostuksia, joilla voisi katsoa olevan yhtäläisyyksiä romantiikan korostuksiin (Oelkers 1991, 11–18). Niissä yksilö nostetaan itseisarvoksi ja esteettinen tunteva ja kokeva subjekti ihmisyyden päämääräksi. Romanttiseen näkemykseen pohjautuu käsitys yksilöllisestä, hetkessä elävästä, irrallisesta subjektista. Tällainen radikaalin subjektiviteetin ajatus pitää itse asiassa sisällään antipedagogisia aineksia. Romanttinen subjektiviteettiteoria onkin pohjimmiltaan antipedagoginen, koska siinä subjektiviteetin toteutuminen nähdään oikeastaan kasvatuksesta vapautumisena, kasvatuksen lopettamisena. Subjekti voi muotoutua riippumatta kasvatuksen onnistuneisuudesta. Kasvatus nähdään ennemminkin asiana, josta pitäisi vapautua kuin ehtona subjektiviteetin syntymiselle. (Oelkers 1991, 19.)

Tällaisessa subjektivisuudessa on eräitä toisaalta Schillerin romantismia, toisaalta omaa aikaamme muistuttavia näkemyksiä sivistyksestä:

- 1) Mikään instanssi ei saisi asettaa päämääriä ja tavoitteita kasville tai kehitykselle.
- 2) Kasvatuksen tulisi olla yksilön sivistysprosessin suhteen kumulatiivista eli sen tulisi asettua subjektin oman kehityksen jatkeeksi tai tueksi niin, ettei ihmisen luontaista kehitystä rajoiteta. "Kasvatus" nähdään vaikutuksena (Einwirkung) ulkoa sisälle, yhteisöstä yksilöön.
- 3) Lasta pidetään jonakin "tulevana" ihmisenä, joka ei kuitenkaan pelkän kehityksen turvin pääse korkeimpaan päämääräänsä, vaan siihen tarvitaan jokin kasvatuksen "maneeri". Kasvatus nähdään suunnitelmallisena toimintana, joka voidaan sujuuttaa jaksoittain etenevään lapsen luontaiseen kehitykseen psykologian kehitysoppien mukaisesti. juuri tämä on kuitenkin Oelkersin (1991, 20) mukaan kyseenalaista: Se ei ota huomioon yksilön

ainutkertaisuutta, vaan pyrkii johtamaan yksilön ja hänen tilanteensa yleisistä kehityseräitteistä deduktiolla, mikä tuskin on mahdollista.

Edellä olevia väittämiä ajatellen voidaan todeta, ettei pedagogiikalla ole käytössään mitään teknistä keinoa, jolla "ihmiseksi tuleminen" voitaisiin taata. Oelkersin mukaan on harhaanjohtavaa puhua kasvatuksen *kohteestakin*, koska kasvatustoiminnalla ei varsinaisesti ole käytettävissään mitään muokattavaa materiaalia – pikemminkin päinvastoin: tuo niin sanottu kohde itse asiassa työstää kasvatusta. Kasvattaja ei voi varsinaisesti "vaikuttaa" itse lapseen, vaan se, minkä toteamme vaikutuksena, on vain epäsuorasti välittynyt, epätäydellisen ymmärtämisen tuloksena syntynyttä "sisäistä", jonka kasvava itse on työstänyt. (Oelkers 1985, 10.) Kasvatustahon voi vaikuttaa ainoastaan sitä kautta, että yksilön sisäinen (das Innere) valikoi, vaikuttaako kasvatus vai ei. Tällöin 'sisäinen' ei ole kasvatuksen kohde, vaan ehto, kasvatuksen mahdollisuus. Itse sisäiseen ei voida vaikuttaa, vaan sitä voidaan tarkastella kasvatuksen mahdollisuutena. Sisäinen ei ole pedagogisesti rajattavissa, vaan pikemminkin kaikki pedagogiseksi mielletyt rajoitukset ovat 'sisäisen' dynamiikan mahdollistajia. jos siis pedagogina haluaa perehtyä noihin rajoihin, on vaihdettava perspektiiviä perinteisestä ulkopuolisen kasvatettavan tarkkailun näkökulmasta kasvatuksen puoleen: täytyy kääntyä taiteeseen ja kirjallisuuteen, jotka modernissa yhteiskunnassa ovat muotoutuneet subjektiivisen ilmaisun paikaksi (Oelkers 1985, 10–11). Samoin Oelkers painottaa sitä, että kasvatuksellisesta vaikuttamisesta on vaikea tehdä minikäänlaista yleistystä, kun kukin luo saamistaan "kasvatuksellisista" vaikutteista oman ainutkertaisen sisäisen rakennelman; yleisestä ei voi suoraan johtaa erityistä. Ei pystytä luomaan yleistä kasvatuksen teoriaa, joka olisi pätevä koskemaan jokaista yksilöä. Tästä ajatuksesta lähtien modernin subjektiiviteetti voidaankin kuvata "taideteoksena", subjekti ajatellaan eräänlaisena esteettisenä "luomuksena", jonka tekijänä on itse kasvava (lapsi).

Sisäinen maailma reagoi nimenomaan tunteiden välityksellä. Ulkoisen maailman rajat tulevat vastaan aina silloin, kun sisäinen tunnetila ja ulkoinen eivät täsmää. Jos kasvatettavan tunteita, sisäistä, kunnioitettaisiin äärimmilleen, sisäiselle ei saisi asettaa minkäänlaisia rajoja. Tästä näkökulmasta kaikki kasvatus voidaan nähdä sisäistä maailmaa häiritsevä; tekijänä, joka astuu aidon tuntemisen varpaille. Näin ajateltuna voidaan siis sanoa, ettei mikään kasvatus koskaan voi olla onnistunut. (Mollenhauer 1985, 13.)

Sama pedagoginen paradoksi, joka voidaan nähdä Kantin kysymyksessä "kuinka kultivoin vapautta pakolla", on nähtävissä tästäkin lähestymistavasta käsin. Jos kasvatus on rajojen asettamista sisäiselle, on ristiriitaista samanaikaisesti väittää, että "kasvatuksen" tavoitteena on mahdollisuuksien mukaan kehittää kunkin kasvavan potentiaaliset taidot täyteyteensä. Henkinen täysi-ikäisyys, "Mündigkeit", jonka mannermainen kasvatusfilosofia on eksplisiittisesti asettanut kasvatuksen päämääräksi, on muotoutunut paradoksaaliseksi, institutionalisoituneeksi pedagogiseksi initiaatioksi – länsimaaisessa koulutusjärjestelmässä koulutuksen saaneen odotetaan olevan periaatteessa henkisesti kypsä, autonominen. Se, mitä subjekti autonomisuudellaan tekee, jätetään kasvavan omaan päätäntävaltaan. Pedagogisesti ei ainakaan voida etukäteen arvioida ja ennustaa, mitä kasvava autonomisuudellaan tekee. Kun kasvatuksen ennustettavuus todetaan ongelmalliseksi, on tietyllä tavalla helppo ratkaisu kääntyä takaisin romantiikan ajatuksiin subjektista, joka saa rajoittamattoman tilan ja jota eivät kantilaiset moraaliset velvoitteet estä tai hidasta laajentamasta tai kehittämästä potentiaaliaan.

(Oelkers 1985, 12; Oelkers 1991, 16.) Mutta näkökulman vaihtaminen ei itsessään vielä ratkaise pedagogista paradoksia tai kasvatuksen ja sivistyksen välistä ongelmallista yhteyttä.

LOPUKSI

Mitä tältä pohjalta voidaan ajatella esteettisestä sivistyksestä ja kasvatuksesta jäävän jäljelle? Esteettisen merkitystä sivistyksen muotona teoreettisen ja praktisen rinnalla on korostettu mannermaisessa sivistys- ja kasvatustutkimuksessa, ja siitä käsin tarkasteltuna esteettisen tehtävä näyttäytyy Schillerin teoriassa sivistyksellisyyden mahdollistajana ja toisaalta myös sekä yksilön että yhteiskunnallisen sivistysprosessin päämääränä. Tässä artikkelissa on kuitenkin nostettu esille muutamia ongelmia, jotka nousevat eteen, kun esteettistä kasvatusta lähestytään subjektiivisuuden korostamisesta.

Schillerin "Kirjeet" tarjoavat mahdollisuuden radikaaliin subjektiviteettitulkintaan: esteettisen pelivietti voidaan tulkita sivistyksellisyydeksi, eräänlaiseksi perusehdoksi, joka on ihmisessä synnynäisenä mahdollisuutena. Tähän järjen ja aistimuksellisuuden ja samalla myös laajemmin luonnon ja vapauden vastakkainasetteluun ei siis ainakaan sisälly millään tavalla vielä kasvatuksellista vaikuttamista. Toisen ongelman muodostaa se, että Schillerin transsendentaaleista kauneuden ehdoista on itsessään ongelmallista rakentaa teoriaa empiiriseen. Kolmanneksi, ajatus vapaasta esteettisestä sivistysprosessista ilman kasvatuksen asettamia "rajoja" ei näyttäydy reaalisenä tarkastelumahdollisuutena. Subjekti näet tarvitsee väistämättä kasvatuksessa ilmenevän "ulkoisen", jotta kasvavan "sisäisen" voi tematisoitua. Kasvavan "sisäiseen" taas ei kasvatuksen keinoin voida päästä käsiksi. Schillerin "Kirjeisiin" ei itse asiassa edes sisälly minkään-laista pedagogista tai didaktista esteettisen kasvatuksen ohjeistoa, jolla "sisäistä" voitaisiin tavalla tai toisella suunnata. Korkeintaan Schillerin kirjeistä voidaan löytää sivistyspäämäärä — tarkemmin määrittelemätön "onnellinen valtio", joka toteutuu vain silloin, kun esteettinen voi vapaasti ilmetä ihmisessä. Toisaalta kuitenkin myös esteettisen ilmeneminen ihmisessä vaatii jo vapaan valtion.

Niin Schillerin "Kirjeet esteettisestä kasvatuksesta" kuin Jürgen Oelkersinkin näkemykset osoittavat samanaikaisesti sekä esteettisen sivistyksen ja kasvatuksen olemassaolon ja välttämättömyyden että sen paradoksaaliuden ja ongelmallisuuden.

Lähteet

- Adorno, Th.W, 1993. Ästhetische Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Benner, D. 1991. Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim Juventa Verlag 1991.
- Benner, D. 1996. Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Frank, M. 1990. Das Problem "Zeit" in der deutschen Romantik. Zeitbewusstsein und Bewusstsein von Zeitlichkeit in der frühromantischen Philosophie und in Tiecks Dichtung. Schöningh. Paderborn.
- Giesecke, H. 1994, Einführung in die Pädagogik. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Heid. H. 1994. Pädagogische Grundvorgänge. In: Lenzen, D. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reisbek b. Hamburg.
- Kant, I. 1957. Kritik der Urteilkraft und naturphilosophische Schriften. Werke in sechs Bänden. Fünfter Band. Insel – Verlag Zweigstelle Wiesbaden.
- Koch, M. 1993. Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß. J. Habermas, D. Kamper und M. Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Koch, M. 1994. Einleitende Bemerkungen zum Thema "Pädagogik und Ästhetik". In: Koch, L., Marotzki, W., Peukert, H. (Hrsg.) Pädagogik und Ästhetik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kupffer, H. 1994. Abschied vom Erziehungs-Mythos. Fiktionen, Sehnsüchte und Irrwege im pädagogischen Denken. In: Sinhart-Pallin, D. 1994. Aufgabe der Erziehung. Essays und Biographisches zur 68er Pädagogik und zur Jugendgewalt der 90er Jahre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lehtinen, M. 1996. Ykseyden illuusio. Friedrich Schillerin esteettisistä politiikasta. Synteesi 3/96. 15. vuosikerta.
- Mollenhauer, K. 1985. Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. 1985. Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. 1991. Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Richter-Reichenbach, K-S. 1983. Bildungstheorie und ästhetische Erziehung heute. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schiller, F. 1959. Erzählungen / Theoretische Schriften. Sämtliche Werke. Fünfter Band. München: Carl Hanser Verlag.
- Schiller, F. 1960. Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schütze, T. 1993. Ästhetisch – personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Siljander, P. 2000. Sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa: Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus.
- Tenorth, H-E. 1988. Erziehung - eine Funktion der Gesellschaft. In: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. München.
- Tielkes, M. 1973. Schillers transzendente Ästhetik. Untersuchungen zu den Briefen "Über die ästhetische Erziehung des Menschen". Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.
- Werschkuhl, F. 1994. Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- von Wilpert, G. 1958. Schillerchronik. Sein Leben und Werke. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Artikkeli on julkaistu: 23.9.2025

Tekstiviittaus:

Mielyinen, Mari 2025. Schillerin "kirjeet" ja esteettisen kasvatuksen ongelma. Kasvatuksen historian ENSYklopedia. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Schiller_1.pdf