

ÉMILE DURKHEIM JA MORAALIKASVATUS

Koulu yhteiskuntaan sosiaalistajana ja solidaarisuuden lähteenä

MINNA MARTTIO

Pro gradu -tutkielma

Yleinen kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Lokakuu 2014

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

MARTTIO, MINNA: Émile Durkheim ja moraalikasvatus. Koulu yhteiskuntaan sosiaalis-tajana ja solidaarisuuden lähteenä

Pro gradu-tutkielma, 90 s.

Kasvatustiede

Lokakuu 2014

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää Émile Durkheimin ajatuksia moraalikasvatuksesta. Durkheimin moraalikasvatusmalli oli osa Ranskan kasvatuksellista vallankumousta ja poliittista hanketta, jonka tavoitteena oli vähentää katollisen kirkon valtaa. Uskonnonopetus kiellettiin laissa ja se korvattiin maallisella moraali- ja kansalaiskasvatuksella. Durkheimin ansiosta sosiologia tuli pakolliseksi aineeksi opettajien valmistuslaitoksiin. Durkheimin moraalikasvatuskurssi kuului sosiologian opintoihin ja näin jokaisen opettajaksi opiskelevan tuli perehtyä myös moraalikasvatukseen.

Tutkielman aineisto koostui Durkheimin tieteellisistä tutkimuksista sekä muista julkaisuista. Tutkielman päälähteenä oli Durkheimin opettajiksi opiskeleville tarkoitettujen moraalikasvatusluentojen materiaali, joka koottiin Durkheimin kuoleman jälkeen yksiin kansiin teokseksi *L'éducation de morale* (1925). Tutkielman viitekehys muodostui ajankuvauksesta, Durkheimin elämänhistoriasta sekä Durkheimin keskeisestä yhteiskuntateoriasta, jonka keskiössä oli selvitys erilaisten yhteiskuntien sosiaalisen solidaarisuuden luonteesta.

Durkheim oli yksi sosiologia-tieteen perustajista. Durkheimille sosiologia oli keino vaikuttaa yhteiskunnallisiin ongelmiin ennen kaikkea konkretian tasolla. Durkheimin luoman moraalikasvatusmallin oli tarkoitus vastata sen ajan yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Ranskassa ihmiset olivat etäännyneet toisistaan sekä valtiosta, ja Durkheim puuttui tähän epäkohtaan. Uskonto oli menettänyt valtaansa, eikä kristinuskosta ollut enää solidaarisuutta synnyttämään. Tehtävä moraalikasvatuksesta oli jäänyt pääasiassa kotien vastuulle, mutta Durkheim uskoi, että ainoastaan luokkahuone mahdollisti oikeanlaisen miljöön, jossa lapsi voitiin sosiaalistaa yhteiskunnan tavoille. Durkheim löysi modernin yhteiskunnan solidaarisuuden lähteen sosiaalisesta työnjaosta ja koulusta. Yhdistysten rooli yhteiskunnassa oli kuitenkin vähentynyt huomattavasti, mistä syystä koulun merkitys solidaarisuuden lähteenä korostui.

Durkheimin maallinen moraalioppi juonsi juurensa tieteestä ja järjestä. Opettaja oli tässä keskeisessä asemassa, sillä hän korvasi yhteiskunnasta puuttuvaa auktoriteettia ja kuria. Moraalikasvatuksen tavoitteena oli kasvattaa lapsesta kansalainen, joka kasvettuaan kunnioittaisi sääntöjä ja toimisi velvollisuudentunteesta käsin muut ihmiset huomioiden. Lapsen tuli iskostaa tarve ryhmään kuulumisesta, jotta hän aikuisena liittyisi yhdistyksiin, ja näin yhdistystoimintakin voisi lisääntyä. Kansalaiskasvatus ulottui laajalle, sillä moraalikasvatuksen oli tarkoitus vaikuttaa lasten rinnalla myös opettajiin ja heidän aatemaailmaan.

Asiasanat: Durkheim, moraali, moraalikasvatus, modernisuus, työnjako, solidaarisuus, sosiaalistaminen, kollektiivinen tietoisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	1
2	HISTORIALLISTA KONTEKSTIA	7
3	ÉMILE DURKHEIMIN ELÄMÄNVAIHEET	11
	3.1 Lapsuus	11
	3.2 Nuoruus ja opinnot Écoleessa	13
	3.3 Aika Saksassa	18
	3.4 Aika Bourdeaux'ssa	20
	3.5 Durkheim ja L'Année sociologique	23
	3.6 Aika Sorbonnessa	23
4	SOSIAALINEN TYÖNJAKO JA SOLIDAARISUUS	26
	4.1 Kollektiivinen tietoisuus	30
	4.2 Mekaaninen ja orgaaninen solidaarisuus	31
5	DURKHEIMIN MORAALIKASVATUS	36
	5.1 Johdatus maalliseen moraaliiin	36
	5.2 Moraalin rooli sosiaalistamisessa ja kiinnittymisessä ryhmiin	42
	5.3 Kuri ja säännöt moraalisisessa toiminnassa	49
	5.3.1 Kurin toteuttaminen	54
	5.4 Altruismi ja sosiaalisiin ryhmiin kiinnittyminen	62
	5.5 Solidaarisuus ja moraalin vahvistaminen	69
6	YHTEENVETO JA POHDINTA	75

Lähteet

1 JOHDANTO JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Émile Durkheimia (1858-1917) on pidetty viime vuosikymmeninä nykysosiologian perustajana ja klassikkona Karl Marxin (1818-1883) ja Max Weberin (1864-1920) tapaan. He eivät olleet ainoastaan sosiologeja, vaan intellektuelleja, jotka reagoivat aikansa poliittisiin ja moraalisiin ongelmiin. Durkheim, Marx ja Weber loivat ne ajatusmaailmat, joiden pohjalta sosiologit paljolti vieläkin tarkastelevat maailmaa. Durkheim vaikutti heistä voimakkaimmin siihen, että sosiologiaa ruvettiin pitämään omana tieteenalanaan. Durkheimin analysointi koskien sosiaalista elämää ja yhteisöjä loi sosiologialle sen perustan. (Allardt 1990, 3-4.)

Pertti Töttö (1996, 178) nimittää Durkheimin koko tuotannon punaiseksi langaksi sosiaalisten ilmiöiden omalakisuuuden osoittamisen. Tötön mukaan Durkheimille sosiaaliset ilmiöt ovat *sui generis* eli 'omanlaatuisia' kuten Durkheimin suomentaja Seppo Randel on asian ilmaissut. Sosiaaliset ilmiöt ovat siis oma lajinsa, joten niiden tutkiminenkin kuuluu omalle tieteelle. Durkheim halusi osoittaa, että koska kaikesta voidaan etsiä sosiaalista, oli sosiologiakin tieteenä mahdollinen. (Töttö 1996, 174.) Sosiologialla oli Durkheimille ennen kaikkea konkreettinen merkitys; sosiologia pystyi tarjoamaan yhteiskunnalle uuden moraalisen perustan ja poistamaan näin siinä esiintyviä epäkohtia (Giddens 1978, 14-15; Töttö 1996, 178).

Durkheim uskoo, että jokainen ihminen on syntynyt yhteiskuntaan, jolla on jo määrätty järjestys ja rakenne. Sosiaaliset faktat ovat yksilön ulkopuolella siinä määrin, että jokainen yksittäinen henkilö on vain yksi tekijä suhteiden kokonaisuudessa, josta yhteiskunta muodostuu. (Giddens 1971, 87.) Anthony Giddensia pidetään yhtenä arvostetuimpana Durkheimin tekstien uudelleen tulkitsijana (Shilling & Mellor 2013, 197). Giddensille Durkheimin tutkimuksen pääanti on se, ettei yksilön toimintaa voida

selittää ottamatta huomioon sosiaalisia ilmiöitä. Vastavuoroisesti myös sosiaaliset ilmiöt ovat riippuvaisia yksilöistä. (Giddens 1971, 88.) Durkheim toteaaakin Uskontoelämän alkeismuodot -teoksessaan, että ”Yhteiskunta on olemassa ja elää vain yksilöissä ja heidän kauttaan” (Durkheim 1980, 389). Giddens (1972, viii, 1-2) ajattelee, että Durkheimin kirjoituksilla on ollut erityislaatuinen vaikutus modernin sosiaalisen ajatuksen kehittymiseen.

Giddens (1978, 7) selvittää, että Durkheim johti sosiologista kenttää ensimmäistä maailmansotaa edeltävässä Ranskassa. Hänen teorioiden vaikutukset jäivät kuitenkin aikoinaan joissain määrin ensimmäisen maailmansodan jalkoihin. Sosiologit ja antropologit Halbwachs ja Mass säilyttivät valta-aseman sodan aikana ja jatkoivat siitä, mihin Durkheim jäi. (Giddens 1978, 7.) Agnès van Zantenin (2013) mukaan Durkheimia pidetään Ranskassa tätä nykyä valtion koulun isänä ja suurena vaikuttajana. Durkheimilla on myös vahva nostalginen arvo; Durkheimin aikaa muistellaan aikana, jolloin yhteiskuntaan sosiaalistaminen toimi (Van Zanten, 2013).

Durkheim tutki instituutteja ja ihmisyhteiskuntien kehitystä (Heiskala 1997, 193). Sosiologian metodisäännöt -teoksessa Durkheim viittaa instituuteista puhuessaan ”kaikkiin uskomuksiin ja käyttäytymistapoihin, jotka ovat syntyneet kollektiivisesti”. (Durkheim 1982, 28-29.) Durkheim kutsuu instituutioita myös sosiaalisiksi faktoiksi, joiden tutkimisen hän liittää sosiologian piiriin (Heiskala 1997, 193).

”Koska uskomukset ja sosiaaliset toiminnat... tulevat meille ulkoa päin, siitä ei seuraa se, että me vastaanottaisimme ne passiivisesti ilman mukautumista. Reflektoiden yhteisöllisiä instituutioita ja mukauttamalla ne itsemme kanssa, me yksilöllistämme ne ja välitämme niihin enemmän tai vähemmän yksilöllisiä ominaisuuksia. Samalla tavalla, tarkasteltessa fyysistä maailmaa, jokainen meistä värittää sen oman mallin mukaisesti ja jokainen yksilö omaksuu saman aineellisen ympäristön eri tavoin. Tästä syystä jokainen meistä luo oman moraalin, uskonnon ja elämäntavan.” (Durkheim 1982, 29.)

Durkheim väittää, että kaikissa yhteisöissä on solidaarisuuden muotoja, jotka eivät ole palautettavissa yksiselitteisesti yksilöiden ominaisuuksiin. Ne jäävät usein vallitsemaan yhteisöön, vaikka sen yksilöt vaihtuvatkin. (Allardt 1990, 4.) Erik Allardt (1990, 4) toteaa, että tämä on suhteellisen vaikeasti käsiteltävä asia, joka vaatisi edelleenkin

paljon filosofista ja käsitteellistä analyysiä. Ajatuksen vaikeus näkyy hänen mielestä siinäkin, että monet omalla tutkimusalueellaan toimivat tutkijat eivät pysty lähestymään yhteiskunnallista toimintaa muista kuin omista tai lähipiirinsä yksilöllisistä motiiveista käsin. Silloin tällöin on esiintynyt joko biologisperäisiä tai ihmisen itsekkyyttä tähdentäviä yleisiä selitysmalleja, jotka pyrkivät kattamaan selityksillään kaiken inhimillisen toiminnan. Niiden avulla ei ole kuitenkaan pystytty tarpeeksi hyvin selittämään solidaarisuutta, eikä altruistista toimintaa. (Allardt 1990,4.)

”Émile Durkheimin luoman tutkimusperinteen erittelemiä yhteisominaisuuksia kannattaa tällä hetkellä erityisesti tähdentää. Jonkinlaisen lisääntyneen konservatismiin myötä puhtaasti yksilöllisiä kalkyylejä viljelevät selitykset ovat voittaneet alaa. Kirjoittaessa ympäristöongelmien takia vaadittavasta uudesta moraalista ajatellaan usein siten, että muutoksia voitaisiin saada aikaan vain yksilöihin ja yksilöiden etuun vetoamalla. Itseasiassa tarvitaan uutta yhteistajuntaa ja uusia kollektiivisia tuntemuksia.”(Allardt 1990, 5.)

Steven Lukes on tutkinut laaja-alaisesti Durkheimia sekä hänen seuraajiaan ja toteaa, että Durkheimin ideoihin on kohdistunut armotonta kritiikkiä niin hänen elinaikana kuin sen jälkeenkin. Suuri osa tästä kritiikistä on ollut paikkansapitävää ja teoreettisesti tuottavaa, mutta yhtä lailla kritiikki on perustunut väärinkäsityksille. Durkheim oli monessa mukana ja hänellä oli tämän myötä myös erilaisia rooleja. Tästä syystä häneen on liitetty lukuisia erilaisia luonnehdintoja ja uskomuksia, joista kaikki eivät ole paikkansapitäviä. (Lukes 1973, 2-3.)

Myös Giddens kirjoittaa Durkheimin saamasta kritiikistä. Durkheim sai paljon kritiikkiä osakseen tahoilta, jotka eivät pitäneet Durkheimin tavasta lähestyä yksilöllisyyttä. Durkheim uskoi, että individualismi oli normaali ja terve sosiaalinen muodonmuutos, joka tapahtui yhteiskunnan moninaistumisen ja uuden solidaarisuuden myötä. (Giddens 1978, 7, 11.)

Durkheimin ajatuksilla on ollut laaja-alainen vaikutus, mutta silti häneen kohdistunut tutkimus on ollut Lukesin (1973, 3) mukaan osittaista ja epäsystemaattista. Durkheimia pidetään yhtenä sosiologian klassikoista, mutta hänen kasvatusta koskeva työnsä on jäänyt vähäiselle huomiolle, varsinkin siihen nähden, että suuri osa hänen harjoittamastaan pedagogiikasta kohdistui kasvatukseen. Durkheim osoitti myös vahvaa

kiinnostusta moraalikysymyksiä kohtaan koko uransa ajan ja tämä kiinnostuksen kohteen tulisi olla avainasemassa, kun tarkastellaan hänen tutkimustyönsä luonnetta. (Fauconnet 1956, 27; Pickering 2014, xii-xiii; Ottaway 2013, 218.)

Durkheim omasi itse vahvan moraalin ja tämä näkyi hänen kaikessa tekemisessään. W.S.F. Pickeringin (2014, 4) tuo esille, kuinka Durkheimin läheinen oppilas Davy on todennut, että Durkheimin työtä voidaan ymmärtää vasta, kun ymmärretään miten kaikenohittavaa hänen huolensa oli moraalialueita kohtaan. Durkheimin veljenpoika on kirjoittanut samasta: ”Moraali oli hänen olemassaolonsa tavoite, hänen älykkyytensä keskipiste” (Lukes 1973, 95).

Moraali ja kasvatusta kulkivat Durkheimin mielessä käsi kädessä ja ne edustivatkin hänelle teoriaa ja käytäntöä samasta asiasta. Hän ei ikinä kirjoittanut systemaattista työtä moraalista, mutta suunnitteli sellaista ja ennätti kirjoittaa teokseen johdannon ennen kuolemaansa.¹ Durkheim keskittyi sodan puhjettua isänmaallisiin velvollisuuksiinsa. Myös Durkheimin loppuvuosien huonontunut terveydentila vaikutti siihen, ettei Durkheim kerennyt julkaista moraalialueita koskevaa teosta. (Pickering 2014, xii-xiii, 3-5.)

Vaikka Durkheimin ajatukset sijoittuvatkin omaan aikaan sekä kulttuuriseen kontekstiin, voi Jeffrey S. Dillin (2007, 221) mukaan hänen tapansa lähestyä moraalikysymyksiä auttaa samaisessa tehtävässä myös tänä päivänä. Myös Chris Shilling ja Philip A. Mellor (2013, 194) ajattelevat, että Durkheimin oivalluksissa on jotain unohdettua, mutta muistamisen arvoista, kun halutaan tehdä uskottavia analyysejä moraalista. Ari Antikainen, Risto Rinne ja Leena Koski (2003, 34-47) tuovat vuorostaan esille, että Durkheimin tapa puhua kasvatuksesta on vaikuttanut merkittävästi sosialisatiota korostavan kasvatustieteen vakiintumiseen.

Durkheim oli kiinnostunut moraalista erityisesti käytännön tasolla ja hänen kiinnostuksensa ulottui laajalle. Durkheim myös luennoi ahkerasti moraalista ja hänen ansiostaan sosiologia tuli pakolliseksi oppiaineeksi opettajien valmistuslaitoksiin. Kuuluisilla moraalikasvatusta luennoillaan Durkheim pureutui moraalin perusongelmiin, mutta samalla myös muihin kasvatusta aspekteihin. (Pickering 2014, xii-xiii, 3-5.)

¹Tämä päättyi Durkheimin edesmentyessä teoksen *L'éducation de morale* (1925) johdannoksi.

Durkheimin moraalikasvatusluentojen materiaali julkaistiin hänen edesmentyä teoksessa *L'éducation de morale* (1925). Teoksen englanninkielinen painos (*Moral Education: a study in the theory and application of the sociology of education*, 1961) toimii tämän tutkielman lähteenä, kun tutkielman tarkoituksena on laatia selvitys Durkheimin moraalikasvatuksesta. Luennoilla Durkheim selvittää muun muassa, miten hän näki koulun roolin solidaarisuuden näkökulmasta ja kuinka hän ajatteli, että lapset tulisi kasvattaa moraaliseksi olennoiksi ja sosiaalistaa yhteiskuntaan.

Durkheim julkaisi neljä tieteellistä tutkimusta ja ne kaikki esiintyvät tässä tutkielmassa. Nämä tutkimukset ovat Sosiaalisesta työnjaosta (*De la division du travail social. Étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, 1893), Sosiologian metodisäännöt (*Les règles de la méthode sociologique*, 1985), Itsemurha. Sosiologinen tutkimus (*Le suicide. Étude de sociologie*, 1987) ja Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä (*Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, 1912). Käytän Seppo Randellin suomentamia teoksia. Myös näistä teoksista otetut suorat sitaattit ovat peräisin hänen kynästään.² Näiden tutkimusten lisäksi tutkielmassa esiintyy muita Durkheimin julkaisuja sekä suullisia lausuntoja, joiden kaikkien kanssa en luonnollisestikaan ole päässyt suoraan yhteyteen.

Tutkielman aihevalintaan innoitti yleinen kiinnostus kasvatushistoriallista tutkimusta kohtaan kuin myös oma työkokemus maahanmuuttajien integrointityön saralla, sillä olin työskennellyt ennen tutkielman aloittamista kouluttajana maahanmuuttajien työvoimapolitiittisen koulutuksen parissa. Durkheimin moraalikasvatuksen pyrkimyksenä oli luoda vahvempi solidaarisuuden tunne koko kansakuntaan. Myös kotoutumiskoulutuksessa on kyse yhteiskuntaan sosiaalistamisesta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta, ja tutkielman aihe herätti kiinnostusta siis myös näistä lähtökohdista.

Ann Arbor (1961, viii) ja Giddens (1972, viii) muistuttavat, että Durkheimin ajatukset ovat edelleen ajankohtaisia, joten täytyy ymmärtää, että tähän sisältyy riski Durkheimin ajatusten modernisoimisesta. Durkheimin tekstejä tarkasteltaessa täytyy siis pitää mielessä ne kontekstit, joihin Durkheimin ajatukset sijoittuvat. On kuitenkin selvää, että Durkheimin näkemysten vaikutus on ulottunut aikaansa laajemmalle.

² Vanamo tuo esille, että Randellin käännöksiä on pidetty yleisesti ottaen luotettavina, mutta niistä löytyy myös tulkinnanvaraisia lausumia. Kts. Takala 1992, 73

Kappaleessa 2 avaan sitä historiallista taustaa ja ajan maailmankatsomusta, jossa Durkheim eli ja vaikutti. Kerron tässä lukijalle siitä yhteiskunnallista positiosta, josta käsin Durkheim toimi, kuten laajemminkin niistä yhteiskunnallisista ja poliittisista tavoitteista, joihin Durkheimin moraalikasvatuskin lukeutui. Olen hyödyntänyt osiossa Jussi Vanamon laatimaa kulttuurisosiologista kartoitusta Ranskan Kolmannen Tasavallan vakiintumisen vuosista. Väitöskirjan pääasiallinen kiinnostus kohdistuu Durkheimin sosiologisen teorian poliittisiin lähtökohtiin, joten Vanamo paneutuu hyvin siihen poliittiseen ilmapiiriin, johon Durkheiminkin toiminta sijoittuu. Vanamo myös käyttää tutkimuksessaan lähteitä, joihin minun olisi ollut muulla tavalla mahdotonta päästä käsiksi.

Kappaleessa 3 kuvailen Durkheimin elämänvaiheita. Tarkoituksena ei ollut luoda vain listaa tapahtumista, vaan tuoda näkyviksi ne vaikuttajat, jotka muokkasivat Durkheimia ja hänen ajatuksiaan.

Kappaleessa 4 esittelen Durkheimin yhteiskuntateoriaa. Käytän tässä päälähteenä Durkheimin Sosiaalisesta työnjaosta -teosta. Kirja on Durkheimin ensimmäinen väitöskirja, ja monet myös pitävät kirjaa hänen pääteoksenaan. Kappaleesta käy ilmi Durkheimin yhteiskuntateorian ydin eli mitä solidaarisuudelle ja kollektiiviselle tietoisuudelle tapahtui yhteiskunnan muuttuessa perinteisestä moderniksi ja miten tähän muutostilaan tuli vastata.

Kappaleessa 5 esittelen Durkheimin ajatuksia moraalikasvatuksesta. Miten uskontoon perustuva käsitys moraalista tuli korvata maallisella moraaliopilla? Millainen toiminta on moraalista? Mitkä ovat ne keinot, joilla oppia toteutetaan lasten suuntaan? Entä mitä odotetaan ympäristöltä ja opettajalta? Samalla lukijalle muodostuu laajempikin käsitys Durkheimin kasvatusnäkemyksistä ja lapsikuvasta. Tutkielmasta käy myös ilmi mitä Durkheim ajattelee Ranskan solidaarisuuden tilasta yleensäkin, sillä moraalikasvatusoppi ei syntynyt vahingossa, vaan sillä tavoiteltiin laajempaa yhteiskunnallista muutosta.

Lopuksi yhteenvedän tutkielman osiot yhdeksi kokonaisuudeksi ja pohdin lyhyesti Durkheimin näkemyksiä meidän ajassamme muun muassa yhteiskunnan monikulttuuristumisen näkökulmasta. Tutkielman varsinaisena tarkoituksena ei ole soveltaa Durkheimin moraalikasvatusmallia mihinkään ilmiöön tässä päivässä. Pohdinta-osion tarkoituksena on osoittaa, että jatkotutkimusmahdollisuuksia kuitenkin löytyy.

2 HISTORIALLISTA KONTEKSTIA

Kolmas tasavalta syntyi Saksan-Ranskan sodan jälkeen, Toisen keisarikunnan kukistumisen myötä. Kolmas tasavalta säilyi poliittisena järjestelmänä aina toiseen maailmansotaan saakka ja se osoittautui järjestelmänä varsin vakaaksi. Myöskään sitä seurannut Neljäs tasavalta ei poikennut valtiosäännöiltään oleellisesti sitä edeltäneestä. (Duverger 1971, 75-76.)

Entinen pääministeri ja menestynyt radikaalipoliitikko Léon Bourgeois julkaisi kirjansa 'Solidarité' vuonna 1896. Kirja saavutti suuren menestyksen Ranskan intellektuellien keskuudessa sekä poliittisissa piireissä. Liberalismi koettiin riittämättömäksi, ja kirkon harjoittama armeliaisuustyö haluttiin korvata. Bourgeois tarjosi teoreettisesti selkeän justifikaation näille pyrkimyksille. Solidarismista tuli puolueen sisälle vahva poliittinen linjaus, jota alettiin pitää ennen ensimmäistä maailmansotaa jo lähes Kolmannen Tasavallan virallisena ideologiana. (Bouglé & Hayward Vanamon 1997, 18 mukaan.)

Intellektuelleilla oli huomattava poliittinen merkitys Kolmannessa tasavallassa ja erityisesti 1900-luvun alussa (Vanamo 1997, 56).³ Intellektuellien tärkeä rooli selittyy pitkälti Kolmannessa tasavallassa vallinneella koulupolitiikalla ja pyrkimyksillä kansan

³ Vanamo tarkoittaa intellektuelleihin viitatessaan Durkheimin kaltaisia opetus- ja tutkimustyötä tekeviä henkilöitä, sekä kirjailijoita ja journalisteja.

moraaliseen ja yhteiskunnalliseen kasvatukseen. Pyrkimysten taustalla oli halu kehittää Ranskasta moderni kapitalistinen valtio. Ylempien oppilaitosten opettajia pidettiin suuressa arvossa. Monet tunnetuista tiedemiehistä loivat tieteellisten saavutustensa rinnalla myös poliittista uraa. Heidän edustamansa ideologia ja moraali sopivat hyvin ajan henkeen. (Lefebvre 1983, 204.) Ajan ilmiöt – kuten kolmannen tasavallan poliittinen kriisi kapteeni Alfred Dreyfus'n tapauksen muodossa – tekivät intellektuelleista myös aktiivisia toimijoita ja käytännöllisen tiedon spesialisteina, kuten Vanamo kirjoittaa lainatessaan Jean-Paul Sartren määritelmää intellektuelleista. (Sartre Vanamon 1997, 56 mukaan.)

Juuri politiikalla näyttäisi olleen osansa Durkheimin tieteellisessä menestyksessä. Radikaalisosiaalit oli vuosisadan vaihteen vaikutusvaltaisin liike Ranskassa ja he suosivat Durkheimilaista sosiologiaa erityisesti koulutuspolitiikassaan. Radikaalien sijoittuminen poliittisella kartalla näyttää selvältä, kun katsotaan miten oikeiston ja vasemmiston välinen rajalinja vedettiin. (Vanamo 1997, 17, 72.) Se auttaa Vanamon (1997, 72) mukaan ymmärtämään myös Durkheimin tuotannon poliittista aspektia. Durkheimilaisessa sosiologiassa oli siis piirteitä, jotka olivat sopivia ajan poliittisen eliitin ideologian kanssa. Myös Giddens (1978, 7-8) osoittaa kiinnostusta Durkheimin poliittisiin näkemyksiin, sillä hänen mukaansa ne vaikuttivat siihen, millainen näkemys Durkheimille syntyi sosiologiasta.

Belle Époquen aikana yliopiston professoreja oli vain vähän, mutta heidän yhteiskunnallinen ja poliittinen asemansa oli kuitenkin merkittävä. Heidät voitiin nähdä tasavaltalaisen ajattelun etujoukkona. Heidän maailmankatsomuksensa oli edistyksellinen, osaksi siitä syystä, että se oli yliopiston tulevaisuuden kannalta se lupaavin. (Debray 1979, 55-56.) Professorien yhteiskunnallinen tausta oli 1900-luvun alkaessa lähtöisin pääasiassa porvariston keskikerrostumista tai intellektuaalisia ammatteja edustavista perheistä. 1930-luvulle mentäessä pikkuporvaristojen osuus vahvistui. (Charle Vanamon 1997, 57 mukaan.) Debrayn (1979, 55) mukaan alempien oppilaitosten opettajat hoitivat samaa poliittista tehtävää, mitä professorit hoitivat sivistyneistön parissa. Tiedon levittäminen ja poliittinen ristiretki tarkoittivat tuolloin samaa asiaa (Debray 1979, 55).

Ajalle tyypillinen ideologinen vapautuminen toi yliopisto-opettajille akateemisen opetusvapauden. Mikään yhteinen linjaus filosofiasta ei siis sitonut yliopisto-opettajia.

Toisaalta he olivat jo luokkataustansa vuoksi omaksuneet Kolmannelle Tasavallalle sopivan tasavaltaisen arvomaailman, joten valvonnalle ei ollut tarvetta. (Fabiani Vanamon 1997, 57 mukaan.)

Durkheimia voitiin pitää yliopistollisen vallan esimerkkinä. Hänen asemansa akateemisessa maailmassa mahdollisti hänelle poliittista valtaa. Sen lisäksi, että hän pystyi vaikuttamaan koulutuspolitiikkaan, oli hänellä kansainvälisen tutkija-aseman myötä myös yleispoliittista vaikutusta erilaisten komiteoiden jäsenenä. (Charle, Ory & Sirinelli Vanamon 1997, 59 mukaan.)

Vanamon (1997, 58) mukaan Durkheim painotti yliopistojen kasvatuksellista velvollisuutta. Yliopisto miellettiin pikemminkin koulujärjestelmän osaksi kuin tutkimukselliseksi tyyssijaksi. Vanamo arvioi tämän vaikuttaneen yliopisto-opettajien poliittisiin asenteisiin ja siihen miten he ryhmittivät keskikerrostumien rinnalle. (Vanamo 1997, 58.) ”Liberaalin keskiluokan maailmankatsomuksessa ja radikaalisosialistien ideologiassa niin koulutus, kasvatusta että tiede olivat keskeisellä sijalla” (Bourgeois Vanamon 1997, 58 mukaan).

Kolmannen valtion vuosien 1881 ja 1890 välillä asetetut lakiuudistukset olivat johtaneet kasvatuksessa vähitellen kirkon ja valtion eroon. Ranskalainen poliitikko ja valtiomies Jules Ferry tuli tunnetuksi koululaitoksen uudistajana. Uudistuksen merkittävin osa toteutui vuonna 1882 säädetyllä lailla, jonka myötä Ranskaan tuli kaikille pakollinen, ilmainen ja kirkosta erillinen opetus. Tämä tarkoitti sitä, että valtion kouluissa oli kiellettyä opettaa mitään vallassa olevan uskonnon periaatteita ja tämän myötä uskonnonopetus korvattiin ’moraali- ja kansalaiskasvatuksella’. Ferryn hallitus toteutti myös muita kirkon vallan vähentämiseen tähdänneitä uudistuksia. (Ottaway 2013, 218; Wikipedia 2013.)

Vuonna 1891 Durkheim sai läpi ehdotuksensa, minkä seurauksena sosiologiasta – hänen edustamassaan muodossa – tuli uusi pakollinen aine opettajien valmistuslaitoksiin (écoles normales) (Töttö 1996, 178). Tämän mahdollisti se, että myös kouluhallituksen tavoitteet olivat saman suuntaiset. Se kun halusi vaikuttaa alemman opettajakunnan aatekasvatukseen edistämällä uuden yhteiskunnan vaatimaa positivistiseen tieteseen perustunutta moraalista ja tasavaltalaista ajattelua. Durkheim aloitti moraalikasvatusta koskevan kurssimateriaalin luonnostelun Bourdeaux’ssa tavoitteenaan kehittää tällainen toivottu järkiperäinen moraaliooppi uskontoon perustuneen mallin tilalle. (Durkheim

1961, 3; Töttö 1996, 178; Badie & Birnbaum Vanamon 1997, 57 mukaan; Wittrock, Wagner & Wollman Vanamon 1997, 18 mukaan.) Ensimmäisen varsinaisen moraaliopetuksen kurssin Durkheim piti opettajaopiskelijoille Sorbonnessa 1902-1903, jonka hän uusi 1906-1907 ilman muutoksia (Fauconnet 1961, v).

3 ÉMILE DURKHEIMIN ELÄMÄNVAIHEET

3.1 Lapsuus

David Émile Durkheim syntyi 15. huhtikuuta vuonna 1858 Épinalissa, Lothringenissa. Émile syntyi kuopukseksi kuusihenkiseen perheeseen sisarustensa Félixin, Célinen ja Rosinen rinnalle. Émile varttui tiiviissä ja perinteisessä juutalaisperheessä, joka toimi osana vakiintunutta juutalaista yhteisöä. Durkheimin isä Moïse toimi rabbina ja yhteisön hengellisenä johtajana. Durkheimin äiti Mélanie vuorostaan avasi ompeluliikkeen, jota hän harjoitti yhdessä Émilien sisarusten kanssa. Tällainen elinkeinonharjoittaminen oli tuon ajan vaimoille tyypillistä. (Lukes 1973, 39.)

Durkheimin perheen miehet olivat toimineet rabbina jo kahdessa sukupolvessa ennen Moïsea (Lukes 1973, 39). Juurikin Moïse Durkheimin asema uskonnollisena johtajana hankaloittaa perheen sosiaalisen statuksen määrittelyä. Taloudellisesti mitattuna perheen taustaa voidaan pitää pikkuporvarillisena. (Østerberg 1995, 11.) Myös Émilien oli tarkoitus jatkaa sukunsa miesten jalanjäljillä ja hänen alkuaikojen koulutus valmistikin häntä tähän tehtävään. Émile kuitenkin valitsi jo koulupoikana toisin. (Lukes 1973, 39.) Émile Durkheimista ei tullut rabbia, mutta Giddens (1978, 11-12) uskoo uskonnollisesti ankaran lapsuuden muokanneen vahvasti Durkheimia ja hänen persoonaansa.

Lukes viittaa Durkeimin läheisen opiskelijan George Davyn analyysiin kuvailemallaan Durkheimin kasvuympäristöä: ”ilmapiiri, jossa lain noudattaminen oli tarkkaa ja täsmällistä, eikä mikään olisi voinut harhauttaa yksilöä pois hänen velvollisuuksiensa ääreltä.” Yksilön elämä oli vahvasti yhteisön moraalisten säännösten säätelemää. Yhteisössä korostettiin ahkeruutta ja väheksyttiin sellaista menestystä, jota ei saavutettu yrittämisen ja työnteon kautta. Nämä lähtökohdat antoivat Durkheimille Davyn mukaan useita erityisiä piirteitä. Durkheim omaksui jo lapsena vakavan elämänkatsomuksen, eikä hän voinut koskaan kokea nautintoa ilman samanaikaista katumuksen tunnetta. (Davy 1960 Lukesin 1973, 39-40 mukaan; Pickering 2014, 4.)

Durkheim kuvaili itse myöhemmin, että hänen lapsuutensa tässä juutalaisessa yhteisössä sisälsi paljon piirteitä, jotka olivat uskonnollisille vähemmistöille tyypillisiä. Yhteisössä pyrittiin karaistamaan yksilön luonnetta ja pitämään yhteisö tiiviinä, jotta ulkopuolelta tulevalta vihamielisyydeltä ja pahanteolta voitiin suojautua. Tällaisen yhteisön jäsenten väliset suhteet ovat tavanomaista huomattavasti tiiviimmät, ja tämä tiiviys luo ryhmän sisälle turvallisuuden tunnetta. Tämä oli tarpeellista erityisesti juutalaisten keskuudessa, sillä heidän oli lähestulkoon mahdotonta luoda yhteyttä valtaväestöön heihin kohdistuneen vihamielisyyden vuoksi. (Lukes 1973, 40.) Durkheim kuvaili, että tyypillinen juutalainen yhteisö oli ”pieni, tiivis ja koossapysyvä yhteisö, joka on hyvin tietoinen itsestään ja omaa vahvan yhtenäisyyden tunteen” (Durkheim 1897, 1951 Lukesin 1973, 40 mukaan). Juutalaisuudesta Durkheim vuorostaan kirjoitti: ”kuten kaikki varhaiset uskonnot... muodostuu käytäntöjen kokoelmasta, joka ulottuu kaikille elämän osaluille jättäen vain vähän tilaa yksilön arvioinnille” (Durkheim 1897, 1951 Lukesin 1973, 40 mukaan).

Durkheim eli Ranskan ja Euroopan historian kannalta kriittisenä aikana. Durkheimin lapsuus ajoittuu Toisen Keisarikunnan aikaan. Aikaan, jolloin taloudellinen liberalismi ja teollisuuskapitalismi vahvistuivat, työväenluokka alkoi muotoutua ja Ranska kasvatti siirtomaavaltaansa. Tappio Ranskan-Preussin sodassa (1870 - 1871) oli Ranskalle kova isku, joka horjutti maan kansallistuntoa ja sai sivistyneistön suuntaamaan kiinnostuksensa yhteiskunnallisiin ja moraalisiin kysymyksiin. (Prades 1993, 5-6.) Durkheim oli sodan yhteydessä silminnäkijänä, ja mahdollisesti myös kohteena, antisemitismille hänen ollessaan 12-vuotias. Myöhemmin Durkheim (1899 Lukesin 1973, 41 mukaan) kirjoitti: ”... olin itse juutalainen, joten kohtasin sen läheltä käsin. Juutalaisia syytettiin tappioista.” Lukes (1973, 41) arvioi, että nämä Durkheimin

omakohtaiset kokemukset Ranskan tappiosta saattoivat olla johdattamassa hänet vahvan – mutta ei millään tavalla militäärisen – partikularismin äärelle, jonka keskiössä eli ajatus Ranskan uudelleen rakentamisesta.

Durkheim kävi paikallista koulua ja oli oppilaana erinomainen. Hän teki jo nuorella iällä päätöksen korkeakouluopinnoista. Durkheimin isä suostui tähän, mutta vaati pojaltaan asianmukaista vankkaa sitoutumista. Tämä toteutui, ja Durkheim hyppäsi parin luokka-asteen yli asettaen itselleen tavoitteen opiskelusta École normale supérieuressa, joka alkoi juuri noihin aikoihin kilpailla École polytechniquen kanssa maan johtavan erikoiskorkeakoulun asemasta. (Lukes 1973, 41; Giddens 1978, 12; Smith 1982, 2.)

3.2 Nuoruus ja opinnot Écoleessa

Durkheim oli vain 16-vuotias yrittäessään ensimmäistä kertaa yliopistoon. Tätä ennen Durkheimin täytyi muuttaa Pariisiin ja osallistua siellä pääsykokeisiin valmistavaan koulutukseen. Durkheim epäonnistui pääsykokeissa kahdesti, mutta aloitti opinnot Écoleessa kolmannen yrityksen jälkeen ollessaan 18-vuotias. Alkuun Durkheimin suunnitelmissa oli keskittyä opiskelemaan psykologiaa, mutta jo pian – todennäköisesti toisena lukuvuotena – hän suuntasi kiinnostuksensa sosiaaliseen ja poliittiseen filosofiaan. Durkheimin opintojen keskiössä oli moraali ja yhteiskunta – ja lopulta sosiologia. (Giddens 1978, 12-13; Lukes 1973, 43, 54.)

Durkheimin sukupolvi oli loistavaa. Valmistuttuaan Écolesta he toimivat lyseoiden opettajina, jonka jälkeen heistä tuli tutkijoita, poliitikkoja tai he suuntautuvat talouteen tai journalismiin. École oli todellinen instituutti, joka eristi opiskelijansa ulkopuolisen maailman liiallisilta vaikutuksilta. Tästä sisäoppilaitoksesta ei ollut sallittua poistua kuin kahtena iltapäivänä viikossa. Écolen intensiivisellä ilmapiirillä oli vahva vaikutus opiskelijoihinsa, ja heidän välilleen muodostuikin kestäviä ystävyysuhteita, jotka myöhemmin osoittautuivat tieteenteon kannalta hedelmällisiksi. (Lukes 1973, 44-46.) Durkheimin epävarmalle luonteelle tällainen sisäoppilaitoksen tiukka kuri ja opintojen intensiivinen luonne sopivat hyvin (Töttö 1996, 175).

Durkheimin pääasiallinen huomio oli vahvasti opinnoissa. Hän pelkäsi epäonnistumista ja oli vakava opiskelija, jolla ei riittänyt kiinnostusta harrastajamaisuudelle. Durkheimin ystävä Holleaux kertoo, että Durkheim oli luonteeltaan hyvin herkkä, ja vain harvat opiskelijoista oppivat tuntemaan hänet. Jotkut opiskelijoista pitivät Durkheimia turhan vakavana ja ankarana. Durkheim kritisoi vastavuoroisesti opiskelutovereitansa hänen makuunsa turhan pinnallisista mieltymyksistä. (Giddens 1978, 12-13; Lukes 1973, 48.) Durkheim osallistui opiskelutovereidensa kanssa yömyöhään käytäviin väittelyihin, ja hänen keskustelutaitojaan pidettiin arvossa. Durkheimin toisen koulutoverin, Henri Bergsonin, mukaan Durkheim seisoi niin vahvasti näkemystensä takana, että jos tosiasiat eivät näyttäneet tukevan hänen käsitystään, saattoi hän todeta tosiasioiden olevan väärässä. (Töttö 1996, 175.)

Opintojensa alkuaikoina Durkheim ystäväystyi myös Jean Jaurésin kanssa. Lukes (1973, 44) uskoo, että juurikin hänen ja Bergsonin seuralla olisi ollut vaikutusta siihen, että Durkheim luopui uskostaan ja samalla sukunsa David-nimestä. Ero oli kivulias, mutta lopullinen. Durkheim luopui kaikista juutalaisista tavoista ja katkaisi näin yhteyden perheen juutalaiseen perinteeseen. (Pickering 1994, 15-17; Prades 1993, 63; Giddens 1979, 276.) Durkheim itse luonnehti suhdettaan uskoon agnostiseksi. Durkheim ei pitänyt uskonnollisia uskomuksia niinkään valheellisina, vaan pikemminkin vääristyneinä ja hämmentävinä muotoina moraalista. Hänelle nämä uskomukset näyttäytyivät moraalisten uskomusten sarjana, joka esiintyi teologisena ja mytologisena, mutta ei todellisena saati tieteellisenä idiomana. (Giddens 1978, 12; Lukes 1973, 44.)

Durkheimin opiskeluaikana kehittyneet poliittiset näkemykset ja asenteet säilyivät hänen elämänsä loppuun saakka (Giddens 1978, 12). Davy (1919 Lukesin 1973, 46 mukaan) selvittää, ettei nuori Durkheim ymmärtänyt politiikkaa, jolla ei olisi filosofisia perusteita, eikä käänteisesti filosofiaa, jolla ei olisi yhteyksiä politiikkaan tai sosiaalisiin menetelmiin. Hän otti tavoitteekseen omistaa puolet elämästään tieteentekemiselle ja toisen puolen politiikalle (Davy 1919 Lukesin 1973, 46 mukaan). Davyn kertoman mukaan Durkheim näki myöhemmin, että sosiologia oli

”filosofia, joka edistäisi tasavallan asioita antaen sille perustan ja inspiroiden sitä sen rationaalisissa uudistuksissa. Samalla valtio saisi periaatteet järjestyksestä ja moraalioipista.” (Davy 1919 Lukesin 1973, 46 mukaan.)

Durkheim oli noihin aikoihin täysin vakuutettu republikanismin retoriikasta ja tarpeesta luoda kansallinen oppi, joka perustuisi 'vapauteen, tasa-arvoon ja veljeyteen'. Durkheim ihaili ranskalaista valtiomiestä Léon Gambettaa – miestä, joka kuului kolmannen tasavallan keskeisimpiin poliitikkoihin ja oli vaikuttamassa Ranskan tasavallaksi julistautumiseen Ranskan-Preussin sodan aikana. Durkheimille Gambetta näyttäytyi tasavallan hengellisenä ruumiillistumana ja urhoollisena hyvän yhteiskunnan puolustajana, joka työskenteli oikeudenmukaisuuden ja rauhan puolesta niin kotimaassa kuin oman maan rajojen ulkopuolellakin. (Lukes 1973, 48; Wikipedia 2014.)

Lukesin (1973, 48) mukaan ei voida osoittaa, mitä mieltä Durkheim tarkalleen oli republikaani ja positivistit Jules Ferryn pappisvallan vastaisesta koulutuslinjauksesta. Tämä oli linjaus, joka jakoi opiskelijat vahvasti aiheen kannattajiin ja vastustajiin. Durkheimin muiden näkemysten pohjalta voidaan kuitenkin olettaa, että Durkheim kannatti jo tuolloin Ferryn aikeita luoda maahan kirkosta erillinen koulutusohjelma. (Lukes 1973, 48.)

Victor Hommay oli yksi Durkheimin läheisimmistä ystäväistä Écoleessa (Lukes 1973, 49). ”En enää tiedä kuinka päädyimme yhteen... Kolmen Écoleessa vietetyn vuoden aikana me todellakin elimme samaa elämää.” (Durkheim 1887 Lukesin 1973, 49 mukaan). Hommay kuoli vuonna 1886. Voidaan vain arvella millainen vaikutus Hommayn elämällä ja kuolemalla oli Durkheimiin. Tötön (1996, 199) mukaan tapahtumat johdattivat Durkheimin tutkimaan itsemurha-teemaa ja myös Lukes (1973, 29) kirjoittaa tästä samasta.

Hommay oli tottunut tiiviiseen perheen elämään ja koki Écoleen valmistautumisaikana olonsa yksinäiseksi ja eristäytyneeksi. Ne kolme vuotta, jotka hän vietti Écoleessa olivat Hommaylle onnellista aikaa. Hän sai opiskelijatovereistansa läheisiä ystäviä ja opettajat osoittivat hänelle arvostusta. Koulun loppuminen ja muutto pienelle paikkakunnalle muuttivat jälleen tilanteen. Hommay kirjoitti Durkheimille, että elämä Écoleessa oli ollut todellista elämää unelmineen, mutta nyt elämä tuntui merkityksettömältä ja hänen ainoita ystäviään olivat kirjat, joihin hän uppoutui. Hommay koki olonsa yksinäiseksi, eikä hän kiinnittynyt uuteen ympäristöönsä. Eräänä aamuna Hommay lähti opettamaan, mutta kääntyi takaisin, koska koki, ettei hän ollut valmistautunut tarpeeksi päivän oppituntia varten. Hommay istahti asuntonsa matalan ikkunan reunalle, horjahti ja menetti henkensä iskeytyessään maahan. (Durkheim 1897 Lukesin 1973, 51 mukaan;

Lukes 1973, 49-51; Töttö 1996, 199.) Lukes (1973, 51) nimittää tapahtuman itsemurhaksi, Durkheim traagiseksi onnettomuudeksi.⁴ Tapauksen voidaan jokatapauksessa ajatella kuvittavan myöhemmin Durkheimin tutkimuksissa esiintynyttä egoistista itsemurhaa. ”yksilö eristää itsensä... koska siteet hänen ja muiden välillä ovat löystyneet tai katkenneet.” Hän ei ole enää osa ”koossapysyvää ja henkeväää yhteiskuntaa”, joka tarjoaisi ”jatkuvaa ajatusten ja tunteiden vuorovaikutusta” ja ”yhteistä moraalista tukea”. Hänen ”olemassaololtaan häviää merkitys” ”... elämältä on riistetty päämäärä ja merkitys” ja ”vähäinenkin lannistuminen voi johtaa epätoivoisiin ratkaisuihin.” (Durkheim 1897, 1951 Lukesin 1973, 51 mukaan.)

Durkheim oli myöhemmin kriittinen Écoleessa saamaansa opetusta kohtaan. Opetus painottui klassisiin kieliin, eikä tämä miellyttänyt Durkheimia. Poliittiset ja moraaliset intressit vaikuttivat Écolen ilmapiiriin, ja poliittiseen ajatteluun kannustettiin tarmokkaasti. (Lukes 1973, 47; Mauss 1928 Lukesin 1973, 56 mukaan.) Durkheim antoi tunnustusta yliopiston intellektuellia ilmapiiriä kohtaan, mutta kritisoi, ettei hän oppinut tarpeeksi psykologian ja muiden ihmistieteiden tapahtumista (Giddens 1978, 13; Töttö 1996, 175). Opettajien joukosta löytyi kuitenkin myös heitä, joita Durkheim arvosti suuresti ja jotka vaikuttivat hänen näkemyksiinsä pysyvästi. Filosofian opettajat Charles Renouvier ja Émile Boutroux muokkasivat Durkheimista rationalistin, minkä myötä Durkheim lähestyi moraalinkin tutkimista tiukan tieteellisesti. (Töttö 1996, 175; Stedman-Jones 2000, 37.)

Renouvierillä oli vahva vaikutus Ranskan liberaalirepublikaaneihin 1800-luvun lopussa. Renouvierin filosofia tarjosi systeemin, josta ajan poliittinen kulttuuri ja Kolmannen tasavallan metafysiikat juonsivat. Erityisen suuri vaikutus Renouvierilla oli akateemikkojen sekä filosofien keskuudessa ja myös Durkheim omaksui häneltä joitain painotuksia. (Giddens 1978, 13; Lukes 1973, 55.)

Durkheim arvosti Renouvierissa hänen huojumatonta rationalismia. Renouvier kannatti moraalin tieteellistä ja vertailevaa tutkimusta ja piti tieteellistä determinismää yhtenäisenä itsenäisen moraalisen toiminnan kanssa. Hän puolusti liberaalien ihanteita ja kannatti niiden toteuttamista valtiiovallan tekojen kautta, maallisen kouluohjelman avulla. (Lukes 1973, 55; Giddens 1978, 13.)

⁴ Lukesin mukaan kyse oli Durkheimin hienotunteisuudesta.

Renouvierin filosofian poliittisena tarkoituksena oli lujittaa tasavaltaa ja hillitä niitä tekijöitä, jotka uhkasivat horjuttaa sitä. Hänen näkemyksensä mukaan yhteiskunta oli sodan kaltaisessa tilassa ja valtion rooli oli tuottaa talouden alueelle ”sosiaalista oikeudenmukaisuutta”. Renouvier kannatti osuuskuntien järjestäytymistä ja itsenäistä roolia suhteessa valtioon. Nämä olivat asioita, joita Durkheim arvosti Renouvierissa. (Lukes 1973, 54-56.)

Durkheim kiinnostui Immanuel Kantin filosofiasta pääasiassa luettuaan Renouvierin tuotoksia. Uuskantilainen Renouvier suosi Kantin ’käytännön kritiikkiä’ yli ’puhtaan järjen kritiikin’. Renouvierilla itsellään oli Durkheimiin kuitenkin vielä Kantia perustavan-laatusempi vaikutus. Renouvierin teoria sosiaalisesta yhtenäisyydestä osoitti kantilaista kiinnostusta yksilön arvokkuutta ja autonomiaa kohtaan. Teoria perustui yksilöiden kokemaan yhtenäisyyden ja riippuvaisuuden tunteeseen. Renouvier korosti, että yksilöllisyyden pyhyys tuli sovittaa sosiaaliseen solidaarisuuteen. (Lukes 1973, 54-56; Carls 2014; Stedman-Jones 2000, 37-38.) Durkheim kuvaili jälkeenpäin suhdettaan Renouvieriin

”Jos haluat kehittää ajatustasi ja omistaa itsesi suuren mestari oppiin ja päästä asioiden ytimeen, jossa perimmäiset salaisuuden sijaitsevat. Minä tein näin ja minun opettajani oli Renouvier.” (Durkheim 1955 Lukesin 1973, 54 mukaan.)

Durkheim kirjoitti myöhemmin, että hän omi Renouvierilta perusväitteen, että kokonaisuus on suurempi kuin sen osat, mitä hän käytti myös omassa ’sosiaalisessa realismissaan’ (Durkheim 1913 Lukesin 1973, 57 mukaan). Durkheim kuitenkin käytti väitettä toisin kuin Renouvier (Lukes 1973, 57). Toisen periaatteen hän omaksui toiselta uuskantilaiselta opettajaltaan Boutroux’lta, joka johdatti Durkheimin Comten töiden äärelle. Boutroux’lta Durkheim omaksui comtelaisen teorian todellisuuden eri tasoista – tasoista, joita ei voitu palauttaa toisiinsa, ja tästä syystä niitä kaikkia varten tarvitaan oma itsenäinen tietensä. (Töttö 1996, 175.)

”Olen velkaa (filosofian ja psykologian erottamisesta) ensisijassa opettajalleni M. Boutroux’lle, joka usein toisti meille École Normale Supérieuressa, kuinka jokaista tiedettä tulisi selittää sen omista periaatteista käsin...”(Durkheim 1907a Lukesin 1973, 57 mukaan).

Tästä opista juonsi oivallus, että sosiologia voisi olla olemassa vain, jos sillä oli oma, sille ominainen kiinnostuksen kohde ja tutkimusperiaatteet (Lukes 1973, 57). Vaikka Durkheim oli tutustunut Comten teorioihin, lähestyi hän alkuun individualismin ja sosialismin suhdetta melko abstraktilta ja filosofiselta pohjalta (Davy 1919, Espinas 1901 Lukesin 1973, 66-67 mukaan).

Filosofian opettajien rinnalla Durkheimiin vaikuttivat historian opettajat Gabriel Monod ja Fustel de Coulanges, ja näistä erityisesti jälkimmäinen, josta tuli Écolen johtaja 1880. Häntä pidettiin Écolen vapaamielisimpänä opettajana, joka harjoitti opiskelijoiden suuntaan ennenkaikkea moraalista vaikuttamista. Fustel opetti: ”Historia ei ole taidetta, vaan puhdasta tiedettä”. Durkheim omaksui Fustelilta jotain ja kirjoitti myöhemmin, että sosiologia oli ”tiedettä instituutioista ja niiden syntyperistä ja toiminnasta”. Durkheimiin vaikutti myös Fustelin teos Antiikin kaupunkivaltio (The Angient City), jossa Fustel selittää Rooman ja Kreikan sosiaalista järjestystä uskonnolla. Durkheim kritisoi myöhemmin Sosiaalisesta työnjaosta-teoksessaan tätä Fustelin tapaa selittää sosiaalisia organisaatioita. (Lukes 1973, 59-61.)

3.3 Aika Saksassa

Durkheim suoritti filosofian tutkintonsa vuonna 1882 ja opetti valmistumisensa jälkeen filosofiaa useissa maakunnan lyseoissa aina vuoteen 1887 saakka. Välissä hän vietti akateemisen vuoden Saksassa. Saksan vuoden aikana Durkheimiin teki vaikutuksen taloustieteilijät Gustav Schmoller ja Adolf Wagner, jotka näkivät taloustieteen yhdenlaisena moraalitieteenä ja arvostelivat englantilaisia taloustieteilijöitä sosiaalisten tekijöiden unohtamisesta. Durkheim kiinnostui myös Wilhelm Wundtin kokeellisesta psykologiasta ja erityisesti töistä, joissa Wundt tutki kollektiivisten tekijöiden vaikutusta yksilön psyyken kautta. (Töttö 1996, 176.) Wundtin töistä Durkheim löysi suurimman todisteen sille, että moraalialia voitiin käsitellä sosiologian keinoin (Lukes 1973, 90).

Durkheim oli jo ennen Saksaan lähtöään luonnostellut väitöskirjaansa, josta syntyi lopulta teos Sosiaalisesta työnjaosta. Hän oli tullut pohdinnoissaan siihen tulokseen, että

ihmisen persoonan ja solidaarisuuden yhteyden täytyi olla sosiologista. (Giddens 1978, 14.) Sosiologia ei ollut suosittua noihin aikoihin Ranskassa ja Durkheim otti tehtäväkseen kehittää tätä tiedettä – luoda sille oikeanlaiset rakenteet ja metodit (Mauss 1928 Lukesin 1973, 66-67 mukaan). Comten kehittämä termi 'sosiologia' oli saavuttanut suosionsa Comten 1800-luvun viimeisten vuosikymmenten aikaisissa töissä. Durkheim otti käsitteen käyttöönsä vain pienellä vastahakoisuudella ja hyväksyi, että Comten laatimat muodostelmat olivat haluttuja. (Giddens 1978, 14.)

Hans Joas (2005, 226) osoittaa, että Durkheim oli kiinnostunut ylittämään ristiriidan mitä tuli kantilaisuuteen ja utilitarismiin. Tämä näkyi vahvimmin Durkheimin alkuajan töissä ja kahdessa kirjoitelmassa, jotka hän kirjoitti Saksa-vuosiensa jälkeen. Nämä kaksi tekstiä – 'La philosophie dans les universités allemandes' ja 'La science positive de la morale en Allemagne' – tekivät hänestä aikalaistensa keskuudessa tunnetun. Durkheim ihaili saksalaisen oppinaisuuden korkealuokkaisuutta ja tämä käy esille hyvin varsinkin jälkimmäisessä esseessä. Durkheimilla ei ollut epäilystäkään siitä, etteivätkö nämä periaatteet olisi olleet kehittyneempiä Saksassa kuin Ranskassa, mutta hän toivoi, että Ranskan edistysellisempi lukijapiiri mahdollistaisi sen, että käytännön vaikutukset nousisivat Ranskassa suuremmiksi. (Joas 2005, 227.)

Joas (2005, 228) tuo esille, miten Durkheim kuvailee hänen kiintymystään aikansa saksalaista moralismia kohtaan:

”Kantilaiset tekevät moraalista tietyn, mutta transkendenttisen faktan, joka välttää tieteen; utilaristeille moraaliksi on kokemuksen tosiasia, jossa ei ole mitään erikoista. He palauttavat moraaliksi hyötyyn, jossa ei ole mitään sekavaa ja he näkevät sen psykologian tai sovelletun sosiologian asiana. Vain saksalaiset moralistit näkevät moraaliksi ilmiön tosiasiat sekä empiirisinä että 'sui generis' (omalajisina). Moraali ei ole soveltavaa, eikä johdettua tiedettä, vaan pikemminkin autonominen.” (Durkheim 1975 Joasin 2005, 228 mukaan.)

Tätä samanaikaista kantilaisuuden ja utilarismien vastakkainasettelua esiintyy Joasin mukaan läpi Durkheimin tuotannon. Se näyttäytyy alkuajan tuotannon lisäksi myös Sosiaalisesta työnjaosta-teoksessa ja Dreyfus-skandaalin kommentteissa. (Joas 2005, 228.) Deniz Tekinerin (2002, 1) mukaan Durkheimin sosiologia perustuu kantilaisuuteen. Joas vuorostaan ei näe syytä sijoittaa Durkheimia sen enempää

kantilaisten kuin comtenkaan leiriin, vaan sijoittaa Durkheimin näkemyksineen niiden puoliväliin. Joasin mukaan Durkheim kritisoi molempia ”koulukuntia” siitä, etteivät ne tutkineet moraalialtarpeeksi ilmiönä. (Joas 2005, 228.)

3.4 Aika Bourdeaux'ssa

Saksan aikana kirjoitetut artikkelit auttoivat Durkheimia saamaan viran Bordeaux'n yliopistosta vuonna 1887. Nämä sosiaalitieteiden ja kasvatustieteiden luennoitsijan tehtävät luotiin häntä varten. Tämä tapahtui osaksi Louis Liardin vaikutuksesta, joka toimi tuolloin ranskalaisen korkeakoulutuksen johtajana. Liard oli Renouverin seuraaja, joten hän hyväksyi Durkheimin kannatuksen tasavaltalaisuutta kohtaan. (Giddens 1978, 14.)

Samana vuonna Durkheim avioitui (Giddens 1978, 14). Vaikka Durkheim oli aiemmin luopunut uskostaan, ei hän koskaan kieltänyt juutalaista alkuperäänsä ja hän meni naimisiin juutalaisen Louise Dreyfusin kanssa (Pickering 1994, 15-17; Prades 1993, 63; Giddens 1979, 276). Liitossa vallitsi selkeä ja perinteinen työnjako: mies omistautui uralleen ja vaimo hoiti kotia. Durkheimin avioliitto oli onnellinen ja antoi Durkheimin ajatuksiin mallin perheestä moraalien ja hyvän elämän takeena. (Töttö 1997, 176.)

Nämä 15 vuotta, jotka Durkheim vietti Bordeaux'ssa olivat hänen uransa tuottoisinta aikaa. Avajaisluennossaan Durkheim hahmotteli sosiologian näkymiä: sosiologia oli tiede, joka oli juuri syntynyt. Sen sijaan, että sosiologiaa tarkasteltaisiin abstraktisti, pitäisi kiinnittää huomiota konkretiaan. Tällaisella näkökulman muutoksella voitaisiin löytää vastauksia perinteisiin filosofisiin ongelmiin. Näin Durkheim ajatteli esimerkiksi moraalisten ja eettisten kysymysten kohdalla. Moraalista ilmiötä tuli tutkia kuitenkin ensin tieteellisesti ennen kuin voitaisiin siirtyä konkretian tasolle ratkomaan kysymyksiä siitä, miten pitäisi toimia moraalisesti. (Giddens 1978, 14-15.) Durkheim näki, että tämä oli ajan yksi tärkeimmistä tehtävistä, sillä

”Moraalinen ote perinteisistä arvoissa on heikentynyt. Meidän täytyy selvittää, mitkä ovat ne moraalisen auktoriteetin lähteet, jotka tekevät nyt

nousuaan, ja osoittaa miten ne toimivat yksilöllistä egoismia vastaan.”
(Durkheim 1888 Giddensin 1978, 15 mukaan.)

Ajan yhteiskunnalliset ongelmat johtuivat Durkheimin mukaan moraalien rappeutumisesta. Durkheim kannatti tasavaltalaisten tahojen pyrkimystä horjuttaa katolisen kirkon valtaa varsinkin koulumaailman suhteen. Durkheim kannatti katolilaisuuden korvaamista sosiologialla. Durkheim poikkesi tällä näkemyksellään esimerkiksi Comtesta, joka halusi sulauttaa katolilaisuuden ja sosiologian. Durkheim elinikäinen kiinnostus pedagogiikkaa kohtaan oli seurausta siitä näkemyksestä, että sosiologia voisi tarjota yhteiskunnalle uuden moraalisen perustan ja vaikuttaa näin siinä esiintyviin epäkohtiin. Bourdeaux'ssa Durkheimin edeltäjä Alfred Espinas oli jo organisoinut maallisen moraalien opetusta tuleville opettajille. Vuonna 1891 Durkheim sai läpi ehdotuksensa siitä, että sosiologian opiskelun täytyi olla kaikille opettajiksi opiskeleville pakollista. (Töttö 1996, 178.) Durkheimin näkökulma oli militantti: sosiologialla ei ole kohottavaa vaikutusta ainoastaan filosofiaan, mutta myös lainsäädäntöön ja historiaan (Giddens 1978, 14-15).

Väitöskirja Sosiaalisesta työnjaosta ilmestyi vuonna 1893. Ajan käytäntöjen mukaisesti tohtorinarvoon vaadittiin Ranskassa kuitenkin kaksi väitöskirjaa. Näistä toinen laadittiin ranskaksi ja toinen latinaksi. Durkheimin latinankielisen väitöskirjan kohteena oli Montesquieun *De l'esprit des lois* -teos. Durkheimin mukaan sosiologia sai alkunsa Montesquien johdolla, kun hän mursi sen vanhan käsityksen, että lainmukaisuus ja vapaa tahto eivät voisi olla yhtä aikaa toisia. Montesquie siis etsi ja löysi lainalaisuuksia. (Töttö 1996, 176; Durkheim 1953, Davy 1953, Peyre ja Prades Vanamon 1997, 89 mukaan.)

Durkheimin väitöskirjat saivat aikaan paljon kritiikkiä. Bourtooux oli yksi Durkheimin arvostelijoista. Durkheim oli osoittanut työnsä hänelle ja Bourtooux'illa oli vahvoja ennakkoluuloja Sosiaalisesta työnjaosta -tutkielmaa kohtaan. Durkheim vastasi kuitenkin samaansa kritiikkiin innolla. Hänen tutkielmassa esitetyt ehdotelmansa vaikuttivat monelle sosiologian riemuvoitolta ja joku aikalaisreporttereista kommentoikin, että näin ”sosiologia voitti oikeuden tulla mainituksi Sorbonnessa”. Durkheimin sosiologiaan kohdistunut imperialistinen puolustus sai Bordeaux'ssa ja Pariisissa aikaan yhtä paljon vihollisia kuin ystäviä, ja kriitikot torjuivat joko osittain tai kokonaan Durkheimin käsityksen sosiologiasta. Sen ajan, jonka Durkheim oli pakotettu

viettämään Bordeaux'ssa ennen kutsua Pariisiin, oli jo itsessään osoitus siitä vastustuksesta, jonka hänen näkemyksensä saivat aikaan sekä intellektuellisesti että poliittisesti. (Giddens 1978, 14-16.)

Sosiologian metodisääntöjen julkaisu vuonna 1895⁵ synnytti lisää sanaharkkaa, mikä olikin Durkheimin tarkoituksena, kun hän esitti työnsä rohkeana sosiologisena manifestina. Muutama vuosi myöhemmin ilmestyi Itsemurha (1897), jossa Durkheim otti tehtäväkseen osoittaa miten Metodisäännöissä luodut periaatteet toimisivat käytännössä. Hän oli aikaisemmin julkaissut tilastollisen artikkelin itsemurhasta ja työskennellyt aiheen parissa yli kymmenen vuoden ajan samanaikaisesti muiden projektiensa kanssa. (Giddens 1978, 16-17.)

Durkheim luennoi Bourdeaux'n aikoihin erinäisillä kursseilla aiheinaan kasvatus, perhe, uskonto ja sosialismin historia. Vuosien 1895 ja 1896 kurssit toimivat osittain Durkheimin vastauksena niille opiskelijoille, joihin marxilaisuus oli tehnyt vaikutuksen. Luennot saavuttivat suosionsa, kun Durkheim yritti sulauttaa omiin näkemyksiinsä niin marxilaista kuin yleisempääkin sosiaalista ajatusta. Durkheim oli tutustunut Marxin töihin vieraillessaan Saksassa, mutta ei ollut paneutunut tähän sen yksityiskohtaisemmin. Kun hän perehtyi marxilaisuuteen tarkemmin, oli suuri osa Durkheimin perusnäkökannoista jo hyvin muodostuneita. Jotkut kriitikot ovat nähneet Durkheimin asenteen sosialismia kohtaan ristiriitaisena, mutta Giddensin mukaan se oli hyvinkin selkeä ja johdonmukainen. Durkheim ei suosinut marxismin revoluutiota, sillä hän ajatteli, ettei vallankumouksella saavutettaisi merkittävää muutosta, vaan se olisi aina pitkäaikaisen sosiaalisen evoluution tulosta. Hänen kannatus kallistui reformisocialismin puoleen: sen sijaan, että valtio toimisi luokkamininaation välineenä, tulisi sen edistää tasa-arvoa. (Giddens 1978, 16-17.)

⁵ Tutkimus ilmestyi artikkelisarjana 1894 ja kirjan muodossa seuraavana vuonna.

3.5 Durkheim ja L'Année sociologique

Samana vuonna kuin Itsemurha ilmestyi (1897), oli Durkheim perustamassa läheisten työtovereidensa kanssa lehteä L'Année sociologique, kunnes toimintaan tuli sodan kynnyksellä tauko (Prades 1993, 11; Giddens 1978, 18-19). Lehti tarjosi kattavan katsauksen sosiologisesta kirjallisuudesta. Tämän lisäksi lehden tavoitteena oli pitää lukijat ajan tasalla siitä, mitä tapahtui lain, kulttuurin, uskonnon ja historian tutkimuksen saralla, sekä tarjota tilastoja moraalien ja taloustieteiden alueilta. (Lukes 1973, 289.) Durkheim toteaaakin lehden alkusanoissa (1898 Lukesin 1973, 289 mukaan), että ”...nämä erityistieteet tarjoavat materiaalin, josta sosiologia tulisi rakentaa.” Yksi lehden päätehtävistä oli muodostaa vähitellen osa-alueita sosiologian sisälle ja tälläkin tavoin konkretisoida Durkheimin sosiologiaa (Lukes 1973, 289-290).

Durkheimin mukaan hänen vuonna 1894 ja 1895 antamiin lausuntoihin vaikuttivat merkittävässä määrin englantilaisten ja amerikkalaisten etnografien kirjoitukset. Hän törmäsi näihin teksteihin ensimmäistä kertaa opettaessaan uskontoa Bourdeaux'ssa ja käsitteli sittemmin aihetta myös Annéessa. (Giddens 1978, 18-19.) Durkheim kommentoi myöhemmin:

”Tämä vuoden 1895 kurssi merkitsi niin suurta harppausta ajatuksissani, että kaikki aikaisemmat tutkimukseni täytyi ottaa uudelleen tarkasteluun näiden uusien oivallusten pohjalta” (Durkheim 1907b Giddensin 1978, 19 mukaan).

3.6 Aika Sorbonnessa

Nämä uudet oivallukset päätyivät lopulta teokseen Uskontoelämän alkeismuodot, joka ilmestyi kuitenkin vasta vuonna 1912, sillä opettajan tehtävät yhdessä Année -lehden liittyvien töiden kanssa hidastivat Durkheimin uskuntoon kohdistuvaa tutkimusta. Myös kantilaiset teemat olivat lisääntyneet Durkheimin kirjoituksissa. Lopulta Durkheim yrittikin Uskontoelämän alkeismuodoissa luoda eräänlaisen 'sosiaalista kantilaisuutta'

edustavan tietoteorian. Teoria perustui siihen ajatukseen, että jos järki on ehdollinen siinä merkityksessä, että (ymmärryksen) kategoriat määrittävät kokemusta, niin on perusteltua väittää, että niissä esiintyy vaihtelua yhteiskuntien välillä ja että ne ovat sosiaalisesti määräytyneitä. (Giddens 1978, 13, 18-19; Lukes 1973, 56-57.)⁶

Sillä välin Durkheim oli muuttanut Sorbonneen (vuonna 1902). Hänestä ei kuitenkaan tullut täyttä professoria kuin vasta neljä vuotta myöhemmin, sillä Durkheim oli alkuun vastahakoinen positionsa suhteen, joka sijaitsi kasvatustieteiden, eikä sosiologian alaisuudessa. Vasta vuonna 1913 hänen tittelinsä muuttui kasvatustieteen ja sosiologian professuuriksi. (Giddens 1978, 19.) Tämä oli merkittävä askel niin Durkheimin kuin sosiologiankin kannalta, sillä uusien oppituolien perustaminen oli tehty Ranskan perinteisessä yliopistolaitoksessa erityisen vaikeaksi (T.N. Clark Vanamon 1997, 89 mukaan).

Durkheim oli jo Bourdeaux'ssa ollessaan hahmotellut moraalikasvatusta koskevaa kurssimateriaalia. Durkheim opetti Sorbonnessa myös Ranskan koulutuksen historiaa ja teoriaa, mutta juurikin näistä moraalikasvatusta koskevista hahmotelmista syntyi Durkheimin ensimmäinen Sorbonnessa pidetty kasvatustieteiden kurssi (1902-1903). Kurssi koostui kahdestakymmenestä luennosta, joista 18 päätyivät Durkheimin edesmentyä *L'éducation de morale* -teokseen. Kurssilla Durkheim opetti opettajille sosiologiaa, jotka taas vuorostaan levittivät samaa moraalista sanomaa eteenpäin kouluissa. Hän jatkoi tällä edeltäjänsä Buissonin tekemää työtä, joka oli toiminut valtion virkamiehenä tärkeässä käytännön roolissa edistäessään Ranskan koulutuksen maallistamista. (Fauconnet 1961, v; Giddens 1978, 19; Töttö 1996, 179.) Durkheimin sosiologian ja vallitsevan virallisen tasavaltaisuus-ideologian läheneminen oli niin merkittävää, että jotkut aikalaiskriitikoista puhuivat koulujärjestelmän yhteydessä ilmiöstä 'State Durkheimianism' (Giddens 1978, 19).

Durkheimin viimeisiä vuosia varjosti paljon laajempi yhteenotto, johon koko Eurooppa oli vedettynä mukaan. Myös Durkheim pelkäsi, että konflikti kaataisi sen sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen, joka oli saavutettu Saksan-Ranskan sodan jälkeen. (Lukes 1973, 546.) Väkivaltaisuuksien puhjetessa vuonna 1914 Durkheim jatkoi opettamista, mutta antoi myös oman vahvan panoksensa maalleen, kun hän osallistui lukuisiin sodan

⁶ Kts. Huttunen 1998, ymmärryksen kategoriat

kannalta tärkeisiin komiteoihin ja kirjoitti aihetta käsitteleviä julkaisuja (Giddens 1978, 19-20).

Durkeim oli kärsinyt terveysongelmista jo pidemmän aikaa (Lukes 1973, 554-559). Hän kärsi ajoittain vaikeasta masennuksesta, jota hän itse Vanamon (1997, 89) mukaan nimitti ainakin osittain suuresta työmäärästä johtuvaksi fyysiseksi ja moraaliseksi väsymykseksi. Durkheimin pojan Andréen kuolema rintamalla 1916 heikensi Durkheimin terveydentilaa entisestään. André oli kerennyt osoittaa jo selvää tieteellistä lahjakkuutta, ja häntä oli pidetty yhtenä Annéen kyvykkäimmistä nuorista jäsenistä. Durkheimin suru oli niin vahvaa, että se vei joksikin aikaa hänen toimintakyvynsä. Durkheim sai sydänkohtauksen, josta ei täysin toipunut. Durkheim menehtyi marraskuussa 1917 ollessaan 59-vuotias. (Lukes 1973, 554-559; Giddens 1978, 19-20.)

Iso osa Durkheimin töistä julkaistiin hänen kuolemansa jälkeen. Durkheimin pitämien kurssien luentomateriaaleja on julkaistu viiden kirjan edestä: *L'éducation de morale* (1925), *Le socialisme* (1928), *L'évolution pédagogique en France* (1938), *Leçons de sociologie* (1950) ja *Pragmatisme et sociologie* (1955). Kasvatuskysymysten kannalta merkittävimpinä Giddens pitää teosta moraalikasvatuksesta sekä Ranskan pedagogiikan kehityksestä. (Giddens 1972, vii -viii; Giddens 1978, 20.)

4 SOSIAALINEN TYÖNJAKO JA SOLIDAARISUUS

Durkheim oli jo ennen Saksaan lähtöään luonnostellut materiaalia, jonka hän otti käyttöön Bourdaeuxissa sosiaalitieteiden luennoilla. Materiaali johti lopulta Durkheimin ensimmäisen väitöskirjan ja niin ikään ensimmäisen teoksen syntyyn. (Giddens 1978, 14; Mauss Lukesin 1973, 137 mukaan.) Sosiaalisesta työnjaosta -tutkielmassa (1893) Durkheim pohtii, millaista sosiaalinen solidaarisuus on teollistuneissa yhteiskunnissa vastakohtana sille, miten se näyttäytyy perinteisissä yhteiskunnissa. Näin muodostui Durkheimin keskeisin teoria ja käsitepari: samankaltaisuuteen perustuva mekaaninen solidaarisuus ja työnjakoon perustuva orgaaninen solidaarisuus. (Allardt 1990, 6; Lukes 1973, 137.) Myöhemmin Durkheim suuntasi tutkimuksensa yksinkertaisiin heimokansoihin ja primitiivisiin uskontoihin, tavoitteenaan selittää sosiaalisen solidaarisuuden luonnetta yleisellä tasolla (Lukes 1973, 137).

Sosiaalisesta työnjaosta on yksi Durkheimin keskeisimmistä teoksista. Hän esittelee siinä perusnäkemyksensä, jota kehittää edelleen myöhemmässä tuotannossaan. Teoksessa on myös käsitteitä ja ajatuksia, joita hän ei varsinaisesti sovelle seuraavissa teoksissaan, mutta jotka kuitenkin selvästi seuraavat hänen perusajatustaan. Esimerkkinä tästä toimii yhteistajunta eli kollektiivinen tajunta (*conscience collective*). (Allardt 1990, 5.) Allardt (1990, 5) mukaan Sosiaalisesta työnjaosta on teoksena olennainen myös sosiologian kehittymisen ja Durkheimin tutkijapersoonan ymmärtämisen kannalta. Allardt mielestä tutkielma on itse asiassa kaikista sosiologian suurista töistä se tärkein, koska siinä eritellään sosiologian tutkimuskohdetta

vahvemmin kuin missään toisessa teoksessa. Kaiken lisäksi se on hyvä teos kuvastamaan aikansa ajatusmaailmaa. (Allardt 1990, 5.)

Ottaway (2013, 217) ajattelee, että Durkheimin pääväite Sosiaalisesta työnjaosta - teoksessa on se, että kasvava eriytyminen ja yksilön vapaus ovat dominoivia trendejä sivistyksen lisääntyessä ja yhteiskunnan muuttuessa modernimpaan suuntaan. Toisena tavoitteena Durkheimilla oli osoittaa, etteivät yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ole toisensa poissulkevia vaihtoehtoja, vaan ne voivat molemmat vahvistua samanaikaisesti (Kangas 2001, 257).

”On näet kiistämätöntä, että nämä kaksi muutosta, näyttäköötppä miten vastakkaisilta tahansa, tapahtuvat samansuuntaisesti. ...Meistä vaikutti siltä, että tämän näennäisen ristiriidan ratkaisu on sosiaalisen solidaarisuuden muutos, joka aiheutuu yhä lisääntyvästä työnjaosta. Niinpä teimme siitä tutkimuksemme kohteen.” (Durkheim 1990, 16.)

Durkheimin ajatuksiin solidaarisuudesta vaikuttivat monet ajattelijat ja älylliset traditiot (Lukes 1973, 140). Vanamo (1997, 94) esittää, ettei perinteisten ja modernien yhteiskuntien välillä esiintyviä laadullisia eroja pidetty enää uutena ajatuksena 1800-luvun lopun sosiologiassa, vaan käsitys näyttää vakiintuneen tuon aikaiseen ajatteluun. Durkheim loi kuitenkin oman ajan henkeen sopivan muunnoksen (Vanamo 1997, 94).

Durkheim kritisoi aikaisempia työnjakoteoriitikkoja (Tönniistä, Spenceriä ja Comtea) siitä, että he keskittyivät työnjaon taloudellisiin hyötyihin ja näkivät täten työnjaollisen eriytymisen turhan kapeasti. Työjaolla kun oli Durkheimin mielestä aivan erityinen funktio yhteiskunnan solidaarisuuden kannalta – eri tavalla kuin taloustieteilijät tämän tavallisesti mielsivät, ja täten he olivat vain osittain ratkaisseet kysymyksen teollisen yhteiskunnan solidaarisuudesta. (Kangas 2001, 254; Durkheim 1990, 67.)

Taloudelliset palvelukset olivat Durkheimin mielestä itseasiassa merkityksettömiä verrattuina työnjaon moraalisiin vaikutuksiin. Moraali kun merkitsi Durkheimille välttämättömintä jokapäiväistä leipää, jota ilman yhteiskunnat eivät voineet elää. (Durkheim 1990, 59, 67)

”Työnjaon huomionarvoisin vaikutus ei... ole se, että se lisää tällä tavoin eriytyneiden funktioitten tuottoa, vaan että se tekee niistä keskenään solidaarisia. ...Jokatapauksessa se (työnjaon hyöty) kuitenkin

ylittää huomattavasti puhtaasti taloudelliset rajat, sillä se on sosiaalista ja moraalista järjestystä sui generis. Sellaiset ihmiset sidotaan yhteen, jotka muutoin olisivat toisistaan riippumattomia; sen sijaan, että kehittyisivät erillään, he yrittävät yhdessä. He ovat solidaarisia, eikä tämä solidaarisuus toimi vain noina lyhyinä tuokioina, jolloin palveluksia vaihdetaan, vaan se ulottuu kauaksi tämän yli.” (Durkheim 1990, 67.)

Jo ennen Durkheimia hänen saksalainen kollegansa Ferninand Tönnies esitti ajatuksia perinteisestä ja modernista yhteiskunnasta, jotka tulevat lähelle Durkheimin ajatusta erilaisista solidaarisuuksista. Moderni yhteiskunta ei ollut Durkheimin mukaan sen vähempää orgaanisempi kuin perinteisetkään yhteiskunnat, vaan sillä oli olemassa sille tyypillinen solidaarisuuden muotonsa. Kyseessä oli solidaarisuuden muoto, joka pohjautui työnjakoon ja yksilöllistymiseen eli samoihin asioihin, joista myös Tönnies sekä Comte kirjoittivat kuvaillessaan yhteiskunnan mekaanisia piirteitä ja hajaannusta. Tönnies kuitenkin ihanoi perinteistä yhteiskuntaa ja näki ratkaisuna paluun Gemeinschaft-tyypisiin yhteisöihin, joissa ihmiset toimisivat yhdessä perheiden ja sukujen voimin yhteisen hyvinvoinnin eteen. Durkheim ei kannattanut ajatusta, sillä tämä olisi tarkoittanut modernin yhteiskunnan saavutusten ja yksilön vapauden kieltämistä. Lisäksi Durkheim epäili Tönniesin käsitystä yhteiskuntamuodosta, jonka mukaan valtio voisi vain väliaikaisesti hillitä lisääntyvän individualismin aiheuttamaa yhteiskunnallista hajaannusta. (Vanamo 1997, 94; Kangas 2001, 250; Saastamoinen 2009, 37; Lukes 1973, 146-147.)

Durkheim uskoi, että yhteiskunnat eivät voi ylläpitää tasapainoaan muuten kuin tehtäviään erikoistamalla. Työnjako on, ellei ainoa, niin ainakin pääasiallinen sosiaalisen solidaarisuuden lähde. Jo Comtela oli tämä näkemys. Hän huomasi kaikista sosiologeista ensimmäisenä, että työnjako oli muutakin kuin puhtaasti taloudellinen ilmiö. Hän piti sitä ”olennaisimpana sosiaalisen elämän ehtona” edellyttäen, että se ymmärretään ”koko rationaalisessa laajuudessaan”. Comten mukaan ihmisten tehtävien jatkuva eriytyminen muodostaa sosiaalisen solidaarisuuden pääaineksen ja siitä tulee sosiaalisen organismin laajenemisen ja kompleksisuuden pääasiallinen syy. (Durkheim 1990, 69.) Durkheim osoittaakin useista oivalluksistaan kunnian Comtelle, mutta kritisoi, ettei Comtekaan täysin kyennyt huomioimaan työhjakoon pohjautuvan uuden yhteiskuntajärjestyksen erityisiä piirteitä, jotka tekivät sellaisen autoratiivisen ohjailun

tarpeettomaksi ja mahdottomaksikin, jota Comte piti välttämättömänä vastapainona työnjaon yhteiskuntaa hajottaville tekijöille (Kangas 2001, 254-255).

Durkheimin aikalaisen ja merkittävän yhteiskuntateoreetikon Herbert Spencerin mukaan yhteiskuntaan ei kaivattu lainkaan auktoriteettia. Spencerin mukaan työnjako synnyttää yhteiskuntaan luonnollisen tasapainon ja solidaarisuuden perustana toimii yksilöiden oma kiinnostus taloudellisesta vaihdosta muiden kanssa. Yksilöihin vaikuttaminen voisi Spencerin mielestä jopa haitata tätä luonnollista tasapainotilaa. Durkheim torjui Spencerin näkemyksen. Ensinnäkin Durkheim uskoi, ettei kestäväää sosiaalista järjestystä voitu rakentaa puhtaiden hyötysuhteiden varaan ja toiseksi modernin yhteiskunnan solidaarisuus ei ollut hänen mielestä sen vähempää moraalista kuin perinteisessäkään yhteiskunnassa vallinneet siteet. Durkheimin mielestä tällaiset utilitaristiset teoriat olivat jo lähtökohdiltaan vajaita. (Giddens 1978, 21; Töttö 1996, 180-181; Kangas 2001, 251.)

Kiintyminen johonkin yksilön ylittävään on Durkheimin mukaan kaiken moraalisen toiminnan lähde. Valtio on liian etäällä yksilöistä ja sen yhteydet heihin ovat liian pintapuoliset ja epäsäännölliset pystyäkseen muodostamaan heihin syvän yhteyden ja sosiaalistamaan heidät sisäisesti. Tämän vuoksi valtion ollessa ainoa miljöö, jonka puitteissa ihmiset voivat ryhtyä elämään yhdessä, he etääntyvät ja eristäytyvät toisistaan, ja yhteiskunnassa tapahtuu hajaannusta samassa määrin. Kansakuntaa ei voi olla, ellei valtion ja yksilöiden välille aseta kokonaista sekundaariryhmien sarjaa. Niiden täytyy olla tarpeeksi lähellä yksilöä, jotta ne voivat vetää hänet mukaan toimintaansa ja imaista hänet sosiaalisen elämän valtavirtaan. Durkheimin mukaan ammattiryhmät sopivat tähän virkaan. (Durkheim 1990, 29, 42.)

Myös Giddens (1978, 21) esittää, ettei Durkheimin näkemyksiä voida täysin ymmärtää, jos ei tiedetä, mitä näkökulmia vastaan ne oli osoitettu. Sen lisäksi, että kyseessä oli kritiikki Comtea, Tönniästä ja Spenceriä kohtaan, oli kritiikin kohteena myös perinteinen moraalifilosofia. Durkheimin mukaan suurin osa moraalifilosofoista oli yrittänyt ratkaista etiikan ongelmia tavalla, joka ei tuottanut tulosta. Durkheimin mukaan erilaisia yhteiskunnissa esiintyviä moraalikoodin muotoja pitäisi tutkia empiirisesti. Täytyisi muistaa, että moraaliset koodit syntyvät sosiaalisista tekijöistä. (Giddens 1978, 21.)

”Moralistit, jotka eivät johda oppirakennelmaansa *a priori* -periaatteesta, vaan joukosta väittämiä, jotka on lainattu yhdestä tai useammasta

positiivisesta tieteestä, kuten biologiasta, psykologiasta tai sosiologiasta, kutsuvat moraalioppiaan ”tieteelliseksi”. Tällaista menetelmää emme suosittele. Emme näet halua johtaa moraalia tieteestä, vaan rakentaa moraalintieteen, mikä on aivan eri asia.” (Durkheim 1990, 11.)

4.1 Kollektiivinen tietoisuus

Kollektiivinen tietoisuus tarkoittaa Durkheimille järjestelmää, joka koostuu yhteisön jäsenten yhteisistä uskomuksista ja tuntemuksista. Tämä on siis kollektiivinen tietoisuus tai toiselta nimeltään yhteinen tajunta. (Durkheim 1990, 84-85.) ”Se on yhteiskunnan psyykinen tyyppi, jolla on ominaisuutensa, ehtonsa ja kehitystapansa aivan kuten yksilölliselläkin tyypillä, mutta vain eri tavoin” (Durkheim 1990, 85).

Yhteisöissä on kollektiivisia tuntemuksia ja yhteistajuntaa, jotka eivät ole palautettavissa yksilöiden ominaisuuksiin. Toisin sanoen, kaikissa yhteisöissä on solidaarisuuden muotoja, sosiaalisia normeja ja rooleja, jotka eivät ole palautettavissa yksiselitteisesti yksilöiden ominaisuuksiin. Ne jäävät usein yhteisöissä vallitseviksi, vaikka yhteisössä yksilöt vaihtuvatkin muuton tai kuoleman kautta. (Allardt 1990, 4.) Durkheimille yhteiskunta on ennen kaikkea jaettu tietoisuutta, josta lapsi tulee opettaa osalliseksi (Arbor 1961, vii).

Kollektiivinen tajunta ei tarkoita samaa kuin koko yhteiskunnan psyykinen elämä, eikä kollektiivinen tarkoita terminä samaa kuin sosiaalinen, sillä on myös asioita, jotka jäävät yhteistajunnan ulkopuolelle. Durkheim tyytyy kuitenkin käyttämään jo tutuksi tullutta termiä, vaikka puhuukin nimenomaan ’sosiaalisten samankaltaisuuksien summasta’. (Durkheim 1990, 84-85.) Kollektiivinen tietoisuus ei ole siis terminä yksiselitteinen. Allardt (1990, 5) epäileekin Durkheimin pitäneen käsitettä liian karkeana erilaisten yhteiskuntien analysointiin ja ajattelee, että asia vaatisi vielä tänäpäivänäkin paljon huomiota osakseen.

4.2 Mekaaninen ja orgaaninen solidaarisuus

Durkheim pitää tärkeänä, että hänen väitteitään todennetaan jollain yleismaallisella ja solidaarisuudesta käsitteellisesti riippumattomalla seikalla. Tällaisen hän löytää laista ja lainkäytännöstä. (Allardt 1990, 5-6.) Solidaarisuus on Durkheimin mukaan sosiaalinen fakta, joka voidaan oppia tuntemaan ainoastaan sen sosiaalisten vaikutusten välityksellä. Se on moraalinen ilmiö, jota ei ole tarkoitettu tarkoin havainnoitavaksi, eikä mitattavaksi. Jotta tutkiminen helpottuisi, lähtee Durkheim korvaamaan tätä 'pakenevaa sisäistä faktaa' sitä symbolisoivalla ulkoisella tekijällä. (Durkheim 1990, 70-72.)

”Metodimme on siis täysin hahmotettu. Koska laki toistaa sosiaalisen solidaarisuuden päämuodot, meidän ei tarvitse kuin luokitella lain eri muodot tutkiaksemme, mitkä ovat niitä vastaavat sosiaalisen solidaarisuuden muodot.” (Durkheim 1990, 73).

Durkheim pitää oikeuden kehittymistä hyvänä modernisaation mittarina. Durkheim yhdistää repressiiviset juridiset sanktiot mekaaniseen solidaarisuuteen ja restitutiiviset sanktiot orgaaniseen solidaarisuuteen. Kehittämättömissä yhteiskunnissa rikoslaki on etualalla ja yhteiskunta pysyy koossa, koska lakia rikkoneita rangaistaan ankarasti. (Huttunen 2013; Allardt 1990, 5-6.)

”Alkukantaiset kansat tosiaankin rankaisevat rankaisemisen vuoksi, panevat syyllisen kärsimään vain saadakseen hänet kärsimään odottamatta itselleen mitään etua tästä kärsimyksestä, jonka ne hänelle aiheuttavat. Tämän osoittaa se, että ne eivät pyri rankaisemaan oikeudenmukaisesti eivätkä tarkoituksenmukaisesti vaan pelkästään rangaistakseen.” (Durkheim 1990, 89-90.)

Perinteisessä yhteiskunnassa säännöt ovat kaikkien tuntemia ja hyväksymiä, ja koko yhteiskunta osallistuu jossain määrin säännösten valvontaan. Alkukantaisissa yhteiskunnissa laki on kokonaan rikosoikeudellinen ja väki kokoontuu yhteen jakamaan oikeutta. (Durkheim 1990, 81-82.) Rikos on vahvasti kollektiivisiin tuntemuksiin kohdistuva rikos ja näin myös rikkeestä seuraava reaktio on yhteinen. Durkheimin mukaan reaktion sosiaalinen luonne johtuu juurikin loukattujen tuntemusten sosiaalisesta luonteesta. (Durkheim 1961, 104-107.) ”Reaktio ei ole vain yleinen, vaan

se on kollektiivinen, mikä on eri asia. Se ei tapahdu jokaisessa yksilössä erikseen, vaan yhteisesti ja kokonaisuutena...” (Durkheim 1990, 104.) ”Sama voima, jota rikos on loukannut, sen siis myös taltuttaa” (Durkheim 1990, 107).

Perinteisissä yhteiskunnissa esiintyvä mekaaninen solidaarisuus perustuu siis yhteisöjen yksilöiden samankaltaisuuteen; ihmiset ajattelevat ja toimivat samoin (Töttö 1996, 183). ”...yksilö ei kuulu itselleen, vaan hän on kirjaimellisesti yhteiskunnan käytettävissä olevaa omaisuutta...” (Durkheim 1990, 127). Mekaanisella viitataan tässä yhteydessä yhteisön kiinteyden tasoon:

”Tämä sana ei tarkoita, että solidaarisuus tuotetaan mekaanisesti ja keinotekoisesti. Käytämme siitä tätä nimitystä vain sen kiinteyden vertauskuvana, joka yhdistää toisiinsa elottomien esineiden ainekset, ja vastakohtana sille, mikä yhdistää eläviä kokonaisuuksia.” (Durkheim 1990, 127.)

Kaikkiin lakeihin sisältyy sanktiot ja nämä sanktiot edustavat moraalisten koodien pakollista luonnetta (Giddens 1978, 23). Perinteisessä yhteiskunnassa sosiaalinen kontrolli on tiukkaa ”silmä silmästä, hammas hampaasta”. Rikkomukset ovat uskonnollisia rikkomuksia, joita ei voi sovitella (vrt. Raamattu, Manun lait, vanha egyptiläinen laki). (Durkheim 1990, 96-99; Töttö 1996, 183.)

Mekaanisen solidaarisuuden kollektiiviselle tajunnalle on tunnusomaista se, että kaikki on ilmeisen uskonnollista (Lukes 1973, 152). Uskonto leviää kaikkeen; kaikki sosiaalinen on uskonnollista ja nämä kaksi ovat toistensa synonyymejä. Uskonto tunkeutuu siis kaikkeen sosiaaliseen elämään, ja näin tapahtuu siitä syystä, että sosiaalinen elämä koostuu melkein yksinomaan yleisistä uskomuksista ja harjoitteista. (Durkheim Lukesin 1973, 152 mukaan.)

Yhteiskunnan muuttuessa perinteisestä modernimpaan suuntaan uskonnon osuus sosiaalisessa elämässä vähenee (Durkheim 1990, 162). ”Vähitellen poliittiset, taloudelliset ja tieteelliset funktiot vapautuivat uskonnollisista ja niistä tuli omia kokonaisuuksiaan, ja ne saivat yhä selvemmin maallisen luonteen” (Durkheim 1990, 162). Uskonnon alue siis pienenee koko ajan. Tämä ei alkanut millään tietyllä täsmällisellä hetkellä, vaan sen kehitysvaiheita voidaan seurata aivan sosiaalisen evoluution alusta. (Durkheim 1990, 162-163.)

”Siitä syystä se on kietoutunut yhteiskuntien kehityksen perusedelleyksiin ja siis osoittaa, että on yhä vähenevä määrä uskomuksia ja kollektiivisia tuntemuksia, jotka ovat sekä riittävän kollektiivisia että voimakkaita, jotta niillä olisi uskonnollinen luonne. Tämä merkitsee, että yhteistajunnan keskimääräinen intensiteetti itse heikkenee.” (Durkheim 1990, 163.)

Durkheim selventää, ettei yhteistajuntaa uhkaa kuitenkaan täydellinen katoaminen. Se vain sisältää yhä enemmän ajattelemisen ja tuntemisen tapoja, joiden luonne on hyvin yleinen ja epämääräinen ja tämä sallii enemmän yksilöllisiä erimielisyyksiä. Suhtautumisessa yksilöön yhteistajunta on jopa voimistunut. Kun kaikkien muiden uskomusten luonne on yhä vähemmän uskonnollinen, yksilöstä tulee yhä enemmän eräänlaisen uskonnon kohde. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kaikki samankaltaisuudesta johtuvat sosiaaliset siteet heikkenevät jatkuvasti. Tämä laki todistaa työnjaon osuuden merkityksen. Mekaaninen solidaarisuus siis heikkenee yhä, joten solidaarisuus katoaa, jos sen tilalle ei synny vähitellen muuta tilalle. Sosiaalinen kehitys ei ole jatkuvaa hajoamista, vaan mitä enemmän me kehitymme, sitä enemmän yhteisömmekin kehittävät itseään ja yhtenäisyyttä koskevaa perustunnetta. Tämä ei voi Durkheimin mukaan olla muusta kuin työnjaosta johtuvaa. (Durkheim 1990, 165-166.)

”... mekaaninen solidaarisuus ei sielläkään, missä se haraa eniten vastaan, yhdistä ihmisiä samalla voimalla kuin työnjako. ...sosiaalinen solidaarisuus pyrkii tulemaan pelkästään orgaaniseksi. Työnjako toteuttaa yhä enemmän sitä roolia, joka ennen kuului yhteistajunnalle. Juuri se pitää kehittyneimmissä yhteiskunnissa sosiaaliset kokonaisuuden yhdessä.” (Durkheim 1990, 166.)

Modernissa yhteiskunnassa rikoslain merkitys vähenee ja siviilioikeus saa suuremman merkityksen. Yhteiskuntaa pitää koossa eriytynyt työnjako, joka synnyttää orgaanisen solidaarisuuden. Solidaarisuus ei enää vaadi samanlaisuutta, mikä johtaa kasvavaan yksilölliseen vapauteen. Ihmiset tarvitsevat toisiaan, koska he suorittavat erilaisia tehtäviä, jotka täydentävät toisiaan. (Durkheim 1990, 127-128.)

Sama erikoistuminen näkyy myös kasvatuksen kentällä:

”Emme enää ajattele, että ihmisen ainoa velvollisuus on toteuttaa itsessään ihmisen yleisiä ominaisuuksia, vaan uskomme, että hänellä on yhtäläillä oltava sellaisia ominaisuuksia, jotka liittävät hänet hänen työhönsä. Eräs tosiasia muiden muassa kertoo tästä mielipiteestä, nimittäin kasvatuksen yhä erikoistuva luonne. Olemme yhä enemmän sitä mieltä, ettei ole välttämätöntä saattaa kaikkia lapsia samasta kulttuurista osallisiksi, ikään kuin heidän kaikkien olisi määrä elää samaa elämää, vaan harjaannuttaa heitä eri tavoin sen mukaan, millaiset tehtävät heitä myöhemmin kiinnostavat. Lyhyesti: moraalisen tietoisuuden kategorinen imperatiivi on saava seuraavan muodon: *Varustaudu täyttämään hyödyllisesti jokin määrätty tehtävä!*” (Durkheim 1990, 50.)

Rauno Huttunen (2013) selvittää, että työnjakoon perustavassa yhteiskunnassa erilaisuutta ymmärretään ja arvostetaan, ja rikkeitä seuraavat ainoastaan korjaavat toimenpiteet. Durkheim (1990, 92) ajattelee kuitenkin, että myös sovitteleva rikos on kostotoimenpide:

”Rankaisemisen luonne on siis pysynyt olennaisesti muuttumattomana. Kaikki mitä voidaan sanoa on, että kostamisen tarve on paremmin suunnattu kuin menneisyudessa.” (Durkheim 1990, 93.)

Shilling ja Mellor (2013, 197) muistuttavat, että vaikka Durkheim tekeekin jakoa mekaanisen ja orgaanisen solidaarisuuden välille, ei hän kuitenkaan esitä, että perinteinen ja moderni yhteiskunta muodostuisivat täysin erilaisista tekijöistä. Durkheim näkee, että sosiaalisen ja moraalisen järjestyksen ”uudelleen latautuminen” tai ”uudelleen täytyminen” ovat tulleet modernin prosessissa ongelmallisiksi. Tämän huolen tarkastelu on tullut yhä keskeisemmäksi nykyisissä sosiaaliteorioissa kuten Giddensin teksteissä.⁷ (Shilling & Mellor 2013, 197.)

Huttunen (2013) tuo esille, että Durkheimin kuvaamat abnormaalit ja patologiset työnjaon muodot ovat yleisiä nimenomaa teollistuneille yhteiskunnille. Samalla hän

⁷ Shillingin ja Mellorin mukaan Giddensin ja Durkheimin tuotokset sisältävät tiettyjä yhdenmukaisuuksia, mutta myös jotakin radikaalisti erilaista, mitä tulee modernin ja moraalien suhteeseen.

kysyy, onko modernisaatio jäänyt toteutumatta, sillä Durkheimin määrittelemä modernille tyypillinen orgaaninen solidaarisuus ei ole toteutunut vai onko kyse siitä, ettei minkäänlainen solidaarisuus ole modernin luonteelle ominaista. Vanamon mukaan (1997, 94) Durkheimille modernilla yhteiskunnalla on selvästi positiivinen konnotaatio siitä huolimatta, että sen varjopuolena saattaa olla lisääntynyt anomia. David H. Hargreaves (2013, 191-192) esittää, että Durkheimin moraalikasvatusta koskevat luennot ovat olennainen todiste osoittamaan, että myös Durkheim itse ajatteli, ettei moderni yhteiskunta ollut onnistunut oikeanlaisen orgaanisen solidaarisuuden toteutuksessa. Durkheim kun selvittää tässä yhteydessä, että hänen ammatilliset yhdistykset toimisivat tehokkaasti vain, jos ne voisivat ammentaa voimansa olemassa olevien yhdistysten voimakkaasta hengestä. Durkheim ajatteli, että modernin yhteiskunnan puutteellinen solidaarisuus johtui lisääntyneestä individualismista; yksilön edut ja halut menivät yhteisen edelle. (Hargreaves 2013, 191-192; Durkheim 1961, 235-246.)

Durkheim teki Hargreavesin (2013, 191-191) mukaan tarkkaa selvitystyötä siitä, miten egoismi ja anomia voitaisiin taltuttaa, mutta hänen oli vaikea löytää sopivaa ratkaisua mistään vaihtoehdosta – valtiosta, paikallisista yhteisöistä, kirkosta tai perheestä. Hargreavesin (2013, 190) mukaan Durkheim ei uskonut alkuaikoina tehtävää koulujärjestelmänkään hoidettavaksi ajatellessaan, että kasvatus oli pelkkä heijastus yhteiskunnasta ja yhteiskuntaan voitiin vaikuttaa vain yhteiskunnallisten muutosten kautta. Koulu oli Durkheimin mielestä instituutioista kuitenkin loppujen lopuksi se kyvykkäin, ja ehkä ainoakin, ”puhaltamaan elämää yhdistysten henkeen”. Tämä tapahtuisi Durkheimin moraalikasvatuksen avulla. (Hargreaves, 2013, 191-192; Durkheim 1961, 235-236.)

5 DURKHEIMIN MORAALIKASVATUS

5.1 Johdatus maalliseen moraaliin

Durkheim selvittää, että viimeisten 20 vuoden ajan Ranskassa oli ollut käynnissä kasvatuksellinen vallankumous, jonka keskeisessä osassa oli koulutuksen maallistuminen. Durkheimin mielestä moraalitieteellinen aiheena erityisen kiireellinen ja tärkeä tuossa päivässä: kaikki, mikä uhkasi vaikuttaa kielteisesti moraaliopetukseen, oli myös todellinen uhka yleisesti vallitsevalle moralille. (Durkheim 1961, 3, 6.)

”Me päätimme antaa lapsillemme valtion kouluihin puhtaasti maallisen moraaliopin. Olennaisinta on ymmärtää, että tämä tarkoittaa kasvatusta, jota ei ole juonnettu uskonnossa...”(Durkheim 1961, 3.)

Durkheim kohdisti moraalioppimallinsa valtionkouluihin, joita hän piti kansallisen koulutuksen vauhtipyörinä. Durkheimin mukaan yleisessä suosiossa vallitsi ajatus, jonka mukaan moraaliopetus olisi pääasiassa kotien tehtävä. Koti on Durkheimillekin olennainen osa moraalikasvatusta, mutta se ole Durkheimin mielestä kuitenkin sopiva paikka opettamaan lasta yhteiskunnan tarpeille. Ilman koulujen moraaliopetusta kun häviäisi tärkeä ja olennainen aspekti kulttuurista. (Durkheim 1961, 18-19.)

Durkheim painottaa, että moraalitieteellinen on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan, ja se saa tämän myötä itselleen omaperäisen muotonsa. ”Tässä kirjassa meidän tavoitteemme ei ole muodostaa moraalioppia ihmisille yleensä, vaan ihmisille tässä ajassa ja maassa.”

Durkheimin huomio kohdistui valtion kouluihin, koska suurin osa lapsista oli siellä. (Durkheim 1961, 3.)

Durkheim uskoi rationaaliseen kasvatukseen, mutta ymmärsi, että muutos vaati tuuletusta. Durkheimin malli perustuu siis tieteeseen, ja saa kaiken voimansa ja mahdollisuutensa sieltä. Psykologian syntyminen osoitti Durkheimille sen, että mentaalisia ilmiöitä voitiin selittää järjellä, eikä mikään estänyt tätä olettamasta muuta myöskään moraalien ilmiön kohdalla. (Durkheim 1961, 4-5.)

Durkheim kirjoitti uskonnosta ja osallistui näin väittelyyn sen tulevaisuuden rooleista. Durkheim totesi jo varhaisissa töissään, että jos uskonto häviää, niin silloin se täytyy korvata jollain muulla. Alkuaikoina Durkheim näki uskonnon vain yhtenä muotona moraalista laista ('une discipline sociale') moraalien rinnalla, joka oli siis tajunnan ja lain tiukempi versio. (Joas 2005, 226.)

Tötön (1996, 203) mukaan Durkheim uskoi, että jonkinlainen uskonto yhteisöä vahvistavine käytäntöineen tulee olemaan aina yhteiskunnan taustalla, mutta kristinuskosta tähän solidaarisuuden tehtävään ei enää ollut. Durkheim kirjoittaa Uskontoelämän alkeismuodoissa:

”Meitä eivät enää saa kiihtymään samat periaatteet, joiden varassa kristinusko vetosi herroihin, jotta nämä kohtelisivat orjiaan humanisti; toisaalta idea, jonka se on muodostanut ihmisten tasa-arvosta ja veljeydestä, näyttää nykyään jättävän liian suuren sijan kohtuuttomalle epätasa-arvolle. Sen hyljeksitylle osoittama sääli vaikuttaa meistä liian platoniselta; haluamme toisenlaista, käyttökelpoisempaa, mutta toistaiseksi emme pysty selvästi tajuamaan, mitä ja miten se pystyttäisiin toteuttamaan. Toisin sanoen, jumalat vanhenevat yhä tai kuolevat eikä uusia ole vielä syntynyt.” (Durkheim 1980, 379.)

Dill (2007, 226) osoittaa, että Durkheimin ja amerikkalaisen liberalisti John Deweyn ajatuksissa on paljon samaa. Durkheim ja Dewey halusivat molemmat poistaa moraalista uskonnolliset tekijät. He tyrmäsivät moraalista kaiken epäluonnollisen ja keskittyivät hakemaan sen ydintä konkreettisesta sosiaalisesta kokemuksesta. Moraalinen lähde oli toisin sanoen kokemus ja yhteiskunta itse. Heidän molempien tavoitteena oli modernisaatio-prosessin edistäminen. Heille kasvatuksella oli sosiaalinen tarkoitus,

samalla tavalla kuin moraalilla itselläänkin oli sosiaaliset pyrkimykset. Tehtävä oli vaikea etenevästä sekularisaatioprojektista huolimatta. (Dill 2007, 226.)

Kangas (2001, 45) tuo esille, että Durkheimin sosiologia astui uskonnon tilalle, koska sosiologian tehtävänä oli nyt pitää huolta yhteiskunnan moraalisesta integraatiosta ja ylläpitää solidaarisuutta:

”Meidän on löydettävä ne moraaliset voimat, joita ihmiset ovat aina näihin päiviin asti ymmärtäneet vain uskonnollisten allegorioiden kautta. Meidän on irrotettava ne symboleistaan ja niin sanotusti esitettävä ne rationaalisessa alastomuudessaan, ja löydettävä tapa, jolla lapsi voi tunnistaa niiden olemassaolon turvautumatta mihinkään mytologiseen välittäjään.” (Durkheim 1961, 11.)

Durkheimille moraalilla ei tarkoitanut pelkistettyä ohjenuoraa oikeasta ja väärästä. Kasvatustieteilijät tekevät nykyään sellaisen vastakkain asettelun yksilön ja yhteiskunnan välille, josta Hargreaves ajattelee, että Durkheim olisi ollut seuraajiansa tavoin tyrmissänsä. Sosiologisena itsestäänselvyytenä pidetään, että yksilön identiteetti syntyy sosiaalisesta kontekstista, eikä sosiaalisen kontrollin puutteesta eli individualismista, kuten Hargreaves asian ilmaisee. Sama pätee moraalille: moraalilla on vahvasti sosiaalista ja tätä ajatusta Durkheim kannatti erityisen vahvasti. (Hargreaves 2013, 192.)

Durkheimin mukaan kaikissa yhteisöissä on moraalilla – se vain vaihtelee ajassa ja paikassa. Primitiivisillä yhteisöillä moraalilla perustuu uskontoon. Tällöin puhutaan ihmisen suhteesta jumalaan, ei toiseen ihmiseen. Tässä tapauksessa uskontoon perustuva moraaliopeutus olisi ollut oikeanlainen, mutta ajat muuttuvat ja kasvatuksen on heijastettava aikaansa. (Durkheim 1961, 6.) Durkheim korostaa useaan otteeseen, miten ajankohtainen moraalikasvatuksen kysymys oli juuri tälle ajalle. Hän toteaa, että jo pitkään moraaliopeutuksella oli ollut epävarma perusta. Se ei ollut enää pitkään aikaan perustunut uskomuksille, jotka olisivat olleet tarpeeksi vahvoja, jotta moraaliopeutuksen tavoite olisi voinut toteutua. Täytyi oppia vanhasta ja luoda uutta, mutta pelkkä vanhan korvaaminen uudella ei riittänyt, vaan tehtävä oli Durkheimin mukaan huomattavasti tätä monimutkikkaampi. (Durkheim 1961, 14.)

”Mutta, jos me metodisesti hylkäämme pyhän käsitteen ilman, että syste-

maattisesti korvaamme sitä toisella käsitteellä, on moraalin kvasi-uskonnollinen luonne ilman perustaa” (Durkheim 1961, 10).

Durkheim tiedostaa maallisen moraaliopinmallin luomisen haasteet. Uskonnolla ja moraalilla on pitkä ja tiivis historia, eikä tätä suhdetta voida noin vain ohittaa. Täytyy tiedostaa, mitkä olivat moraalin voimat ennen ja nykyisin. Tähän asti moraalilla oli esiintynyt siis vain uskonnollisessa asussa. Individualismin kehitys oli kiihdyttänyt rationalismin kehitystä, joka on yksi individualismin muodoista, sen järkiaspekti. Individualismin kehittyminen avasi Durkheimin mukaan moraalitietoisuutta uusille ideoille. (Durkheim 1961, 12, 19-20.)

Durkheim kertoo, että uskonto on toiminut monille kansoille kaiken yhteisöllisen toiminnan perustana. Kaikki uskonnolliset ideat ovat pohjimmiltaan sosiaalisia. Tiede oli Durkheimin mielestä kuitenkin korvannut uskonnon roolin edistyneempien ajattelijoiden keskuudessa. Myös tiede on yhteiskunnan tuotosta ja sen juuret ovat uskonnolliset. Jos ihmiset olisivat eläneet toisistaan erillään, ei tieteen kehittymiselle olisi ollut tarvetta. Yhteiskunta kuitenkin tarvitsi sitä. Näin uskonnolliset ominaisuudet karisivat vähitellen pois, ja tieteelle kehittyivät sille ominaiset metodinsa. Yhteiskunnan tarve tiedettä kohtaan on siis kasvanut yhteiskunnan moninaistumisen myötä. (Durkheim 1961, 69-70.)

Durkheim ei siis näe individualismin voimistumista pelkästään ongelmana, vaan myös mahdollisuutena. Uuden moraaliopinmallin ei tullut sivuuttaa mennyttä (Jumalaa), vaan oli opittava vanhasta ja lisättävä uutta. (Durkheim 1961, 8-9.) Uuden moraaliopin sisällön oli perustuttava järkeen ja rationalismiin. Jotta maallisen moraaliopin mallin luominen oli mahdollista, oli moraalilla riisuttava kaikesta siihen aikaisemmin liitetystä uskonnollisesta symboliikasta ja löydettävä moraalin aito ydin. Kun nämä moraalin voimat on löydetty, voidaan tutkia, mihin suuntaan niitä voitaisiin kehittää nykyisissä sosiaalisissa olosuhteissa. Rationaalista kasvatusta organisoidessa täytyy pitää huoli, ettei moraalin järkiperäistäminen johda moraalin riistoon, sillä uskontoa ei pidä lähteä poistamaan korvaamatta perinteisen systeemin uskonnollisuutta joillakin muilla tekijöillä. Muuten riskinä on, että kaikelta moraalille olennaiselta häviää pohja. (Durkheim 1961, 19-20.) Myös opettaja oli saanut extra-voimaa moraalinvälitykseen uskonnosta ja nyt tämäkin puoli oli korvattava, koska moraaliopeus ei voi olla hengetöntä (Durkheim 1961, 11). ”Täytyy löytää järkiperäiset korvaajat niille

uskonnollisille tekijöille, jotka ovat jo pitkän aikaa toimineet ilmaisuvälineenä kaikkein tärkeimmille moraalisisille ideoille” (Durkheim 1961, 9).

Moraali sisältää selkeitä ennalta määrättyjä sääntöjä, jotka ohjaavat yksilön toimintaa ja kertovat, kuinka toimia oikein kussakin tilanteessa. Ne eivät ennakoivat täysin, koska yksilö tekee jokaisessa tilanteessa myös itse valintaa toiminnastaan. Osa säännöistä määritetään laissa, kun taas osa on ”kirjoitettu” yleisesti vallitsevaan tietoisuuteen – säännön luonteesta riippuen. Säännöt eroavat myös maittain ja niiden keskenäiset suhteet vaihtelevat. (Durkheim 1961, 24-25.)

Kant ja Spencer ovat tehneet moraalista filosofisia hypoteeseja. Durkheim toteaa, ettei yleisten periaatteiden luomiset kuitenkaan auta käytännön tasolla, sillä ne eivät opeta kuinka toimia kussakin tilanteessa. Moraaliset toimintaohjeet ovat jo olemassa, eikä käytöstämme synnytetä mistään yleisistä kirjoitetuista periaatteista, sillä ne toimivat jo ympärillämme. Moraalin tärkein tehtävä on määrittää lopputulosta, korjata sitä ja vähentää yksilön mielivaltaa. Durkheim puhuu moraalisen temperamentin vaihtelusta. Osalla ihmisistä moraalinen temperamentti on alhainen. Heidän käytös perustuu pitkälti omiin mielihaluihin, eikä toiminta ole ennustettavissa, sillä se voi olla hyvin impulsiivista. Moraalisen toiminnan pitäisi vuorostaan olla muuttumatonta eli samanlaisissa tilanteissa toimitaan samoin. Moraalin yhteydessä voidaan puhua tavasta toimia, sillä kaikki sosiaaliset tavat ovat luonteeltaan moraalisia. (Durkheim 1961, 25-28.) Jos toiminnassa on kyse vain yksilön tavoitteista, ei se ole moraalista – on käytös sitten millaista tahansa. Toiminta on moraalista silloin, kun se palvelee myös muita ihmisiä. (Durkheim 1961, 57, 60.)

”...tie lapsen moraaliseen kehittämiseen ei ole se, että hänelle toistetaan, kuinka paatoksellisesti tai vakaumuksellisesti hyvänsä, tietty määrä kovin yleisiä, ikuisia ja kaikkialla päteviä maksiimeja, vaan se, että hänet saadaan ymmärtämään maataan ja aikaansa, hänet saadaan tuntemaan velvollisuutensa, hänet perehdytetään elämään ja hänet valmistetaan ottamaan osansa niistä kollektiivisista tehtävistä, jotka häntä odottavat.” (Durkheim 1961, 123.)

Moraali on yhtä aikaa yhtenäinen että kompleksinen. Moraalissa on eri puolia (vastakkaisuuksia) ja näitä näyttäytyy yksilön ja ryhmän välillä, samoin kuin esimerkiksi velvoitteen ja hyveenkin välillä. Yhteiskunta synnyttää moraalille yhtenäisyyttä. (Durk-

heim 1961, 111.) Moraaliset säännöt näyttävät olevan ulkoisia yksilön tahtoon nähden. Kuitenkaan moraalinen järjestys ei ole Durkheimin mukaan enää meidän ulkopuolellamme. Se näyttäytyy ideoina, ja me ymmärrämme näiden ideoiden suhteet. Emmekä me hyväksy sääntöä, jos emme vapaasti halua sitä. (Durkheim 1961, 112, 116.)

Durkheim ajattelee, että tieteen kehittyminen on mahdollistanut sen, ettei todellisuus ole vain meidän ulkopuolellamme, vaan meillä on käsityksiä, joiden mukaan hahmotamme ja ymmärrämme maailmaa. Tiede mahdollistaa saavuttamaan jotakin, mitä usko olettaa ennen kokemusta (a priori). Tiede mahdollistaa meille vapauden ja autonomian. Kun ymmärrämme moraalisten sääntöjen tärkeyden ja hyödyn, voimme noudattaa niitä vapaasta tahdostamme. (Durkheim 1961, 115-116, 118.) Durkheimin mukaan ajatus toimii mielen vapauttajana:

”Mutta, jos me olemme jossain määrin asioiden tuotosta, me voimme, tieteen keinoin käyttää ymmärrystämme hallitaksemme seikkoja, jotka lisäävät meidän altistumistamme vaikutuksille sekä hallita myös vaikutusprosessia itseään. Tällä tavoin voimme tulla jälleen omiksi isänniksemme.”
(Durkheim 1961, 119.)

Moraalia ei saa kuitenkaan erehtyä ajattelemaan jonain, joka olisi täysin ihmisten muokattavissa. Tämä olisi Durkheimin mukaan vaarallinen illuusio. Voimme valjastaa moraalisen maailman vain kehittämällä tieteen sen ympärille. Moraalin yksi elementeistä onkin sen ymmärtäminen. (Durkheim 1961, 119-120.)

Ihmisten keskuudessa eli Durkheimin mukaan tuolloin ajatus, että yhteiskunta koostuu yksilöistä, eikä sillä voi silloin olla mitään muuta luonteenpiirrettä. Tämä ajatus oli Durkheimin mielestä jo pitkän aikaa estänyt sosiologiaa kehittymästä ja ollut tämän myötä esteenä myös maallisen moraalien kehittymiselle. Durkheim painottaa, että kokonaisuus voi olla muutakin kuin sen osien summa. Esimerkiksi ryhmässä ihmisille kehittyy tuntemuksia, joita heille ei syntyisi erillään. Ja vaikka sukupolvet vaihtuvat, ja muutoksia ilmenee, säilyttää yhteiskunta aina sen tietyn ominaispiirteensä, joka ei muutu täysin edes ajassa. Yhteiskunta on siis muutakin kuin yksilöistä koostuva joukko. (Durkheim 1961, 61-63.)

Durkheim selvittää, että ihmisen käytös muuttuu ajassa. Myös moraalitieteen kokee muutoksia. Näin onkin tapahtunut, sillä myös yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja moraalitieteen on mukautettava tätä. (Durkheim 1961, 52.)

”Mitä tulee tieteen, taiteeseen tai hyvinvointiin, emme voi enää seisahdtaa tyytyväisinä paikoillemme yhtä helposti kuin isämme tekivät. Kasvattaja toimii järjestyksen päämääriä vastaan, jos hän yrittää keinotekoisesti pysyä sen rajoissa. Mutta, jos kurin tulee varioida, ja jos nämä variaatiot täytyy ottaa huomioon, on joka tapauksessa välttämätöntä, että sitä on olemassa. Ja tämä on tällä erää kaikki, mitä tahdon saavuttaa.” (Durkheim 1961, 44.)

Durkheim näki siis, että lisääntynyt modernisaatio ja individualismi olivat muuttaneet yhteiskuntaa niin merkittävästi, että myös moraalitieteen oli muutettava vastaamaan paremmin ajan tarpeita. Kristinuskosta ei ollut enää solidaarisuutta synnyttämään, ja uskonnon rinnalle oli täten löydettävä korvaavia elementtejä. Durkheim näki tiedeperäisessä moraalitieteessä vastauksen ajan haasteisiin ja osoitti tehtävän toteutettavaksi valtionkouluihin.

5.2 Moraalitieteen rooli sosiaalistamisessa ja kiinnittymisessä ryhmiin

Durkheimin mukaan moraalitieteen elämä alkaa yhteisöllisestä elämästä: ”... me olemme moraalitieteen olentoja vain siinä laajuudessa, että olemme sosiaalisia olentoja” (Durkheim 1961, 64). Durkheim esittää, että moraalitieteen täytyy yhdistää niihin ihmisten tavoitteisiin, jotka ylittävät heidän yksilölliset intressinsä (Durkheim 1961, 64-65).

Yksilön lisäksi on olemassa ainoastaan yksi moraalitieteen kokonaisuus ja tämän Durkheim löytää yhteiskunnasta. Tällöin ainoastaan yhteiskunta voi tarjota moraalitieteen toiminnalle kohteen. Jotta näin voi tapahtua, täytyy yhteiskunnalla olla sille ominainen luonteenpiirre, joka erottaa sen yksilöistä. Durkheim uskookin, että yhteiskunnalla on tällainen oma tapansa ajatella ja tuntea. Yhteiskunnassa on omalaatuista se, miten se säilyttää identiteettinsä siitä huolimatta, että yksilöissä tapahtuu suuriakin muutoksia. Yksilöiden täytyy kuitenkin kiinnittyä yhteiskuntaan, jotta yhteiskunta voi toimia edellä

esitetyn tavoin. Kiinnittyminen tarkoittaa toiseen yksilöön kiinnittymistä – täytyy tulla jollakin tavalla yhdeksi hänen kanssaan. (Durkheim 1961, 65-66.)

”Yhdellä sanalla, täytyy olla olemassa sosiaalinen olento sen täydessä merkityksessä. Vain tässä tilassa yhteiskunta voi toteuttaa sitä moraalista tarkoitusta, johon yksilö ei kykene.” (Durkheim 1961, 60.)

Durkheim kysyy miksi yksilö linkittyisi johonkin ulkopuoliseen, joka vielä eroaakin niin kovasti hänestä itsestään. Durkheim vastaa itse, että yhteiskunnalla on yksilöä suurempi arvo, se on paremmin organisoitu ja siinä on enemmän elinvoimaa kuin yksilössä. Yhteiskunta on arvokas ihmiselle myös sen tarjoamien palvelujen vuoksi. Tämä ei kuitenkaan riitä, jotta moraalinen tavoite toteutuisi. Ihminen on suurilta osin yhteiskunnan tuotosta ja voi ymmärtää oman luontonsa vain yhteiskuntaan kuulumisen kautta. Yhteiskunta siis antaa ihmiselle sen, mitä hän tarvitsee. (Durkheim 1961, 66-69.)

Durkheim muistuttaa, että yhteiskunnallisen auktoriteetin puuttuessa myös itsemurhat lisääntyvät. Samoin käy, jos ihminen toimii vain oman mielensä mukaan ja asettaa ainoastaan yksilöllisiä tavoitteita. Mitä itsekeskeisempi ihminen on, sitä itsetuhoisempi hän on. Durkheim selvittää, että itsemurhat ovat yleisempiä yksinelävien kuin naimisissa olevien keskuudessa, ja samoin lapsettomissa perheissä verrattaen perheisiin, joissa on lapsia. Kun ihmisen täytyy ottaa muut huomioon, hän kiinnittyy vahvemmin myös elämään. Ihmisen täytyy siis kuulua johonkin yhteisöön voidakseen hyvin. (Durkheim 1961, 66-69.)

Monet tuon ajan teoreetikot korostivat yksilön ja yhteiskunnan vastakkuutta, mutta Durkheim halusi ajatella enemmän, että ne ovat sulautuneita toisiinsa. Yksilössä on erilaisia tiloja ja näissä tiloissa yhteiskunta toimii. Toki yhteiskuntakin on jotakin yksilöä suurempaa, mutta samalla se ulottuu kaikkeen meissä. Vaikka se on meidän ulkopuolellamme, olemme myös sulautuneina siihen.

”Samalla tavalla kuin fyysinen organismi saa tarvitsemansa ulkopuoleltaan, ruokkii meidän mentaalinen organismimme itseään ideoilla, tunteuksilla ja harjoitteilla, jotka tulevat meille yhteiskunnasta.” (Durkheim 1961, 71.)

Jos irrotamme itsemme yhteiskunnasta, menetämme samalla yhteyden itseemme, sillä yhteiskuntaa pidetään ihmisen tärkeimpänä osana. Yksilön ja yhteiskunnan välinen yh-

teys on vahva ja intiimi. Yhteiskunta on osa meitä ja se tarjoaa meille meidän parasta. Egoistinen ihminen on tältä pohjalta tarkasteltuna luonnon. Ihminen kun ei voi yksikseen muodostaa kokonaisuutta. Jotta ihminen voisi elää vain itselleen, täytyisi hänestä poistaa kaikki sosiaalinen, eikä tämä ole mahdollista. Durkheim näkee tällaisten pyrkimysten johtavan suoraan ihmisen rappioon. Kun yhteiskunta on kriisitilassa, eikä ole hyvin organisoitu, voi se johtaa egoistisuuden valtaan. Durkheim pitääkin tällaisia aikoja tuhoisina. (Durkheim 1961, 71.)

Jotta ihminen olisi Durkheimin mukaan nimensä arvoinen, täytyy meidän pian kasvattaa yhteyttä siihen, mikä määrittää moraalisesti oikean. Vastaukset ihminen löytää vain yhteiskunnasta. Yhteiskunta ylläpitää sivistystä, jota ilman ihminen vajoaisi eläimen tasolle. Ihmisten kuuluu siis olla vastaanottavia sille, mitä yhteiskunta tarjoaa, eikä ottaa siihen etäisyyttä. (Durkheim 1961, 72.)

Durkheim selvittää, että moraalit on jotain, mitä saadaan ihmisen ulkopuolelta, mutta se vaatii samalla myös oman persoonan kehittämistä. Itsensä hallitsemisen taito on moraalin sisäistämisen kannalta keskeisessä roolissa ja tätä voidaan Durkheimin mukaan harjoitella ainoastaan kouluissa moraalisen kurinpidon avulla. Ihminen, joka on aidosti moraalinen, omaa myös vahvan persoonan. (Durkheim 1961, 73.)

Ihminen kuuluu moneen yhteisöön, joten ei ole olemassa myöskään vain yhtä yhteiskuntaa. Durkheim nimeää tärkeimmiksi ryhmiksi perheen, kansakunnan sekä ihmiskunnan. Kaikilla niillä on tehtävänsä ja ne täydentävät toisiansa. Ryhmien välillä vallitsee kuitenkin eri hierarkiat, ja esimerkiksi perheen sisällä vallitsevien tavoitteiden kuuluisi olla kansakunnan tavoitteisiin nähden alisteisia, sillä kansakunta on sosiaalisena ryhmänä perhettä korkeammalla. (Durkheim 1961, 73-75.) ”Moraalisen elämän painopisteellä, joka oli ennen perheessä, on taipumus enimmäkseen etäännyä siitä. Perheestä on tulossa nyt valtion alainen.” (Durkheim 1961, 75.) Ihminen on moraalisesti ehjä silloin, kun kaikki nämä tahot vaikuttavat häneen (Durkheim 1961, 74).

Durkheim asettaisi ihmiskunnan tavoitteet kansallisten tavoitteiden edelle. Kuitenkin ihmiskunta moraalin lähteenä ja kohteena kärsii sellaisesta puutteesta, joka vaikuttaa sen asemaan: se ei ole sosiaalinen organismi, jolla olisi oma organisaatiota, tietoisuutta ja yksilöllisyyttä, kuten kansakunnalla, joka on korkein organisoitu muoto ihmisorganisaatiosta. Jos tulevaisuuden kansakunnat kehittyisivät niin mahtaviksi, että ne voisivat kattaa koko ihmiskunnan, nousisivat ne arvossaan kaiken yläpuolelle, mutta tämän to-

teutumista Durkheim pitää lähes mahdottomana. Hän näkeekin ratkaisuksi sen, että valtioiden pitäisi toimia muut kansakunnat huomioon ottaen, ja näin toiminta olisi moraalista myös koko ihmiskunnan näkökulmasta. Durkheim uskoo ihmiskunnan ja kansakunnan fuusioon, jolloin kansakunnat sitoutuisivat yhteisen hyvän edessä, ja kaikkien ihmisten moraalinen käytös sisältäisi saman orientaation. Toteutuakseen tämä vaatisi valtion välistä, yli rajojen ylittävää työnjakoa. Durkheimille tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihmisistä täytyisi tulla samanlaisia, vaan ihmiset säilyttäisivät kyllä yksilöllisyytensä. (Durkheim 1961, 76-78.)

Ihmisen täytyy siis kiinnittyä sosiaaliseen ryhmään, jotta hänet voidaan nähdä moraalisena olentona. Moraalikasvatuksen ja sosiaalistamisen täytyy alkaa heti ensimmäisestä sosiaalisesta ryhmästä, joka lasta ympäröi eli perheestä. (Durkheim 1961, 79.)

”Yleisesti ajateltuna, moraalit alkaa siitä mistä ja milloin sosiaalinen elämä alkaa, mutta on olemassa kuitenkin eritasoisia moraalit. Näin, jos ei muusta syystä, niin siksi, ettei kaikilla yhteiskunnilla ole samanlaista moraalit arvoa.” (Durkheim 1961, 79.)

Valtio on muihin nähden ylilyöntiasemassa, mutta kuitenkin se hyötyy vain yksilöistä, jotka pystyvät kiinnittämään ryhmään. Koululla on kyky sosiaalistaa lapsi; ainoastaan koulussa lapsi voidaan systemaattisesti opettaa kiintymään maahansa. (Durkheim 1961, 79.) Ihminen on valmis, kun hän kuuluu useisiin yhteiskuntiin, ja moraalit toteutuu, kun ihmisen sitoutuminen noihin ryymiin on vahvaa. Ryhmät ovat kuitenkin moraalit kannalta eriarvoisia ja niillä on yhteisöllisen elämän kannalta erilainen merkitys. Kuten edelläkin todettiin, on poliittinen yhteiskunta eli kansakunta näistä merkittävin. Jos ihminen aidosti kokee yhteenkuuluvuutta ryhmään, kokee hän myös automaattisesti yhteenkuuluvuutta sen jäseniin. Tämä synnyttää moraalit toimintaa ja sympatiaa toisia ihmisiä kohtaan. (Durkheim 1961, 80-83.)

“Jos ihminen rakastaa maataan, tai ihmisyyttä yleensä, hän ei voi katsoa kanssaihmiten kärsimystä – tai vielä yleisemmin, minkään ihmisolennon – ilman, että hän ei kärsisi itsekin... Sitä vastoin, jos ihminen on liian immuuni myötätunnolle, on hän yhtäläillä kykenemätön identifioimaan itseään minkään muun kuin itsensä kanssa ja kykenemätön, voimakkaasti (a fortiori), kiinnittämään itseään siihen ryhmään, jonka osa hän on.” (Durkheim 1961, 83.)

Moraalinen toiminta voidaan täten määritellä siten, että ihminen toimii muut huomioon ottaen ja on valmis uhrautumaan yhteisen hyväksi. Durkheim puhuu tietyn ihmistyyppin kohdalla sosiaalisista irtolaisista. Tämä ilmiö johtui siitä tilasta, missä Euroopan valtiot tuolloin olivat. Durkheim selvittää, ettei ihminen voi yksin mitään sellaisille yhteiskunnassa esiintyville vitsauksille kuten alkoholille, joten ihmisten täytyisi yhdistää voimansa tällaisten pahuuksien edessä. (Durkheim 1961, 83-84.)

Koska moraalit vaihtelee yhteiskunnittain, tukee se myös sitä ajatusta, että moraalit on sosiaalisen toiminnan tuotosta. Jokaisen ihmisen moraalit riippuu täysin niistä sosiaalisista rakenteista, joissa hän toimii. Yhteiskunta määrää ne velvoitteet, jotka koemme itseämme kohtaan. Yhteiskunta voi toimia vain, kun sen jäsenet ovat tarpeeksi samanlaisia eli ihmiset heijastavat samaa yhteisöllistä ajatusta. Tämä selittää Durkheimin mielestä osaksi sitä, miksi moraalit vaihtelee yhteiskunnittain. (Durkheim 1961, 87-88.)

Durkheimin mukaan ei ole merkitystä ovatko yhteiskunnan auktoriteetin voimat oikeita vai mielikuvitusta, kunhan ne vain tuntuvat ihmisen mielessä todellisilta. Auktoriteetti rinnastetaan usein moraalin kanssa, koska se ilmenee ihmisten mielissä, eikä asioissa. Se toimii äänenä ihmisen mielessä kertoen miten hänen kuuluisi toimia. Tämä ääni muistuttaa ihmistä hänen velvollisuuksistaan. Durkheimin mukaan tätä ääntä oli erehdytty ajattelemaan usein joksikin mystiseksi ja uskonnosta syntyneeksi, mutta Durkheim tähdentää, että tämä ääni on peräisin yhteiskunnasta. (Durkheim 1961, 88-90.) ”Kun omatuntomme puhuu, on se yhteiskunta, joka puhuu meissä.” (Durkheim 1961, 90).

Tämä kehoittava ja käskävä äänensävy kertoo parhaiten yhteiskunnan vahvasta auktoriteetin roolista (Durkheim 1961, 90). Velvollisuus ja hyve ovat kuitenkin vain ajatuksia, jos ne eivät kosketa ihmisen tunteita: ”Tietysti on olennaista vaikuttaa tunteisiin, sillä ne ovat ne toimintaa liikuttavat voimat” (Durkheim 1961, 94). Tämä tunnekokemus voi syntyä vain, jos lapsi saatetaan kasvatuksen avulla yhteyteen todellisen maailman kanssa (Durkheim 1961, 94).

Yhteiskunnalla on kaksinaisrooli. Yhteiskunta asettaa säännöt, jotka luovat ihmisten pariin kuria. Ihminen voi kuitenkin nähdä yhteiskuntaan kiinnittymisen myös hyvänä ja jonakin, mikä hyödyttää häntä. Yhteiskunta voidaan siis kokea yhtä aikaa rajoittavaksi sekä suojelevaksi. Se voidaan nähdä yhdellä tapaa ankarana Jumalana, joka on tarkka

käskeystään, mutta samalla ihmiset uhraavat hänen edessään ilolla. Moraali on pakote, mutta myös jotakin, minkä ihminen näkee haluttavana. (Durkheim 1961, 92-94.)

Durkheim puhuu velvollisuuksien ja hyveiden kohdalla moraalien tupla-aspektista. Velvollisuus on moraalien käskävä osa. Hyvyys vuorostaan on se osa moraalissa, joka viehättää meitä. Yhteiskunta voidaan nähdä velvollisuuden näkökulmasta siinä mielessä, että se asettaa sääntöjä ja rajoittaa ihmisten toimintaa. Yhteiskunta tarjoaa ihmisille myös rikkaamman maailman, jota emme tavoittaisi yksin. Tätä on siis hyvyys yhteiskunnassa. Molempia tarvitaan ja ne ovat toisistaan riippuvaisia. Nämä ovatkin vain kaksi eri aspektia samasta todellisuudesta. Yhteiskunta määrää meitä, koska se on yläpuolellamme, mutta se myös viehättää meitä, koska se on osa meitä. (Durkheim 1961, 96, 98.) ”... me emme koskaan toimi täysin velvollisuudesta irrallaan, tai koskaan siten, ettemme olisi lainkaan rakastuneita ideaan” (Durkheim 191, 99).

Ihmisten toiminnan taustalla vaikuttavat eri motiivit. Jotkut toimivat, koska kokevat vahvaa velvollisuuden tunnetta. He eivät välttämättä suhtaudu tekemiinsä tunteella ja heillä on usein vahva itsekontrolli. Toiset ihmiset vuorostaan käyttäytyvät moraalisesti oikein, koska heillä on vahva halu kiinnittyä toisiin ihmisiin ja tehdä heille hyvin. Durkheim kuvailee näitä ihmisiä suurisydämisiksi ja anteliaiksi sieluiksi. Heidän on vaikea tehdä velvollisuuksien mukaan, jos heillä ei ole niihin tunnesidettä. Nämä ovat ihmisten erilaiset aspektit – samalla tavalla kuin edellä kuvatut erilaiset aspektit moraalista. Samoin kuin on olemassa erilaisia ihmisiä, on olemassa myös erilaisia yhteiskuntia sen mukaan, kumpi elementeistä on toisen suhteen vallitsevampi. (Durkheim 1961, 99-101.)

Vaikka yhteiskunta on ihmisten yläpuolella, määräytyy moraalit yhteisössä itsessään, kun sen jäsenet arvioivat toistensa toimintaa ja tällä tavalla vahvistavat ja ylläpitävät moraalit. Durkheim ajattelee, että yhteisöllinen kuri oli menettänyt voimansa ja auktoriteettinsa ja tämä aiheutti ihmisten keskuuteen ahdistuneisuutta. Tällaisessa tilanteessa täytyi turvautua moraalien toiseen aspektiin. Täytyy panostaa siihen, että ihmiset tunsivat tarvetta kiinnittyä yhteiseen. Tätä tunnetta meidän täytyisi Durkheimin mukaan herättää lapsessa. Moraalinen kuriaspektista ei tule luopua, mutta pitäisi panostaa siihen, että ihmiselle heräisi vahvempi halu toimia yhteisen puolesta, jotta tämä (tunne) puoli moraalista voisi hetkellisesti paikata yhteiskunnan heikentynyttä auktoriteettia. (Durkheim 1961, 91-92, 101-102.)

Jos yhteiskunnassa ei ole tarpeeksi yhtenäisyyden tunnetta, näkyy se sekä kurin puolella että ihmisten halussa sitoutua yhteiseen. Uusia ideoita oikeudenmukaisuudesta ja solidaarisuudesta oli Durkheimin mukaan kuitenkin syntymässä. (Durkheim 1961, 102-103.) ”Ennen kaikkea täytyy synnyttää *yhteishenki* ja se täytyy valmistaa lapsessa” (Durkheim 1961, 103). Durkheim muistuttaa, että muutokseen tarvitaan aikaa, mutta sen toteutuessa se toivottavasti johtaa itse itseään (Durkheim 1961, 103).

Jumala määrää ja suojelee moraalista järjestystä, ja häneen halutaan yhtyä. Jotta häneen voidaan yhtyä, täytyy ihmisessä ja Jumalassa olla jotain samaa, niin ettei toinen ole vain toista korkeammalla. Tärkein osa meitä, eli meidän sielumme, tulee häneltä, ja tätä kautta toteutamme Jumalaa itsessämme. Tähän samaan meidän tulisi Durkheimin mukaan pyrkiä. Tähän samaan pitäisi päästä, mutta siis rationaalisin keinoin. Tähän päästään korvaamalla yliluonnollinen. Tämän korvaa yhteiskunta, joka täytyisi nähdä kuin uutena persoonana, jonka yksilöiden persoonat yhdessä muodostavat. Sen sijaan, että ihminen reflektoisi itseään jumalaan, heijastaisi hän itseään suhteessa yhteiseen tietoisuuteen. Durkheim osoittaa täten, että moraalit voidaan juontaa täysin empiirisistä realiteeteistä. (Durkheim 1961, 104-105.)

Yhteiskunta tarjoaa ihmisen moraalille toiminnalle kohteen. Ihminen voi hyvin kuuluessaan ryhmään, joten tämä on jotain mikä on ihmiselle sekä parhaaksi että luontaista. Durkheimin mukaan yhteiskunta käskää, mutta myös antaa ihmiselle sen, mitä hän tarvitsee. Kuitenkin monet tuon ajan ranskalaisista olivat oppineet näkemään yhteiskunnan liian rajoittavana, ja tähän käsitykseen tuli Durkheimin mukaan puuttua. Koulussa lapsi kasvatetaan kiinnittymään valtioon ja kanssaihmiisi. Yhteisöllinen kuri oli heikentynyt, minkä myötä oli erityisen tärkeää antaa lapselle positiivisia kokemuksia yhdessä toimimisesta. Moraalinen järjestys saavutettaisiin nyt ihmisten välisten tunnesiteiden ja kollektiivisen tietoisuuden myötä – kuria unohtamatta.

5.3 Kuri ja säännöt moraalisisessa toiminnassa

Moraalinen toiminta on kaikkialla samaa. Moraali – jokapäiväinen ja historiassa esiintyvä – sisältää tarkat säännöt, jotka ohjaavat toimintaa. Moraali voi näyttäytyä aluksi merkityksettömältä, mutta jos tarkastellaan sitä tarkemmin, niin huomataan, miten se määrää säännöillensä kaikkea ihmisen toimintaa. Moraali siis ohjaa ja korjaa ihmisen käytöstä. (Durkheim 1961, 33-35.)

Toteutuakseen moraali vaatii ihmiseltä tietynlaista mielenlaatua ja hyväksyntää säännöllistä ohjausta kohtaan. Jos yksilö suosii elämässään muutosta ja moninaisuutta, on hänen Durkheimin mukaan uhkana jäädä moraaliltaan vajaaksi. Ja koska moraaliset vaatimukset tulevat ihmisen ulkopuolelta, täytyisi yksilöltä löytyä arvostusta sitä auktoriteettia kohtaan, joka moraaliala synnyttää. Sääntöjä noudatetaan, koska ne ovat sääntöjä – se kuuluu niiden luonteeseen ja siihen, mitä ne vaativat. (Durkheim 1961, 33-35.)

Moraalisen toiminnan perustana toimivat siis ennalta määrätyt säännöt. Eri elämänalueilla vaikuttavat erilaiset säännöt. Vallitseva kulttuuri ja sosiaalinen elämä määrittävät, minkä elämänalueen säännöt dominoivat. Osa säännöistä on säädetty myös laissa. Säännöt muodostavat erilaisia sääntötyyppejä sosiaalisten elinympäristöjen mukaan. Moraalinen tietoisuus ei ole kuitenkaan vapaa epävarmuuksista, ja ihmismieli puntaroi-kin usein eri vaihtoehtojen välillä. Jää lopulta ihmisen itsensä päätettäväksi, kuinka hän kussakin tilanteessa toimii. (Durkheim 1961, 23-25.)

Moraalin temperamentti vaatii opettajalta oikeanlaista vaikutusvaltaa, jotta hän voi toimia moraalin välittäjänä. Myös tiettyjen moraalin elementtien tulisi toteutua. Jotta näitä elementtejä voidaan ymmärtää, täytyy moraaliala asettua tarkastelemaan sen ulkopuolelta ja tarkkailla miten se esiintyy ihmisten käytöksessä. Todella moraaliala on se, miten ihminen käyttäytyy suhteessa toisiin ihmisiin. Vaikka ihmisten velvollisuudet vaihtelisivat, on moraali kaikille sama. (Durkheim 1961, 33.)

Epäsäännöllinen käytös on moraaliala vajaata. Moraalialaman ytimessä säännöllisyyden rinnalla vaikuttaa moraaliala auktoriteetti. Nämä kaksi moraalin aspektia ovat läheisesti linkittyneinä toisiinsa ja ne molemmat saavat voimansa kolmannesta tekijästä, kuriala. Kuriala ei synny kuitenkaan ilman auktoriteettiä, ja tästä yhdistelmästä syntyy säännön-

mukainen toiminta. (Durkheim 1961, 18-19, 29, 31.)

”Mutta on huomattu, että nämä kaksi elementtiä ovat pohjimmiltaan yksi ja sama. Nämä osatekijät, säännönmukaisuus ja auktoriteetti, muodostavat yhdessä kompleksisen olemisen aspektin, jota voidaan kuvata kurin sisimmäksi olemukseksi. Tässä on täten moraalisen temperamentin ensimmäinen perustava elementti – kurin henki.” (Durkheim 1961, 35.)

Laki ja sosiaaliset normit ennaltamääräävät siis ihmisen toimintaa. Moraali on yhtä kuin sääntöjen kokonaisuus, jonka mukaan yksilön kuuluu käyttäytyä. Sääntöjä ei tarvitse synnyttää mistään yleisistä periaatteista, vaan ne toimivat jo ympärillämme. Moraalin ensisijainen tavoite on ohjata yksilön käytöstä suhteessa ympäristöön. Ihmisen impulssit eivät saa määrittää käytöstä, vaan ympäristön ja ulkoisten tekijöiden kuului ohjata tätä. Durkheim uskoo, että moraali on luonteeltaan pysyvä – jos ei sitten tarkastella sitä hyvin pitkällä aikavälillä. Moraali tuottaa tapoja. Sosiaalisilla tavoilla on täten moraalinen luonteenpiirre. Jos yksilön käytös on poikkeavaa, se saa aikaan yhteisössä paheksuntaa – yleisiä normeja on rikottu. Yhteisön tavat kunnioittavat moraalialia ja se, joka ei niitä noudata, uhmaa samalla myös moraalialia. (Durkheim 1961, 26-27.)

Toistuvuus on tärkeä, mutta vain yksi moraalialin elementeistä. Sääntö on ihmisen ja hänen mieltymysten ulkopuolella, yksilön ulottomattomissa. Sääntö siis dominoi ihmistä. Kaiken taustalla vaikuttaa auktoriteetti. Täytyy ymmärtää näiden voimien vaikutus, joka ohjaa meidän käytöstämme. Vanhat sukupolvet toimivat esimerkkinä nuoremmille, ja ennen ohjesäännöt nähtiin olevan peräisin jumalasta. Se, joka ei kunnioita moraalialisääntöjä, kärsii ikävät seuraamukset. Moraalialista periaatetta täytyy kunnioittaa pelkästä kunnioituksesta. On kysymys velvollisuudesta. Moraali ei siten ole vain tapojen kokonaisuus, vaan käskyjen kokonaisuus. Määräysten vastainen käytös on moraalialitonta. Durkheim ajattelee, että kuri on vain väline tarkentaa ja säätää käytöstä haluttuun suuntaan, joten syy (raison d'etre) sen olemassa oloon on siinä itsessään. (Durkheim 1961, 28-32.)

... on hyvä, että ihminen on kurilla ohjattu ja itsenäinäinen suhteessa toimintaan, johon hän kokee olevansa rajoittunut. Miksi? On yhä välttämättöntä pohtia tätä ongelmaa, koska kuri ja säännöt ilmenevät ihmisille pakotteina... (Durkheim 1961, 32.)

Moraalisääntöjä täytyy noudattaa. Ei siksi, että se on ”sopimuksen” mukaista, mutta siitä yksinkertaisesta syystä, että ne ovat meidän yläpuolellamme. Velvollisuus ja ihmisen pidättäytyminen pahalta johdattavat hänet oikeanlaiseen toimintaan. Durkheimin mukaan tuolloin vallitsi ajatus, jonka mukaan kurilla loukattaisiin ihmisen luonnollista olemusta, koska se häiritsisi häntä kehittymästä vapaasti. Durkheimin mielestä kuitenkin juuri rajat synnyttävät ihmisen elämään tarvittavaa tasapainoa, ja ilman niitä voi ihmisestä tulla häiriintynyt. Durkheimin mielestä ajan vitsauksena oli nimenomaan rajojen puute ja siitä syntyvä ihmisiä vaivaava ”rajattomuuden sairaus”. Durkheim kritisoi niin apologeettien kuin utilaristienkin käsitystä, jonka mukaan kuri olisi ihmisluonnon vastaista. Durkheimin ajatus on päinvastainen: kuri on hyödyllistä, koska ihmisluonto näyttää vaativan sitä. (Durkheim 1961, 36-38, 43, 50-51.) Ihminen on rajoitettu olio ja osa suurempaa kokonaisuutta: ”Fyysisesti hän on osa universumia, moraalisesti hän on osa yhteiskuntaa” (Durkheim 1961, 51). Tarkoituksena ei ole kieltää ihmiseltä mielihyvää, vaan mahdollistaa sen saavuttaminen. Se, ettei ihminen tunne minkäänlaisia rajoja, on Durkheimille selvä merkki auktoriteetin heikkenemisestä. Tämä osoittaa Durkheimille myös sen, että oli tapahtunut muutoksia, joihin ei ollut onnistuttu vastaamaan. Toisin sanoen ei ollut löydetty uutta systeemiä vanhaa korvaamaan. (Durkheim 1961, 43-44, 50-51.)

Ihminen on jatkuvassa yhteydessä muihin ihmisiin ja jo tästäkin syystä on oltava reilut rajat, joita ei saa ylittää, jotta välttyttäisiin konflikteilta. Sosiaalinen elämä vaatii sääntöjä ja niiden puute johtaa yhteisön häiriötilaan. Normit myös vapauttavat ihmisen. Näin hänen ei tarvitse jatkuvasti miettiä, kuinka hänen kuuluisi kussakin tilanteessa toimia. Moraalikasvatus on olennaisessa roolissa vaikuttamassa sosiaaliseen elämään. Koulukurin tarkoituksena on karsia vääränlainen käytös pois. (Durkheim 1961, 36-38.)

Durkheim kuvailee Itsemurha -teoksessaan egoistisia ja anomisia itsemurhia.⁸ Egoisti ei tunnusta yhteisöä elämänsä tarkoituksen antajaksi. Hän vannoo vain omaan nimeen ja vieraantuu näin yhteisöstä, jolloin hän on myös erityisen heikko vastoinkäymisten edessä. Anominen ihminen vuorostaan on hillitön halujensa edessä, eikä yhteiskunta kykene rajoittamaan häntä tarpeeksi. (Durkheim 1985; Töttö 1996, 198.) Tilanne voi johtaa siihen, ettei lopulta mikään enää tyydytä ihmistä:

⁸ Näiden lisäksi Durkheim kirjoittaa altruistisista ja fatalistisista itsemurhista (Durkheim 1985)

”Rajattomat halut ovat kyltymättömiä määritelmän mukaisesti ja kyltymättömyyttä on oikein pidetty sairaalloisen merkinä. Rajoittamattomina ne jatkuvasti ja loputtomasti ylittävät käytössä olevat keinot; mikään ei siis voi niitä hillitä. Jano, jota ei voida sammuttaa, on alituisen uudistuva kidutus. (Durkheim 1985, 295.)

Moraali siis asettaa rajat yksilön käytökselle. Moraalin voimat kohtaavat yksilön halut ja tarpeet ja vaikuttavat yksilön sieluun ja henkeen silloin, kun haluista on tulossa kohuttoman suuria. Moraalin voimat siis estävät ihmistä toimimasta väärin. Lapselle kuuluisi opettaa kuinka hillitä ja rajoittaa omia haluja ja asettaa käytökselleen tavoitteita. Tämä tekee Durkheimin mukaan lapsesta onnellisen, sillä se ohjaa hänet moraaliseen terveyteen. Kurissa ei ole kysymys siitä, että vaadittava käytös perustuisi ihmisen luonteeseen, sillä moraali ei ole ihmisen sisäinen ääni, vaan se käskee ihmisen ulkopuolelta. (Durkheim 1961, 41-44.)

”... oppiakseen toimimaan moraalisesti täytyy myös oppia pitämään järjestyksestä, sietää mitä seuraa periaatteiden noudattamisesta ja osata ohittaa sattumanvaraiset impulssit ja ehdotukset. Tällainen tahtotila on muodostettu velvollisuuksien koulussa.” (Durkheim 1961, 46.)

Rajoitusten käytännöllinen syy ei tule heti esille, sillä ne vaikuttavat toimivan ihmisluontoa vastaan. Kuitenkin nämä rajat ovat ehtona onnellisuuteen ja moraaliseen terveyteen. Ihminen on luotu elämään rajoitetussa ja ennaltamäärätyssä ympäristössä. Meidän täytyy elää tasapainossa meitä ympäröivän aineellisen maailman kanssa ja harmoniassa sen sosiaalisen elämän kanssa, jonka jäsenenä toimimme. Kaiken meidän elämässämme, aina tunteista lähtien, täytyy sisältää tietyt rajat. Kurin tarkoituksena on taata tällainen rajallisuus. Jos ihmisiä ympäröivät moraaliset voimat eivät enää pysty tämän tehtävään, ihmisen tulee toiminnasta tyhjää. (Durkheim 1961, 48.)

Kuri on hyödyllistä täten myös yksilölle. Säännöt kehittävät suuressa määrin persoonamme. Durkheimin mukaan kasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä kuuluisi olla lapsen itsehillinnän kehittäminen. Koulujen moraaliopetuksella tulisi opettaa lapsille pidättävyydestä, joka on välttämätöntä orastavalle ja yksilölliselle tahdolle. (Durkheim 1961, 43-45, 48-49.)

Kurin tarkoitus ei ole ainoastaan karsia moitittavaa käytöstä pois, sillä ”Kuri jo jo itsessään koulutuksen varsinainen tekijä, *sui generis*” (Durkheim 1961, 43). Osa moraalin olennaisesta luonteesta voidaan saavuttaa ainoastaan kurin kautta. Säännöt opettavat lasta hallitsemaan itseään ja tätä kautta lapsesta tulee itsenäinen ja vapaa. Durkheimin mukaan demokraattisten yhteiskuntien täytyy opettaa lapselle ennen kaikkea itsehillintää. Nämä rajat eroavat kuitenkin maista ja eri ajassa. Ne ovat myös erilaisia eri vaiheissa yksilön elämää. Ihmisen henkinen elämä monimutkaistuu iän myötä ja on tärkeää, että moraalinen aktiivisuuskin on saavuttanut tällöin tietyn pisteen. (Durkheim 1961, 43-45, 48-49.)

Jos ihminen vapautettaisiin kaikista ulkoisista rajoitteista, tulisi hänestä hirmuvaltiakas. Ilman rajoja ihmisen tarpeet määräävät, ja hän on vapaa vain näennäisesti. Hän on alistainen tarpeilleen, eikä ole oma itsensä. Hänestä tulee lapsen kaltainen olio, joka ei pysty hallitsemaan itseään, mikä on kuitenkin ehtona todelliselle vapaudelle. On myös mahdotonta saavuttaa tilaa, jossa ihminen ei olisi alistainen millekään. Rajat ovat siis ehdottomia ja avain ihmisen onneen ja vapauteen. (Durkheim 1961, 44-45.)

Lapsi itse ei ymmärrä miksi ympäristö yrittää rajoittaa häntä. Kun lapsi ei saa haluamaansa, reagoi hän siihen suuttumuksella, mikä kertoo hänen mielensä primitiivisestä tilasta. Lapsi on tunteiden viettävissä ja hänet tulee kehittää pois tästä alkukantaisesta mielentilasta. (Durkheim 1961, 132-133.)

”Ihmiseltä on kestänyt vuosisatoja tämän etäisyyden matkaamisessa. Kasvatuksen täytyy mahdollistaa tämä lapselle muutamassa vuodessa.”
(Durkheim 1961, 134.)

Koulun pitäisi auttaa lasta saavuttamaan oikeanlainen suhtautumistapa. Pääasiassa siksi, että tällä on iso merkitys yleiseen hyvinvointiin. Moraaliset voimat suojelevat välinpitämättömyydeltä. Koulutuksen tehtävänä on opettaa lapselle, että kaikkeen kuuluu rajat ja näin myös ihmisellä on rajansa. Lapselle tulee opettaa juuri hänelle sopivia ja realistisia tavoitteita itsensä ja elämänsä suhteen ja tällä tavoin hän voi tulla onnelliseksi. (Durkheim 1961, 50.)

Moraalinen kuri ei siis vain tue moraalista elämää, vaan myös muokkaa ihmisen luonnetta ja persoonaa yleensäkin. Rajoitteet opettavat meitä hillitsemään halujamme ja suhteuttamaan ne lakiin. Moraalinen kuri rakennetaan ihmisten itsehillintää kehittämällä.

Se opettaa ihmisiä toimimaan vastuullisesti. Ilman rajoja ihminen olisi tavoiltaan ja luonteeltaan primitiivinen ja ”lapsen tasolla”. (Durkheim 1961, 46.)

5.3.1 Kurin toteuttaminen

Durkheim uskoo, että lapsen moraalialia voidaan kehittää. Jokaisella lapsella on luonteensa ja jotta me voisimme vaikuttaa toivotulla tavalla tähän luontoon, on meidän ensin opittava ymmärtämään sitä. Durkheim löytää tarvittavat vastaukset lapsipsykologiasta. (Durkheim 1961, 129.)

Kurissa on siis kaksi elementtiä, joista ensimmäinen on säännönmukaisuus. Lapsen käytöstä voidaan luonnehtia epäsäännölliseksi, sillä lapsen tuntemukset ja kiinnostuksen kohteet voivat muuttua hetkessä. Durkheim rinnastaa lapsen varhaiseen ihmiseen. Kun sivilisaatio ei ole vielä muokannut ihmistä, on hänkin yhtä ailahtelevainen kuin lapsi. Ihmisten tarve säännöllisyyteen ja jatkumoon on siis sivilisaation tuotosta. Primitiivisissä yhteiskunnissa esiintyykin Durkheimin mukaan vain vähän säännönmukaista käytöstä. Sivistynyt ja laaja yhteiskunta odottaa jäseniltään enemmän, mikä muuttaa yksilön toimintaa. Jotta kokonaisuus toimisi, syntyy työnjakoa, jota täytyy ohjailta ulkopuolelta. Yhteiskunnan kehittyessä tämä ohjaus vain voimistuu entisestään. (Durkheim 1961, 130-132.)

Durkheim vertaa siis lasta primitiivisiin kansoihin, joiden jäsenten temperamentit ovat epävakaita ja joilla on vaikeuksia sopeutua muutokseen. Tavoite ei ole kuitenkaan lapsen luonnon vastainen, sillä silloin tällainen muutos ei olisi Durkheimin mukaan edes mahdollista. Lapsessa on siis olemassa kaikki tarvittava. Lapsi kiintyy tapoihin ja muutos voi järkyttää häntä. Tämä kuvastaa miten lapsen mieli on avoin säännönmukaisuudelle ja tämä vuorostaan mahdollistaa moraalisen käytöksen oppimisen. Kurin toteuttamisen toisena ehtona on ihmisen kyky säädellä omia mielihalujaan. Tämä tarkoittaa sitä, että sen lisäksi, että lapsi oppii toimimaan samalla tavalla samoissa olosuhteissa (säännönmukaisuus), täytyy hänen ymmärtää moraaliset voimat ja ottaa ne huomioon toiminnassaan. Lapsessa täytyy vahvistaa sitä tunnetta, mistä käsin hän lähtee näitä häntä ylempiä voimia tottelemaan. (Durkheim 1961, 134-139.)

Ranskalainen filosofi Jean-Marie Guyau oli Durkheimin mukaan ensimmäinen toteamaan, että lapsi vastaa psykologiselta tilaltaan vahvasti hypnotisoitavaa. Hypnotisoijan (voidaan rinnastaa tässä kasvattajaan) täytyy saada hypnotisoitava (lapsi) haluamaan jotain ja sen myötä tottelemaan. Jos lapsen mieli ei ole täysin tyhjä, on se jokatapauksessa symboliselta elämältään köyhä. Lapsen mieli on avoin uusille asioille. Tämä tekee lapsesta haavoittuvaisen ja hyväuskoisen, joka johtaa usein toisten ihmisten matkimiiseen ilman minkäänlaista kyseenalaistamista. Lapsella pitäisikin olla Durkheimin mielestä useita opettajia. Tällöin yksittäinen vaikuttaja ei kasva liian hallitsevaksi, vaan eri ihmisten antamat vaikutteet täydentävät toisiaan. (Durkheim 1961, 139-141, 143.)

Moraaliset säännöt sijaitsevat lapsen tietoisuuden ulkopuolella. Lapsella ei ole Durkheimin mukaan syntyessään käsitystä niistä, vaan hän saa tämän jossakin vaiheessa elämäänsä ihmisiltä, jotka kasvattavat häntä. Kuitenkin lapsessa on olemassa valmiina ne tekijät, jotka mahdollistavat oppimisen. Koulun alkasessa lapsi ei ole enää syntymähetkensä kaltaisessa tilassa, sillä hänen käsityksensä moraalista on alkanut kehittyä jo perheympäristössä. Kaikki riippuu kuitenkin perhe-elämän laadusta eli siitä onko elämä ollut säännönmukaista ja onko perhe moraalisesti ehjä. Elämä perheessä antaa lapselle ensikosketuksen solidaarisuudesta, mutta tällaisessa ympäristössä velvollisuus ja kuri jäävät tunteiden vaikutuksen alapuolelle. Perheessä ei voi oppia säännönmukaisuuteen, koska sen jäsenet ovat liian läheisiä keskenään. Lapsi ei voi myöskään oppia kunnioittamaan sääntöjä kotona samalla tavalla kuin koulussa. Koulu- ja luokkamaailma on täynnä erilaisia sääntöjä ja niiden muodostaman kurin avulla lapsi opetetaan kuralaiseksi. (Durkheim 1961, 145-148.)

On siis tärkeää, että lapseen pääsee vaikuttamaan useampi ihminen. Tällöin lapselle kehittyy oma persoona. Pelkkä kotikasvatus ei ole tästäkään näkökulmasta riittävää. Kotikoulun läpikäynyt ihminen heijastaa perhettä ja sen arvoja, mutta hänelle ei kehity omaa persoonaa. Samasta syystä hänellä kuuluisi olla useampia opettajia. Jos lasta opettaa vain yksi opettaja, tulee hänestä vain kopio jostakin. (Durkheim 1961, 145.) ”Tällainen toisen ihmisen alistaminen on moraalitonta; ainoastaan abstraktin ja persoonattoman vallan tulisi saada ihmismielen arvostus” (Durkheim 1961, 145).

Luokka on kuin pieni yhteiskunta. Se muistuttaa Durkheimin mielestä enemmän aikuisten yhteiskuntaa kuin perheyhteisöä. Sen säännöt eivät ole luotu vain luokkarauhan ylläpitämiseksi, vaan on kyse luokan moraalista. Kuri onkin yhtä kuin luokan moraal.

Kuri on Durkheimille ennen kaikkea työkalu, jolla lapsi opetetaan toimimaan oikein. Durkheim korostaa opettajan roolia todetessaan, että on täysin opettajasta riippuvaista löytyykö luokasta moraalialia. Kotona säännöt voivat elää ja kuri olla joustavaa, mutta näin ei voi olla luokassa. Kotona velvollisuudet perustuvat tunteisiin, koulussa järkeen. Kun lapsi oppii kunnioittamaan koulussa vallitsevia sääntöjä, oppii hän samalla kunnioittamaan sääntöjä yleensäkin. Lapsi oppii koulussa myös itsekuria, yksinkertaisesti sen tähden, että häneltä odotetaan tätä. Näin lapsi tutustutetaan velvollisuuksiin. (Durkheim 1961, 148-149.) ”Vakava elämä on nyt alkanut” (Durkheim 1961, 149).

Kotikasvatus on siis moraalikasvatuksen näkökulmista liian rentoa. Jos kotoa puuttuu kuri, ei sillä ole yhtä vahvat seuraukset kuin koulussa, jolloin seuraamukset ovat kollektiivisia. Luokassa, kuten yhteiskunnassakin, ihmisen toiminta vaikuttaa aina muihin. Joukossa tunteet ja monet ilmiöt voimistuvat ja siksi sääntöjen merkitys korostuu. Jos luokassa ei ole kuria, on luokka kuin hallitsematon lauma. Näistä lähtökohdista käsin on välttämätöntä, että opettaja on luonut itselleen vaadittavan auktoriteettiaseman. (Durkheim 1961, 150-151.)

Durkheim painottaa, että lapset hyötyvät kurista. Järjestys takaa heille hyvän olon, sillä sääntöjen myötä jokainen löytää oman paikkansa luokassa. Hyvin ohjatussa luokassa riittää ”tervettä ilmaa ja hyvää huumoria”. Epäjärjestys luo vuorostaan luokkaan kaaosta ja saa lapsissa aikaan levottomuutta. Kaikkea ei tulisi kuitenkaan liiaksi kontrolloida. Durkheimin mukaan on olemassa myös toimintaa, jota ei kuulu moraalisesti arvioida. Ei ole olennaista arvioida esimerkiksi sitä, miten lapsi pukeutuu tai kävelee koulun tiloissa. Jos kaikkea kontrolloidaan, lapselle voi kehittyä tunne, että kuri on olemassa vain hänen kiusakseen ja tämä voi johtaa kapinointiin. Toisaalta liiallinen kontrollointi tappaa kaiken oma-aloitteisuuden, jos lapsi tottuu toimimaan vain käskystä. Lapsi ei myöskään opi noudattamaan sääntöjä mekaanisesti, vaan sen täytyy tapahtua hänen vapaasta tahdostaan. (Durkheim 1961, 152-154.)

Moraalikasvatuksen toteutus riippuu siis paljon opettajasta ja hänen tavastaan toimia. Opettajalta täytyy löytyä tarpeeksi tahdonvoimaa, jotta hän voi kukistaa epävarmuuden tunteet, joita lapsi voi liittää sääntöihin. Opettajan täytyy tuntea oma auktoriteettiasemansa ja osata ilmaista se oppilaiden suuntaan. Durkheim tähdentää, että auktoriteetti syntyy kunnioituksen tunteesta, ei pelosta. Opettaja löytää auktoriteetin vain itsestään ja uskosta tehtävänsä kohtaan, samalla tavalla kuin pappi uskoo Jumalaan, josta hän seu-

rakunnassa saarnaa. (Durkheim 1961, 154-155.)

Durkheim ajattelee, että kurinpidolla ei saa olla minkäänlaisia lasta vahingoittavia seuraamuksia. Eläimet oppivat kärsimyksen kautta, mutta lapseen tätä ajatusta ei tulisi soveltaa. Rangaistuksen tulisi olla vain huomautus, jonka myötä lapsi ymmärtää, ettei hänen käyttöksensä ollut sallittavaa. Lapsi oppii omien kokemustensa kautta ja näitä opettavia tilanteita tulee hänen eteen spontaanisti ja automaattisesti. Vanhemmat eivät voi opettaa hänelle miten suhtautua ympäristöön ja mitä asioita hänen tulisi sieltä ammentaa, vaan lapsi oppii henkilökohtaisten kokemustensa kautta, onnistumisten ja virheiden seurauksena. Jos hän toimii väärin, reagoivat ympäröivät ihmiset siihen tavalla, joka huomauttaa lasta väärästä toiminnasta ja ohjaa häntä taas oikeaan suuntaan. Epäonnistuminen johtaa siis uudelleen yrittämiseen, samoin kuin nautinnon tunne on merkki onnistumisesta ja palkitsee sekin lasta toimimaan oikein. Tämä kokemuksista oppiminen on jotain läpi elämän kestävää, eikä siis rajoitu ainoastaan ihmisen lapsuusaikaan. Aikuisella ei vain ole enää varsinaisia opettajia, vaan elämä opettaa seuraamusten kautta. (Durkheim 1961, 176-177.)

Mihin sitten tarvitaan koulussa tapahtuvaa moraalista ohjausta, jos elämä tarjoaa tämän luonnollisestikin? Durkheimin mukaan kouluihin tarvitaan tarkkaan suunniteltua rangaistusten systeemiä, mutta tämän lisäksi lapselle täytyy antaa mahdollisuus oppia myös edellä mainittua, luonnollista, reittiä. Durkheim nojautuu tässä yhteydessä Tolstoy'n teoriaan, jonka mukaan ihminen oppii parhaiten, kun hän omasta aloitteestaan hakeutuu tiedon lähteille. Asioiden omaksuminen edellyttää vapauden tunnetta, eikä pakottaminen johda hyviin oppimistuloksiin. Motivaatiokin voi syntyä vain ihmisessä itsessään. (Durkheim 1961, 177-179.)

Lapsi ei voi siis oppia yksin oikeasta ja väärästä, vaan tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vain toisen ihmisen taholta tuleva epähyväksyvä reagointi varoittaa häntä sääntörikkomuksesta. Moitinta on siis yhtä kuin moraalinen varoitus. Näin on tapahtunut läpi aikojen: ihminen ei ole oppinut itsestään, eikä vain omasta halustaan, vaan koska yhteiskunta on vaatinut häneltä tietynlaista käytöstä. Ihminen kehittää itseään oikeanlaiseen suuntaan sisäisestä velvollisuudentunteestaan käsin. Yhteiskunnan kehittyessä ja monimutkaistuessa vaatii se jäseniltään yhä enemmän, joten he kokevat tehtäväkseen kehittää itseään ja työskentelytapojaan. Tämä on lisännyt koulukasvatuksen merkitystä moraalikasvatuksen toteuttajana. (Durkheim 1961, 180-181.)

Rangaistuksen perimmäinen tarkoitus on vahvistaa lapsen velvollisuudentunnetta. Lapsen velvollisuutena on tehdä töitä, joten laiskuus ja laiminlyönti ovat rikkeitä, joista täytyy rankaista. Opettajan tehtävänä on tällaisessa rikkomustilanteessa ohjata niin rikkeen tekijää kuin silminnäkijöitäkin. Lapsen täytyy tuntea, että muut ihmiset eivät hyväksy hänen toimintaansa. Kaikki muista tarkoituseristä johtuva rankaiseminen on sekä kiellettyä että tuomittavaa. (Durkheim 1961, 180-182.)

Yksi moraalikasvatuksen päätavoitteista on vahvistaa lapsen arvostusta muita ihmisiä kohtaan. Moraalisesti oikea toiminta vahvistaa moraalialia. Fyysinen väkivalta koetaan ihmistä häpäiseväksi. Se toimii moraalin vastaisesti ja on tästä syystä hävinnyt yhä enemmän laista. Vielä tärkeämpää Durkheimin mielestä olisi, että moinen toiminta loppuisi luokkahuoneessa. Fyysinen rangaistus osoittaa rangaistavalle, ettei häntä nähdä ihmisenä, ja Durkheim painottaa, ettei kenelläkään ole oikeutta toimia näin lasta kohtaan, jonka tietoisuus on vasta heräämässä. Durkheim kuitenkin ymmärtää fyysisen kurituksen sen kohdistuessa alle kouluikäiseen. Tällöin lapsi on verrattavissa pieneen eläimeen, eikä kyse ole kasvatuksesta ('education'), vaan harjoittamisesta ('training'). Durkheim perustelee kantaansa myös toimintaolosuhteiden erilaisuudella; koti on ympäristönä koulumiljöötä huomattavasti pehmeämpi ja sinne kuuluvat hellyydenosoitukset neutralisoivat ankaruutta. Koulussa ei ole mitään, mikä lieventäisi tätä. (Durkheim 1961, 182-183.)

Durkheim esittää lyhyen katsauksen kurinpidon historiaan. Historiasta ja perinteistäkään ei voida Durkheimin mukaan hakea kannatusta sille, että rangaistuksen pitäisi olla fyysinen. Durkheim nojautuu etnografisiin tutkimuksiin ja M. Steinmetzin teoriaan siitä miten perinteisissä yhteiskunnissa lasta kasvatettiin yleensä hellästi. Lapseen kohdistuvaa fyysisestä väkivaltaa olisi pidetty hirvittäväänä. 104 tutkitun yhteiskunnan joukosta ainoastaan 13 ryhmän kasvatusta voitiin luonnehtia ankaraksi. Nämä 13 yhteiskuntaa olivat muita vertailussa olleita ryhmiä kehittyneempiä. Durkheim kertoo myös väkivaltaisista ajanjaksoista Augustuksen jälkeisessä Roomassa ja myöhäiskeskiajalla osoittakseen saman kuin edellä: väkivalta ei ole primitiivistä toimintaa, vaan ankaruus on lisääntynyt yhteiskunnassa juurikin sivilisaation myötä. (Durkheim 1961, 184-186.)

Durkheimin mukaan tämä on helppo selittää:

”Primitiivinen elämä on yksinkertaista. Sen toiminta perustuu vain muutamien, ei kovin kompleksisten ideoiden varaan. Amatit eivät eroa pal-

jon toisistaan ja ne uusiutuvat pysyen aina samoina. On luonnollista, että kasvatuksen, joka valmentaa lasta elämään, jota hänen täytyy joku päivä johtaa, täytyy olla yhtä yksinkertaista. Voidaan jopa todeta, että tämän tyyppisessä yhteiskunnassa kasvattaminen on olematonta. Lapsi oppii tarvittavan suoraan omien kokemustensa kautta. Elämä toimii hänen ohjaajanaan, eikä vanhempien puuttumista tarvita. Siispä *laissez faire* -periaate vallitsee. Millään organisoidulla tai systemaattisella periaatteella ei ole syytä olemassaoloon.” (Durkheim 1961, 188-189.)

Kouluissa esiintyvä väkivalta juontaa juurensa keskiajalta. Näihin aikoihin syntyneissä luostarikouluissa fyysinen kuristus oli hyvinkin tavallista. Myös keskiajalla väkivallan määrä oli suurempaa sen myöhäisvaiheessa. Yliopistojen vakiintuessa väkivaltaisuus saavutti huippunsa. Väkivalta toimi työvälteenä kaikilla tahoilla, missä tarvittiin ”säännöstelyä”. Läpsiminen, potkiminen ja nyrkillä lyöminen oli yliopistoissa jokapäiväistä toimintaa, ja ruoska saavutti lähes idolin arvoisen roolin. Vähitellen ankaruus levisi myös kotikasvatukseen. (Durkheim 1961, 186-187.)

1700-luvun lopulla koitti käännepointe, jonka myötä fyysinen kuritus kiellettiin useissa maissa. Tästä huolimatta Durkheim uskoi, että fyysistä kuritusta harjoitettiin edelleenkin luokkahuoneissa. Tämä käytäntö ei siis juonna juuriansa historiasta eikä perhekasvatuksesta, vaan on perinne, joka on syntynyt koulumaailmassa ja on kehittynyt yhdessä kouluinstituution kehityksen rinnalla. Durkheim ajattelee, että ongelma piilee siinä, että koulumaailmaan on vaikea vaikuttaa sen ulkopuolelta. Hän kuitenkin uskoo, että ihmisten moraalisen tietoisuuden kehittyessä fyysistä kuritusta aletaan pitää vastenmielisenä ja tämän myötä kuritustavatkin lievenevät. Durkheim uskoo moraalisen tietoisuuden kasvaneen sivilisaation myötä ja tästä syystä ihmetteleekin miksi kielloista ja yleisistä mielipiteistä huolimatta kouluissa esiintyy vieläkin väkivaltaa ja arveleekin syyn löytyvän koululaitoksesta itsestään. (Durkheim 1961, 187-190.)

Durkheim selittää väkivaltaisuuden esiintymistä eri ihmisryhmien välisellä eritasarvoisuudella. Näin voidaan ajatella, oli kyse sitten siirtomaa-isäntämaasuhteesta, opettaja-oppilassuhteesta tai perheen eri-ikäisten lasten välisestä suhteesta. Se, että näistä kehittyneempi kokee olevansa jonkinlaisessa ylilyöntiasemassa, voi johtaa käytökseen, jonka tarkoituksena on heikomman alistaminen. Tätä esiintyy myös sivistyneissä yhteiskunnissa, kun yhteisön vanhemmat ja nuoremmat assosioivat keskenään. Vanhem-

mat ihmiset kokevat nuorempiin nähden ylemmyyttä ja tämä voi johtaa ”simputukseen”. Durkheimin mielestä opettajan ja oppilaan välillä voi esiintyä eroja, joiden myötä he ovat rinnastettavissa kahteen keskenään eriarvoiseen kulttuuriin. On siis selitettävissä, miksi koulumaailmassa voi syntyä jännitteitä. (Durkheim 1961, 193.) Kaikenlainen toisen ihmisen väkivaltainen alistaminen on kuitenkin Durkheimin mielestä moraalitonta ja syntyikin itse asiassa moraalin puutteesta:

”Olemme nähneet itse asiassa, että yksilö kontrolloi itseään vain, jos hän kokee itsensäkin kontrolloiduksi, vain jos hän on tekemisissä sellaisten moraalisten voimien kanssa, joita hän kunnioittaa ja joihin hän ei uskalla kajota. Kun näin ei tapahdu, ei hän tiedä rajoista... Lopulta, mikään ei rajoita häntä ja hän pursuaa yli väkivallassa vähän niin kuin tyranni, jota mikään ei rajoita. Tämä väkivalta on... hänelle tapa demostroida sitä ylemmyyttä, jota hän itsessään näkee.” (Durkheim 1961, 193.)

Jotta väkivaltaisuutta ei esiintyisi, täytyy yhteisöstä löytyä sille jokin vastavoima. Perheessä eri-ikäisten lasten kahakoita lieventävät perheenjäsenten väliset lämpimät siteet, mutta kouluista tällainen lämpö puuttuu. Yhteiskunnan yleinen hyvä moraalinen ilmapiiiri voisi toimia Durkheimin mukaan sopivana vastavoimana. Ongelmana oli kuitenkin ollut se, että koululaitos oli vaikuttanu olevan muun maailman ulottamattomissa. Sisäoppilaitoksiin kun eivät olleet päässeet vaikuttamaan vanhempien mielipiteet eivätkä yleiset periaatteet. Näissä olosuhteissa opettajat saivatkin toimia ilman rajoitteita. Durkheim kiinnittää paljon huomiota tähän asiaan, koska fyysinen kuritus ilmiönä kertoo hänelle paljon koulun sisäisestä sosialisatiosta ja siitä, minkälaista elämää siellä kehittey. Durkheimin mukaan koulun toimintaan täytyi puuttua, jotta se ei voisi toimia näin itsenäisesti. Näin koulumaailmassa vallitsevat arvot päästäisiin muuttamaan muun yhteiskunnan kaltaisiksi. Durkheim uskoi, että uhka oli suurin pienten lasten kohdalla, sillä silloin opettajien ja oppilaiden välinen kuilu on suurimmillaan. Durkheim kuitenkin uskoi, että kurinpidosta oli tulossa yhä humanimpaa, joka johtaa kasvavissa määrin koululaitoksen kuntoutumiseen. (Durkheim 1961, 195-198.)

Durkheim käsittelee luennoillaan sopivia ja epäsopivia rangaistusvaihtoehtoja. Hän ajattelee, ettei lasta saa jättää täysin leikkien ulkopuolelle, sillä rangaistuksena tällainen olisi liian vahva. Parempi vaihtoehto olisi antaa väärin tehneelle lapselle pienempi rooli leikissä, jolloin hän ei koe samaa iloa kuin tavallisesti. Durkheimille tehokas ja toimiva

rangaistus on moite ilman lapsen arvon alennusta. Sekään ei ole toimivaa kurinpitoa, jos tarkoituksena on tylsistyttää lapsi pitkäveteisillä tehtävillä, koska tämä ei anna lapselle mitään moraalista opetusta. Lapselle ei myöskään tulisi antaa tehtävää, joka vaatisi häneltä liikoja. Ei ole myöskään suotavaa koota rangaistavia yhteen, sillä moraalisesti väärintehneet – ja ehkä moraalisesti jollain tavoin vajaatkin ihmiset – voivat toimia toisilleen esimerkkeinä ja näin yllyttää toisiaan vääränlaiseen toimintaan. On kyse huonosta ryhmävaikutuksesta. (Durkheim 1961, 198.)

Durkheim ajattelee siis, että rangaistus ei saa koskaan vahingoittaa lasta ja rangaistuksen valinnassa tulisi noudattaa hienotunteisuutta. Koulurangaistuksen peruselementit ovat ylimääräiset tehtävänannot, moitteet ja ojennukset sekä lapsen osallistumisen eväminen leikkeihin. Rangaistuksissa tulisi noudattaa skaalaa lievemmästä vahvempaan. Mikä tahansa rangaistus onkaan, tulisi konsteissa siirtyä vahvempaan vain, jos tämä on tarpeellista. Lievänä moitteena voisi toimia moittiva katse ja siitä seurata nuhtelu luokan edessä tai yhteydenotto vanhempien suuntaan. Rangaistus on luonteeltaan ankara silloin, kun lapsen täytyy odottaa rangaistuksen kuulemistä ('pysäytetty rangaistus'). Rangaistuksissa tulisi käyttää skaalaa siistäkin syystä, että kärsimyksellä on rajansa, jonka jälkeen ankarammalla rangaistuksella ei ole enää mitään vaikutusta lapseen. Sen lisäksi, että valitaan oikeanlainen rangaistus, on onnistuminen sen toteutuksessa vieläkin tärkeämpää. (Durkheim 1961, 198-201.)

Lapsen täytyy elää siinä ymmärryksessä, että hänen saamansa rangaistus on harkittu. Jos opettaja toimii tunteiden vallassa, riistää se rangaistukselta sen moraalisen voiman. Opettajan ei pidä toimia kuitenkaan kylmän rauhallisestikaan, sillä kysymys on kuitenkin moittimisesta ja sen täytyy myös tuntua siltä. Jos kysymys ei ole hyvin yksinkertaisesta tapauksesta, olisi aina suotavaa, että opettaja miettisi rangaistustaan rauhassa. Tilanne on tällöin verrattavissa juridiseen prosessiin. On tärkeää, että rangaistus selitetään niin, että koko luokka ymmärtää sen. Rangaistuksen antaminen ei kuitenkaan saa kestää liian kauan, ettei tilanne viilene ja menetä sen myötä merkitystään. (Durkheim 1961, 201-202.)

“Hänen täytyy olla erittäin kiinnostunut oppilaistaan, eikä hän saa suhtautua heidän väärinkäyttöksiinsä apaattisuudella saati välinpitämättömyydellä. Hänen täytyy kärsiä niistä, valittaa niistä ja hänen tulee näyttää tunteensa avoimesti.” (Durkheim 1961, 202.)

Rangaistusten rinnalla myös palkkiot ohjaavat lasta toimimaan oikein. Koska koulun tehtävä on valmistaa lasta elämää varten, mukailee kasvatusta aikuiselämän pelikenttää. Jos lapsi palkittaisiin kaikista hyvistä valinnoista, pettyisi hän suuresti, kun yhteiskunta ei hänen aikuistuttuaan kiinnittäisikään häneen yhtäläillä huomiota. Palkkiot ovat siis moraalikasvatuksessa huomattavasti rangaistuksia pienemmässä roolissa, sillä myös aikuisen elämässä on nähtävissä sama epäsuhde rangaistusten ja palkitsemisten välillä. Eikä hyve ole saavutus, vaan ihmiseen kohdistettu oletus. Durkheimin mielestä yleinen balanssi on kuitenkin häiriintynyt ja opettaja voisi omalta osaltaan olla muuttamassa tilannetta. Sen sijaan, että palkitseminen kohdistuisi painotetusti älykkyyden ja taitojen arvioimiseen, olisi opettajien suotavaa palkita oppilaita enemmän myös hyveistä ja herkstä tietoisuudesta. Palkinto on tällöin eriluonteinen. Palkinto hyveestä on se levollinen olotila ja omanarvontunne, jonka se antaa lapselle, ja opettaja voi vahvistaa tätä kokemusta välittämisen ja hellyyden välityksellä. Tällöin myös se ahkera oppilas, jonka älylliset suoritukset eivät yllä parhaimpien tasolle, tulisi huomioiduksi. (Durkheim 1961, 204-206.)

Durkheim uskoo, että lapsi voi oppia toimimaan moraalisesti, mutta hän tarvitsee tähän oikeat olosuhteet. Opettajan rooli korostuu, sillä hänen täytyy edustaa lapselle oikeanlaista auktoriteettia sekä onnistua ohjaamaan lapsen käytöstä oikeaan suuntaan. Kuri toimii tässä keskeisessä roolissa. Toivottava lopputulos syntyy kuitenkin useamman tekijän yhteisvaikutuksesta. Tästä syystä on tärkeää, että lapsella on koulussa monta opettajaa ja että myös kotona elämä on säännöllistä.

5.4 Altruismi ja sosiaalisiin ryhmiin kiinnittyminen

Durkheim selvittää, että ihmisen toiminta voidaan perinteiseen tapaan nimetä joko altruistiseksi tai egoistiseksi sen mukaan, hakeeko ihminen toiminnallaan mielihyvää itselle vai toisille. Egoistista käytöstä pidetään usein ihmiselle luontaisena käytöksenä. Tällainen toiminta perustuu pitkälti ihmisen haluille ja vieteille ja lähentelee elämellistä käytöstä. Altruistista käytöstä pidetään vuorostaan kulttuurin ja kasvatuksen tuotoksena ja jonain, mikä on vahvistunut sivilisaation myötä. Durkheim haluaa todistaa, ettei alt-

ruistisen ja egoistisen käytöksen välillä ole kuitenkin kovinkaan suurta kuilua. (Durkheim 1961, 208-209, 214.)

Durkheim puhuu egoismista ja altruismista tietoisuuden rinnakkaisina aspekteina. Ne ovat hyvin lähellä toisiaan, eikä kumpaakaan voi ilmetä ilman toista. Durkheim ei allekirjoita ajalle tyypillistä ajatusta lapsesta itsekkäänä olentona. Lapsessa kun on hänen mukaan jonkintasoinen tietoisuus valmiina, minkä myötä hän on kyvykäs epätietoisuuteen. Lapsi on kuitenkin aikuista herkempi ympäristön vaikutteille. Lapsen sisäinen elämä häiriintyy herkästi, koska hänen persoonansa ei ole vahva, hänen mentaalirakenne on herkkä vaikutteille ja lapsen tietoisuuden tilat muuttuvat hetkittäin. Lapsen tietoisuus imee siis itseensä kaikki vahvat vaikutteet. (Durkheim 1961, 207, 218-220.)

Egoismi ja altruismi kehittyvät siis rinnakkain ”... ei välttämättä samaa tahtia, mutta samojen tekijöiden vaikutuksen alaisina” (Durkheim 1961, 228). Ne molemmat ovat vähemmän kehittyneitä lapsella verrattaen aikuiseen. Koska lapsen tietoisuuden kenttä on kapea, vain pieni osa ulkopuolisesta maailmasta synnyttää siinä kaikua. (Durkheim 1961, 228.) ”Henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteista muodostunut kehä on lapsessa hyvin rajoittunut. Se ei ulotu sen kauemmaksi kuin mikä ruokkii ja viihdyttää sitä.” (Durkheim 1961, 228.) Aikuisen egoistisuus on paljon tätä monimutkaisempaa. Kasvatuksen tarkoitus on kehittää lapsessa hänen epätietoisuutta puolta. (Durkheim 1961, 228.)

Durkheim esittää todisteita lapsen kyvykkyydestä solidaarisuuteen. Durkheim ajattelee, että lapsi kiinnittyy moniinkin asioihin, mutta hänen kiinnittymisensä on vain eritasoista kuin aikuisella. Lapsi kiinnittyy perheympäristössä asioihin, kuten tavaroihin, joita hän suosii. Lapsi yhtyy myös muihin ihmisiin ja kärsii, jos yhteys hänelle rakkaisiin ihmisiin katkeaa. Hänelle on myös kehittynyt tapoja, vaikka ne eivät olekaan yhtä vahvoja kuin aikuisella. Kuitenkin myös lapsi kiintyy näihin tapoihin ja hakeutuu asioiden äärelle, jotka herättävät hänessä tuttuja tuntemuksia. Lapsi vastavuoroisesti ahdistuu, jos ei voi toimia tututtuun tapaan. Myös matkiminen ja toistaminen kertovat lapsen epätietoisuudesta. Lapsi matkii, koska hänelle ei ole kehittynyt hyvää kykyä valita. Toisaalta toisten tunnetilojen toistaminen itsessä on Durkheimille selvä merkki epätietoisuudesta ja sosiaalisesta suuntautumisesta. Durkheimin mukaan lapselle alkaa kehittyä kyky empatiaan kolmen vuoden iässä, kun lapsi haluaa toiminnallaan lohduttaa ja tuottaa mielihyvää myös toisille. Lapsen tietoisuuden ja muiden ihmisten tietoisuuksien välillä vallitsee siis selvä yhteys. (Durkheim 1961, 218-221.)

Durkheim tuo esille, että altruismi esitetään usein jonakin mysteerisenä, vaikka kyse on todellisuudessa hyvin luonnollisesta ilmiöstä. Ihmismieli ei toimi vakuuissa, eikä ihminen erillään ympäristöstään. (Durkheim 1961, 223-224.) ”Meissä on enemmän kuin me itse ja tästä syystä egoismissakin on altruismia” (Durkheim 1961, 224). Egoismi ja altruismi eivät ole toistensa vastakohtia, mutta etäällä toisistaan. Lapsen tietoisuus toimii molempiin suuntiin: se suuntautuu ulospäin ja hän sisäistää asioita itsensä ulkopuolelta. Ensinnäkin lapsi kiinnittyy häntä ympäröiviin ihmisiin ja asioihin. Tämä tapahtuu toistuvan kontaktin kautta. Toiseksi lapsi on vahvasti altis ulkopuolisille vaikutteille ja sisäistää todistamansa muiden ihmisten tuntemukset helposti omikseen. Lapsi jakaa tunteita ja kokee sympatiaa ja Durkheim korostaa, ettei tämä voi olla passiivista toimintaa. (Durkheim 1961, 224-225.)

Lapsen toiminnassa on havaittavissa kuitenkin piirteitä, joiden perusteella lasta voitaisiin pitää ilkeänä. Esimerkkinä tällaisesta Durkheim esittää tilanteen lapsesta eläimen kanssa. Lapsi saattaa tuottaa kärsimystä eläimelle ja hän voi näyttää jopa nauttivan näkemästään. Durkheimin mukaan kyse ei ole kuitenkaan siitä, että lapsi olisi epämoraalinen tai hänen toimintansaakaan olisi sellaista. Kyse on enemmänkin ikävaiheeseen liittyvästä uteliaisuudesta, eikä tämä tee lapsesta pahaakaan saati ilkeää. Eläin ei viesti tuntemuksistaan ihmisten tavoin, joten lapsi ei välttämättä ymmärrä tuottamaansa kärsimystä. Lapsen on siis vaikeampi tästä syystä kokea sympatiaa eläintä kohtaan. (Durkheim 1961, 225-226.) ”Näin on, sillä hän ei ymmärrä mitä hän tekee” (Durkheim 1961, 226.)

Saksalainen filosofi Axel Honneth (2013) tulkitsee Durkheimia virheellisesti väittäessään, että Durkheim piti lapsia egoistisina ja tästä syystä heidät piti sosiaalista yhteiskuntaan. Honnethilta jää huomioimatta, että Durkheim uskoi lapsessa olevan taipumusta myös altruistisuuteen, vaikka yhteiskuntaan sosiaalistuminen ei voisikaan tapahtua häneltä yksin ilman aikuisen (opettajan) ohjausta ja sopivia vuorovaikutustilanteita. Huomasin asian tiimoilta myös toisen virheellisen tulkinnan, sillä Sari Vesikikansan (2009, 78-79) väitöstutkimuksen mukaan Durkheim liittyi lapsen pahuutta korostavaan perinteeseen ajatellessaan, että lapsi oli syntyessään vailla sosiaalisuuteen liittyviä piirteitä tai rakenteita ja oli tässä mielessä paha.

Durkheim ei pidä lasta itsekkäänä, eikä pahana. Durkheim ajattelee, että lapsen altruistisuus on alkeellisessa muodossa. Tämä johtuu kuitenkin yksinkertaisesti vain siitä, että lapsi itsessään on vielä alkeellinen. Voisi sanoa, että lapsessa on enemmän taipumusta

egoistisuuteen kuin altruismiin, mutta hän ei ole kuitenkaan vieras suhteessa näistä jälkimmäiseen. (Durkheim 1961, 227-228.) ”Hän tuntee elinvoimaisimmin hänen oman elimistönsä ja sen tilat” (Durkheim 1961, 227).

Altruismien heikkous johtuu lapsen rajoittuneesta tietoisuudesta ja tästä syystä siihen pitää pyrkiä vaikuttamaan vähitellen. Asiat, joihin lapsi perehdytetään aiheuttavat hänessä alkuun ainoastaan hämmennystä. Ensisijaista on antaa lapselle selkeä kuva niistä sosiaalisista ryhmistä, joihin hän kuuluu. Tässä kasvattajan rooli tulee korostetuksi. Jos lapsi jätetään yksin ottamaan selvää asioista, tämä tulee tapahtumaan hyvin myöhään ja ymmärrys jää vajaaksi, sillä sosiaalisten ryhmien toiminta on lapsen ymmärrykselle liian monimutkaista (poikkeuksena perhe, johon lapsi on jatkuvasti suorassa yhteydessä). Lapsi tarvitsee siis kasvattajan apua ymmärtääkseen sosiaalisen ryhmän toimintaa. Koska moraalikasvatuksen lopullisena tavoitteena on lapsen sosiaalistaminen, ei Durkheimin mukaan riitä, että lapselle luodaan ryhmästä ainoastaan kuvaa, vaan tämän representaation täytyy herättää lapsessa tunnetta. Kuvan täytyy siis sisältää enemmän sentimentaalisia kuin konseptuaalisia tekijöitä. (Durkheim 1961, 228-229.)

”Koska pitkällä tähtäimellä ihminen oppii tekemään ainoastaan tekemällä, meidän täytyy moninaistaa ne mahdollisuudet, joissa lapselle välitetyt tunteet voivat johtaa toimintaan. Oppiakseen rakastamaan yhteisöllistä elämää, sitä täytyy elää, ei vain mielessä tai mielikuvissa, vaan todellisuudessa. Ei riitä, että lapsessa synnytetään potentiaali kiinnittyä ryhmään. Meidän täytyy harjoittaa tätä voimaa tehokkain keinoin; vain silloin se voi ottaa muotonsa ja tulla vahvemmaksi.”(Durkheim 1961, 229.)

Lapsen tietoisuutta pyritään siis laajentamaan vähitellen tutustuttamalla hänet niihin sosiaalisiin ryhmiin, joihin hän kuuluu tai tulee tulevaisuudessa kuulumaan. Nämä mielikuvat linkitetään toiston avulla mahdollisimman moniin jo lapsessa valmiina oleviin ajatuksiin ja tunteisiin. Lasten suuntaan kommunikoidaan sellaisella lämmöllä ja aitoudella, että heidän tunteista tulee aktiivinen voiman lähde. Lapsen tunteisiin vaikuttaminen on Durkheimille se metodi, jolla lapsi saadaan sitoutumaan yhteisöönsä ja toimimaan sen tavoitteiden mukaisesti. Durkheim uskoo, ettei tässä ole kasvattajalle liikaa haastetta, sillä kyse on yksinkertaisesti siitä, että lapselle annetaan vahva ja realistinen kuva asioista. (Durkheim 1961, 229-230.)

Jotta kouluympäristön tärkeä rooli tulisi ymmärretyksi, täytyy ensin ymmärtää miten lapsi kokee koulun aloittamisen. Ennen koulua lapsi on tutustutettu ainoastaan kahdenlaisiin ryhmiin: perheeseen sekä perheen ystävistä ja tuttavista koostuviin ryhmiin. Perheessä solidaarisuuden tunne syntyy verisiteistä, ja moraaliset siteet syntyvät intiimissä ja jatkuvassa yhteydessä. Toisena pienen lapsen elämään vaikuttavat pienet perheen ystävistä ja tuttavista koostuvat ryhmät, jotka ovat muodostuneet vapaan valinnan myötä. Poliittiset yhteiskunnat ovat edeltäviin nähden erilaisia, sillä kansalaisten välillä ei ole sellaisia yhteyksiä, jotka vallitsevat perheen jäsenten tai ystävysten kesken. Tästä syystä lapsi kokee valtavaksi etäisyyden siihen moraaliseen tilaan, johon hänen täytyy pyrkiä. Tätä happausta ei voikaan tehdä kerralla. Koulu ja luokka toimivat tässä Durkheimin mielestä ideaalimpana välipysäkkinä. (Durkheim 1961, 230.)

”Se on paljon eksistentiaalisempia yhteisö kuin perhe tai pienet ystävistä muodostuvat yhteisöt. Se ei ole syntynyt verisiteiden, eikä vapaan valinnan seurauksena, vaan satunnaisen ja väistämättömän tapaamisen myötä, kun toimijat on tuotu yhteen saman iän ja sosiaalisten olosuhteiden perusteella. Siinä mielessä se muistuttaa poliittista yhteiskuntaa.” (Durkheim 1961, 230-231.)

Toisaalta koulu yhteisö on tarpeeksi rajattu ja näin henkilökohtaiset suhteet voivat kristallisoitua. Tämä helpottaa luokkayhteisön elämän omaksumista. Luokan sisäisen elämän ymmärtäminen vuorostaan tukee lapsen kehitystä. (Durkheim 1961, 231.) ”Meillä on tässä arvokas väline, jota käytetään aivan liian vähän ja joka voisi palvella loistavasti” (Durkheim 1961, 231).

Uusia ryhmiä ja yhteisöjä ei syntyisi, jos vanhemmat sukupolvet eivät opettaisi nuorempia. Vanhempien täytyy vapauttaa lapsi perheympäristöstä, jotta uudenlaisia kollektiivista elämää voi syntyä. Durkheim huomauttaa, ettei moraalikasvatus ollut ennen lapsen vanhempien tehtävä, vaan se kuului klaanin vanhemmille jäsenille. Tästä syystä Durkheim pitääkin klaaneja ensimmäisenä muotona koulusta ja ajatteli, että koulu oli rinnastettavissa klaaneihin vielä tuonakin päivänä. Vanhemmat sukupolvet ohjaavat nuoria, kuten primitiivissä yhteisöissä on tapana. (Durkheim 1961, 231-232.)

”Odottaessamme koululta sitä, että se valmistaisi lapset kodin elämää korkeampaan sosiaaliseen elämään, me vain odotamme jotain, joka on sille varsin luontaista” (Durkheim 1961, 232).

Durkeim ajatteli, ettei ainoastaan lasten, mutta erityisesti kaikkien ranskalaisten solidaarisuuden kokemiseen tuli saada parannusta. Durkheim ajatteli, ettei perheiden ja valtion välillä ollut enää koulujen lisäksi muita yhteisöjä, sillä provinssit, kommuunit ja ammattikunnat olivat menettäneet voimansa. Syyt tilanteeseen olivat Durheimin mielestä ilmeiset. Monarkia taisteli kaikkea paikallistason partikularismia vastaan, tarkoituksena luoda ja ylläpitää maan poliittista ja moraalista yhtenäisyyttä. Tarkoituksena oli sulauttaa kaikki yhdeksi kollektiiviseksi ”Ranskan persoonaksi”. Vallankumous jatkoi tästä saman tavoitteen kanssa ja revoluktion kannattajat suhtautuivat vihamielisesti yhdistyksiä kohtaan, jotka asettuivat valtion ja yksilön väliin. Tällaiseen yhteiskuntamalliin ei ollut suhtauduttu suopeasti, mutta nyt ajassa oli Durkheimin mielestä tapahtunut tarvittava muutos. (Durkheim 1961, 232.)

“Jotta moraalilla olisi vankka pohja, täytyy kansalaisen nojautua kollektiivisen elämän suuntaan. Vain tällaisissa olosuhteissa hän voi kiinnittyä, kuten hänen kuuluisi, yhteisöllisiin tavoitteisiin, jotka ovat moraalisia tavoitteita parhaimmillaan (par excellence).” (Durkheim 1961, 233.)

Tämä sitoutuminen ei tapahtu itsestään, vaan jatkuvan harjoittamisen seurauksena. Kun suuntautumisesta kollektiivista elämää kohtaan on tullut tarpeeksi vahvaa, muokkautuu käytös sen mukaiseksi. Ihmisen täytyy osata ajatella ja toimia yhtenäisesti, jotta hän voi arvostaa sosiaalista elämää aina siihen pisteeseen asti, ettei hän pärjää ilman sitä. Ihmisen täytyy oppia arvostamaan sosiaalisia siteitä ja karttamaan eristyneisyyttä. Tätä mentaliteettia tulisi siis harjoitella yleisestikin – ei vain lasten suuntaan tai heidän keskuudessaan. (Durkheim 1961, 233.)

Durkheimin mukaan ihmiset kokivat valtion etäiseksi, eivätkä he olleet suoranaisesti osa sen toimintaa. Jos ihmisellä ei ole perheen lisäksi tarpeeksi osallisuutta yhteisölliseen elämään, päätyy hän toimimaan kuin yksinäinen susi, eikä sosiaalinen temperamentti saa mahdollisuutta vahvistua. Durkheim selittää yhteishengen heikkoutta myös vahvistuneella individualismilla, joka rajoitti ihmisten sosiaalista elämää, sillä ihmisten keskuudessa eli pelko, jonka mukaan yhteiskuntaan osallistuminen vähentäisi yksilön vapautta. Durkheim ihaili tuolloista Saksan tilannetta, sillä siellä hänen mukaan kaikki tehtiin ryhmässä ja yhteisöllisyys kukoisti. Ranskassa oli Durkheimin mukaan vallinnut noihin aikoihin saakka eristäytymisen periaate, ja jos ajatus yhteisöllisyydestä oli alkanut herätä, ei se ollut kuitenkaan vahvaa. (Durkheim 1961, 234.)

Durkheim esittää ratkaisuvaihtoehtoja Ranskassa vallinneeseen tilanteeseen. Hän ajattelee, että pitäisi herätellä uutta elämää niihin uusiin ryhmäytyksiin, jotka olivat sen ajan sosiaalisen järjestyksen mukaisia. Ryhmiä ei voida synnyttää väkisin. Jotta niillä voisi olla tulevaisuutta, täytyy niiden saada yleisön kannatus. Yhdistykset voivat syntyä vain yhdistyksen itsensä hengestä käsin ja jo olemassa olevien yhdistysten kautta. (Durkheim 1961, 235.)

“Voimme elävöittää kollektiivista elämää ja elvyttää se apaattisuudesta vain, jos me rakastamme sitä. Me emme voi oppia rakastamaan sitä, jos me emme elä sitä ja jotta niin voisi tapahtua, täytyy sen olla olemassa. (Durkheim 1961, 235.)

Koulu on Durkheimin mielestä ehkä ainut taho katkaisemaan tämä eristäytymisen kierre. Koulu on oikea ryhmä, johon lapsi kuuluu. Se on ryhmänä kuitenkin erilainen kuin perhe ja myös sen tavoitteet ovat toiset. Perheessä jaetaan tunteita, ja koulussa lapsi opettelee perheen ulkopuolista yhteisöllistä elämää varten. Durkheim ei ajattele, että koulu selviäisi yksin tässä tehtävässä (taistossa pahuutta vastaan), mutta on siinä olennaisessa osassa. Yhteisöllisyyden henki voidaan istuttaa lapsen koulussa aikana, jolloin vallitseva sosiaalinen organisaatio ei pysty samaan tehtävään. Durkheim uskoo, että kun siemen on istutettu, tulee se kasvamaan itsekseen. (Durkheim 1961, 235-236.) “Mutta tuo teko voi olla oikeasti hedelmällinen vain, jos se on juurrutettu valtiolliseen mielipiteeseen ja jos se on vastaus tarpeisiin, jotka ovat oikeasti koettuja” (Durkheim 1961, 231). Koulun olennainen tehtävä on ajasta riippumatta sosiaalista lapsi häntä ympäröivään yhteiskuntaan, mutta nyt tässä kriittisessä tilanteessa tämä tehtävä saa Durkheimin mukaan vielä huomattavamman merkityksen. (Durkheim 1961, 231.)

Durkheim löytää lapsesta altruistisuutta, mutta tämä on ominaisuus, jota tulisi vahvistaa. Tämä tapahtuu opettamalla lasta niistä sosiaalisista ryhmistä, joihin hän kuuluu ja tulee aikuisiällä kuulumaan. Ei kuitenkaan riitä, että lapsi saa niistä vain tietoa, vaan opin täytyy ulottua lapsen tunteisiin. Tällä tavoin lapsen kapea tietoisuus laajenee ja yhteys muihin tietoisuuksiin vahvistuu. Näin lapsi oppii sitoutumaan yhteiseen, mikä onkin yksi moraalikasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. Durkheim ei kohdistanut tätä tavoitetta ainoastaan lapsiin, vaan myös koko kansakuntaan, jonka asenne yhteiseen tekemiseen ja yhdistykseen oli kärsinyt. Koulun tuli vahvistaa lapsen tarvetta liittyä toisiin, sillä sosiaalisesta organisaatiosta ei ollut nyt tähän tehtävään.

5.5 Solidaarisuus ja moraalin vahvistaminen

Durkheim on osoittanut, että heikko yhtenäisyydentunne oli tuolloin Ranskan kansalliselle temperamentille tunnusomaista. Moraalinen vahvistuminen alkoi monarkiasta, kun se tuli tietoiseksi itsestään, ja Ranskan vallankumous jatkoi tästä. Tämä historiallinen muutos oli Durkheimin mielestä välttämätön ottaen huomioon, että ihmiset ovat vahvimmillaan yhdistyessään. Yhtenäisyyden tunne oli voimakkainta vallankumouksen aikaan, jolloin yhteiset intressit voittivat yksilön intressit. Valtion ja yksilön välille asetuvien ryhmien voimakas häviäminen oli vaikuttanut Durkheimin mielestä merkittävästi yleiseen moraaliiin, sillä ihmisen toiminta sijoittui nyt pääasiassa ryhmän ulkopuolelle. Ihmiset saivat yhä vähemmän kokemusta ryhmässä toimimisesta ja tämän myötä heidän arvostuksensaakin yhteistä kohtaan heikkeni. Kollektiivinen elämä edustikin ranskalaisille yhä enemmän velvollisuuksia ja rajoitteita. (Durkheim 1961, 237-238.) “Kollektiivinen elämä ei ole enää kovin haluttua silmissämme. Päinvastoin, me tunnemme vahvasti velvollisuudet ja rajoitteet, jotka se osoittaa meille.” (Durkheim 1961, 259.)

Durkheimin tarkoituksena oli osoittaa, miten tietyt järjelliset käsitykset voivat vaikuttaa kansojen ja yksilöiden moraaliseen orientaatioon. Rationalismin yksinkertaistamisesta oli tullut olennainen osa Ranskalaista mieltä ja se oli juurtunut tähän kansalliseen ajatteluun. Durkheimille tällainen ajatuksen muutos oli todellinen este, mitä tulee solidaarisuuden tunteen muodostumiseen ja tätä erityisesti tieteiden opettaminen kamppaili vastaan. (Durkheim 1961, 251-254.)

Yhteiskunta on monimutkainen ilmiö. Jos siihen halutaan soveltaa tätä yksinkertaistamisen ajatusta, niin yksilö olisi ainoa todellinen ilmiö, sillä se on elementtinä ainut, joka on tarpeeksi yksinkertainen. Tämän hypoteesin myötä yhteiskunta olisi vain kollektiivinen termi. Itseasiassa tällä ajattelutavalla ei Durkheimin mukaan ole tekemistä todellisuuden kanssa siinäkään mielessä, että jo yksilö itsessään on hyvin kompleksinen. Yleiseen ja yksinkertaiseen päästäänkin vain, jos riisutaan pois kaikki todellinen. (Durkheim 1961, 251, 254, 257.)

“Voidaan sanoa, ettei yhteiskunta ole mitään yksinään, eikä se muodosta todellisuutta itsessään (sui generis). Se on vain kollektiivinen termi määrittämään yksilöiden joukkoa. Tällaisen järkeilyn seurauksena meidän moraalinen käytös menettää objektinsa.” (Durkheim 1961, 251.)

Yhteiskunta ei saa olla ihmiselle vain termi, sillä silloin hän ei voi kiintyä siihen. Tästä syystä Durkheim piti edellä kuvailtua käsitystä todellisuudesta vaarallisena ja siihen tuli puuttua. Yhteiskunnan täytyy olla yksilölle jotain, mitä hän arvostaa, ja vasta tämän myötä hän voi kiinnittyä siihen. Vain elävä ja todellinen todellisuus voi suunnata ihmisen toiminnan pois hänestä itsestään ja asettaa tälle toiminnalle moraaliset tavoitteet. (Durkheim 1961, 251.)

Yhteiskunnallinen muutos ei ole Durkheimin mielestä kiinni vain yksilön tahdosta saavuttaa muutos, vaan muutos saavutetaan, jos sille löytyy suotuisat lähtökohdat yhteiskunnasta. Durkheim esittää katsauksen historiaan kertoessaan, että 1600-luvulla ihmiset eivät kyseenalaistaneet sosiaalista ja moraalista järjestystä, sillä sitä pidettiin kovin pyhänä ja tästä syystä tiedekin pysyi siitä erillään. 1700-luvulla uskallettiin tieteenparissa jo enemmän ja sosiaalsiin ongelmiin alettiin ottaa kantaa. Näin sosiaalinen ja poliittinen filosofia sai alkunsa. Durkheim pitää Rousseaut ajan teoristina par excellence. Rousseaut ei kiinnostanut yhteiskunnan historialliset vaiheet, eivätkä tulevaisuuden ennusteet, vaan hän oli kiinnostunut ainoastaan yksilön tahdosta. Rousseaulle vain yksilö oli todellista mitä tuli yhteiskuntaan. Rousseau ei siis nähnyt sosiaalista järjestystä historiallisen kehityksen tuloksena, vaan jonakin, mitä johdettiin yksilöiden asettamien säännöin. (Durkheim 1961, 258.)

“Yhteiskuntasopimus on sen yhteenliittämien yksilöiden tahtojen välinen sopimus, jonka ehdot ovat vapaasti neuvoteltavissa. Tästä johtuen, jotta tiedettäisiin miten täytyy toimia, ihmisen täytyy olla tietoinen ja jämäkkä päätöksissään.” (Durkheim 1961, 259.)

Lapsi sosiaalistuu luonnollisesti, ihmiskontaktien myötä. Prosessia ei saa jättää kuitenkaan tämän varaan, vaan myös koulun täytyy pyrkiä siihen omin keinoin. Lapsi täytyy saattaa suoraan yhteyteen yhteisen tietoisuuden kanssa. Vaikka Durkheim puhuu ranskalaisen mentaliteetin ja solidaarisuuden vahvistamisen puolesta, ei hän usko, että sitä saavutettaisiin sillä, että lapsille opetettaisiin ranskalaisten olevan ylemmässä asemassa muihin kansoihin nähden. Sen sijaan lapset tulisi opettaa arvostamaan sitä panosta, jonka ranskalaiset antavat yhteisen inhimillisyyden nimissä. (Durkheim 1961, 277-281.)

Dill (1997, 358) vertailee artikkelissaan Durkheimin ja Deweyn käsityksiä moraalista. Hänen mukaan Dewey perusti moraalin kokemukseen ja Durkheim ei. On totta, että Durkheimille moraalin lähde löytyy yhteiskunnasta, kuten Dillkin (1997, 358) toteaa,

mutta Durkheim ei kuitenkaan ajattele moraalien olevan yksilön kokemuksen ulkopuolella, kuten Dill (1997, 358) väittää. Durkheim itseasiassa korostaa yksilön kokemuksen merkitystä, sillä vain omien kokemusten myötä yksilö voi muodostaa tarvittavan tunnesiteen yhteisöä kohtaan ja toimia kanssaihmiset huomioon ottaen. Moraalinen toiminta vaatii siis harjoittelua. Nyt nämä ihmisten kokemukset yhteisestä olivat vähäisiä ja tästä syystä myös solidaarisuuden tunne oli päässyt heikentymään.

Jotta ihminen sitoutuu yhteisölliseen elämään, täytyy hänellä olla siihen tunneside ja myös ryhmäasetelman täytyy tuntua hänestä mielekkäältä. Durkheim näki tilanteessa toivoa, sillä hän näki uusien ryhmien syntyneen muun muassa tieteen parissa. Myös kiinnostus paikallisiin yhteisöihin oli jossain määrin lisääntynyt. Muutos ei ollut kuitenkaan riittävää, sillä se kosketti vain pientä joukkoa. Tarvittavaa yhteishenkeä ei synny, jos se ei herää koko populaatiossa. (Durkheim 1961, 238.)

Vaikka Ranskan valtio huonossa kiertäessä, uskoi Durkheim silti uusien yhdistysten syntyyn. Tämä vaati kuitenkin jo olemassa olevia yhdistyksiä ja lisääntynyttä kiinnostusta yhdistyksiä kohtaan yleensäkin. Kierre voitiin katkaista kuitenkin Durkheimin mukaan ainoastaan lasten kautta ja koulun avulla. Kierre katkeaa, jos lapsesta saadaan ote siinä vaiheessa, kun hänen sosiaalinen ympäristönsä laajenee kodista kouluun. Lapsessa voidaan herättää tunne yhteisöllisestä elämästä. Oikein toteutuessaan tämä orientaatio sosiaalista elämää kohtaan elää hänessä läpi elämän. Tässä piilee Durkheimin mielestä koulun sosiaalinen merkittävyys, ja tämän takia kansakunta odottaa opettajilta niin paljon. Monet ihmisistä kun Durkheimin mukaan ajattelivat, että tässä oli mahdollisuus vaikuttaa lapsen tavalla, joka ei olisi muuten mahdollista. (Durkheim 1961, 239.)

Durkheim ajattelee, ettei lapsen kiinnostusta ja mieltymystä yhteisöllisyyttä kohtaan ole vaikea herättää. Riittää, että hän saa kokemusta siitä jo nuorella iällä. Yhteisöllinen elämä kun Durkheimin mukaan vaikuttaa jokaiseen yksilöön elävöittävästi ja lapsikin kokee itsensä vahvemmaksi ja itsevarmemmaksi, kun hän ei ole yksin. (Durkheim 1961, 239.) ”Kaikissa yhteisissä aktiviteeteissa on jotain, mikä lämmittää sydäntä ja vahvistaa tahtoa” (Durkheim 1961, 239).

Durkheim esittää esimerkin vähemmistöuskonnoista. Kun uskonnollinen yhteisö on heikossa asemassa, pyrkii se kypsyttämään jäsentensä luonnetta, koska yhteisö joutuu tällöin taistelemaan ulkopuolista vihamielisyyttä vastaan. Jäsenten väliset solidaarisuuden siteet ovatkin huomattavasti vahvemmat näiden uskovaisten keskuudessa kuin sil-

loin, kun kirkko on saavuttanut aseman, jossa se ei kohtaa vastarintaa. Tällöin sosiaaliset suhteet löystyvät. Vähemmistön jäsenet toimivat yhdessä, auttavat toisiaan ja kohtaavat haasteet yhteisenä rintamana. Yksilön puhuessa itsensä sijaan 'meistä' hän kokee itsensä voimakkaammaksi. Ihminen selviää haasteista paremmin silloin, kun hän ei koe olevansa yksin. Tämä näkyy myös itsemurhaluvuissa. (Durkheim 1961, 239-240.)

Durkheim toteaa, että lapsen kiinnostuksen herättäminen yhteisöllisyyttä kohtaan on helpompaa kuin aikuisen. Ihmisen persoonasta löytyy suurin haaste mielten yhtymiselle yhteiseen tietoisuuteen. Jos luonne on kovin päättäväinen ja ihminen ominaisuuksiltaan liian itsekeskeinen, on hänet vaikeampi saada orientoitumaan ajatukseen yhteisestä. Ongelma on todellinen, mutta lapsen kohdalla tätä haastetta ei esiinny. Vaikka lapsi tulisi eristäytyneestäkin perheestä, saa luokkayhteisö hänessä aikaan tarvittavan muutoksen, jos se vain on oikein organisoitu ja opettaja ymmärtänyt roolinsa oikein. Tällöin muiden ihmisten energiat elävöittävät lapsen. (Durkheim 1961, 240-241.) ”Hän osallistuu kollektiiviseen elämään ja hänen koko olemuksensa on lumoutunut” (Durkheim 1961, 241).

Jokaisella luokalla on oma luonteensa, sen tapa olla ja tuntea. Opettajan täytyy istuttaa lapseen sellaiset asiat kuten luokkahenki tai luokkaylpeys. Ne eivät saa jäädä lapsen mieleen pelkiksi käsitteiksi. Durkheimin mukaan luokkaa tarkasteltaessa kuvaillaan yhteisöllistä yksilöä, sillä luokka todella on aito yksilö. Jokainen luokka on erilainen ja siihen vaikuttaa se, miten paljon lasten taustat eroavat toisistaan. Yhteisöllinen elämä syntyy luokkaan joka tapauksessa, sillä se tapahtuu kuin itsestään luokan jäsenten vuorovaikutuksesta. (Durkheim 1961, 242.)

Opettajan tehtävä on ohjata luokan toimintaa. Durkheim ei kannata ajatusta luokasta itsestään lukemassa lakia sen jäsenilleen, jolloin opettaja toimisi ainoastaan jonkinmoisessa pääroolissa. Vaikka opettajan täytyy olla johtavassa roolissa, mitä tulee koulun moraaliseen elämään, täytyy opettajalla kuitenkin olla luokkansa tuki toimintansa taustalla. (Durkheim 1961, 242-243.)

”...luokka, jossa oikeutta jakaa ainoastaan opettaja, ilman että hän on varmistunut ryhmänsä kannatuksesta, olisi kuin yhteiskunta, jossa tuomarit esittävät rangaistuksen toimintaa kohtaan, jota yleisö ei tuomitse” (Durkheim 1961, 243).

Opettajan toiminta vaatii siis myös luokan kannatuksen, jotta hän voi saavuttaa tarvittavan auktoriteettiaseman. Opettaja ei voi kuitenkaan vaikuttaa kaikkeen, vaan luokan taustat määräävät osittain sen ominaisuutteen. Opettaja antaa kyllä kaikille opettamilleen luokille oman sävöyksensä, mutta kollektiivista elämää ei voida luoda kuin mittatilaustyönä, sillä se syntyy osittain spontaanisti. (Durkheim 1961, 242-243.)

Durkheim uskoo, että koululla on käytössä kaikki välineet, joilla se voi herättää lapsessa tunteen solidaarisuudesta ja ryhmäelämästä. Hän näki ajassa myös uuden positiivisen ilmiön, sillä kouluryhmät olivat kokeneet tarpeelliseksi jatkaa koulun jälkeen aikuisryhmissä. Näissä vuosittaisissa tapahtumissa uudet ja vanhat valmistuneet kokoontuivat yhteen. Durkheim ajatteli, että tällainen toiminta supisti sukupolvien välistä kuilua ja suojeli tällä tavoin lasta moraaliselta eristäytymiseltä. (Durkheim 1961, 248-249.)

Luokkaopetuksella ja moraalien sisäistämällä on eronsa: luokkaopetuksessa teoriolla ja spekuloinnilla on keskeinen sija, kun taas moraalit vaatii ennen kaikkea toimintaa ja käytännön harjoittelua. Moraalilla on juonteensa älykkyydessä. Ihmisen ajatus sosiaalisesta elämästä on teoreettinen ja se perustuu oppimällemme. Tieteiden opettaminen on hyvin olennaisessa roolissa määrittämään miten me näemme asioita. (Durkheim 1961, 249.)

Moraali keskittyy todellisuuteen ja täten moraaliopetuksessa tulisi keskittyä sosiaaliseen todellisuuteen. Luonnontieteet opettavat lapselle tästä samasta ja tästä syystä luonnontieteet nousee opetettavista aineista olennaiseen rooliin. Durkheim vertaa luonnontieteitä taideaineisiin, jolloin on kyse leikistä ja mielikuviitusmaailmasta. Yhteiskuntaan kiinnittyäkseen lapsen täytyy kokea yhteiskunta joksikin todelliseksi. Tiedeaineiden opiskelu vahvistaa lapsen älyllisiä tapoja ja tällä tavoin vahvistaa myös hänen moraalista toimintaansa. (Durkheim 1961, 273-274.)

Durkheimin mielestä myös historian opiskelu toimii hyvin moraalien omaksumisen kannalta, sillä tällöin lapsi oppii miten myös häntä aikaisemmat sukupolvet ovat olleet riippuvaisia toisistaan. Ei kuitenkaan riitä, että lapsi tulee tietoiseksi yhteiskunnan todellisuudesta ja vahvuudesta, vaan kiinnittyminen siihen tapahtuu vasta, kun hän on kokonaan osa sitä. (Durkheim 1961, 275-276.)

”Yhteiskunta on ennen kaikkea kollektiivista tietoisuutta. Tästä johtuen tämä yhteisöllinen tietoisuus on se, joka meidän täytyy asettaa lapseen.” (Durkheim 1961, 277.)

Durkheim ajatteli, että ranskalaisten yhtenäisyyden tunne oli heikentynyt ja sitä piti vahvistaa. Ihmisten keskuudessa vallitsi näkemyksiä, jotka olivat toivotun sosiaalisen ja moraalisen orientaation kannalta haitallisia. Durkheim uskoi, että tieteiden opetuksella voitiin vaikuttaa näihin näkemyksiin ja luoda lapselle oikeanlaista kuvaa maailmasta. Lapsen ajatuksiin on helpompi vaikuttaa kuin aikuisten ja tästäkin syystä Durkheim kohdisti katseensa kouluun.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Durkheimin lapsiin ja koko kansakuntaan kohdistuneet moraalijatukset olivat osa Ranskan koululaitoksen vallankumousta ja tarvetta synnyttää yhteiskuntaan uutta solidaarisuutta. Pyrkimysten taustalla vaikuttivat sellaiset uudet suuntaukset kuten ajattelun rationalisoituminen ja individuaalisuuden vahvistuminen. Ihmisissä tämä tuli esille lisääntyneenä egoismina ja anomiana, joka ilmeni pahimmassa tapauksessa ”sosiaalisina irtolaisina”, kuten Durkheim nimitti heitä, jotka eivät sitoutuneet yhteiseen. Rationalismin yksinkertaistaminen ja itsekeskeisyyden lisääntyminen kasvattivat etäisyyttä yksilön ja yhteiskunnan välille. Durkheimin mukaan ihmiset käsittivät yhteisöllisyyden liikaa velvollisuuksista ja rajoitteista käsin, ja tällä näkemyksellä oli negatiivinen vaikutus ihmisten moraaliseen orientaatioon. Myös sellaiset yhteiskunnalliset tapahtumat, kuten tappiot Ranskan-Preussin sodassa vaikuttivat siihen, että ranskalaisten kansallistunto oli hukassa, eivätkä ihmiset kokeneet toisiaan tarpeeksi läheisiksi.

Tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa sivistyneistö otti itselleen aktiivisen roolin. Durkheim oli yksi niistä aktiivisista intellektuelleista, jotka kantoivat yhteiskunnallista vastuuta kansakunnan tilasta ja moraalista. Durkheim löysi sosiologia-tieteen kehittämisestä keinon vaikuttaa yhteiskunnallisiin ongelmiin. Uudessa tilanteessa tarvittiin uudenlaista solidaarisuutta: perinteisen yhteiskunnan kyläyhteisö-henki oli istutettava jälleen väestöön ja heidät saatettava taas vahvemmin osaksi yhteisöllistä tietoisuutta.

Durkheim ajatteli, että yhteiskunta kokee muutoksia ja moraalit muuttuu sen mukana. Vanhat riittämättömäksi muuttuneet keinot tuli korvata tuolloin uusilla toimivimmilla. Ajan yhteiskunnallisena poliittisena linjauksena oli vähentää kirkon roolia muun muassa

kasvatuksessa. Modernissa yhteiskunnassa uskonnon ja kirkon tilalle tuli löytää korvaavia tekijöitä. Koulujen uskonnonopetus korvattiin maallisella moraali- ja kansalaiskasvatuksella. Durkheimin pakollisiksi tulleilla sosiologian moraalikasvatusluennoilla opettajiksi opiskelleet oppivat moraalista ja sen opettamisesta lapsille. Durkheimille perimmäinen tavoite oli saattaa ihmiset lähemmäksi toisiaan, sillä uudessa solidaarisuudessa ihminen vastasi toiselle, eikä jumalalle.

Moraalinen toiminta oli Durkheimille ennen kaikkea sosiaalista. Toiminta muuttuu moraaliseksi siinä vaiheessa, kun ihminen ottaa omien tavoitteiden rinnalla myös muut ihmiset huomioon. Moraalinen toiminta syntyy yhteydessä yhteiseen tietoisuuteen ja tästä lapset tuli saattaa osallisiksi. Durkheimin mielestä ihmiset olivat vahvimmillaan yhdistyessään. Vaikka individualismin vahvistumisella oli varjopuolensa, piti Durkheim yksilöllisen vapauden toteutumista pyhänä asiana. Hän uskoi, että yhdistyminen mahdollisti ihmiselle ainoan reitin onneen ja vapauteen. Ihmisten liittoutumisesta hyötyivät siis sekä yhteiskunta että yksilö.

Durkheim näki, että yhteiskunta voi huonosti organisoituna johtaa ihmisten turmioon. Durkheim ajatteli, ettei sosiaalinen organisaatio ollut järjestäytynyt Ranskassa oikealla tavalla ja siksi koulun panosta tarvittiin nyt enemmän kuin koskaan. Poliittiset tapahtumat olivat saaneet ihmiset suhtautumaan yhdistyksiin negatiivisesti. Ajateltiin, että yhdistysten asettumisessa yksilön ja valtion väliin piili jotakin haitallista. Durkheim halusi muistuttaa, että ihmiset selviäisivät ongelmista parhaiten yhdessä, eivätkä erikseen. Yksilön ja valtion välillä sijaitsevien ryhmien häviämisellä oli myös huonot vaikutukset yhteiseen moraaliiin, sillä valtion ollessa liian etäällä, on ihmisen vaikea kuulla yhteiskunnan ääntä. Pelkkä perheeseen kuuluminen ei riitä; ihminen voi hyvin ja on moraalisesti ehjä sitoutuessaan myös kansakuntaan ja ihmiskuntaan.

Durkheimin mielestä ihmiset voivat huonosti, koska yhteisöllinen kuri oli menettänyt voimansa. Yhteiskunnan tilasta johtuen tuli keskittyä vaikuttamaan ihmisten tunteisiin ja näin väliaikaisesti paikata yhteiskunnasta puuttuvaa auktoriteettia. Tunteisiin tuli pyrkiä vaikuttamaan eritoten siksi, että ihmisille syntyisi sisäinen halu ja tarve sitoutua yhteiseen. Durkheim selvittää, että ihmistä ympäröivät sosiaaliset rakenteet määrittävät moraalialia ja yhteiskunnan jäsenten on heijastettava samaa näkemystä. Moraalinen ihminen on myös vahva persoona, ja rajojen tehtävänä on kehittävää ihmisen persoonaa tähän suuntaan. Mitään ei tapahdu kuitenkaan pakottamalla, vaan ihminen kehittyy

moraaliseksi olennoksi vapaasta tahdostaan. Tästä syystä ihmiset tuli saada vakuuttumaan ryhmän ja yhteiskunnan hyvistä puolista ja ymmärtämään, että säännöillä oli tarkoituksensa.

Durkheim oli asettanut sosiologialle tavoitteen modernin yhteiskunnan solidaarisuuden ylläpidosta. Durkheim selvitti ensimmäisessä väitöskirjassaan Sosiaalisesta työnjaosta, että modernin yhteiskunnan (orgaaninen) solidaarisuus perustuu sosiaaliseen työnjakoon. Työnjako ylläpitää moraalista järjestystä ja saa sosiaaliset kokonaisuudet pysymään koossa. Ammattiryhmät toimivat Durkheimille sopivana väliportaana yksilön ja valtion välissä. Tällaiset ryhmät olivat kuitenkin kokeneet Ranskassa inflaation ja ihmiset saivat yhä vähemmän kokemusta ryhmässä toimimisesta, mikä loitonsi heitä entisestään. Jotta yhteistajunta ei olisi heikennyt liikaa sosiaalisen evoluution seurauksena, tarvittiin uskonnollisten tekijöiden tilalle korvaajia. Durkheim löysi tällaiset järjestä ja tieteestä. Tämän rinnalla työnjaon tuli osittain korvata sitä roolia, joka kuului ennen yhteistajunnalle. Ihmisten kiinnostusta järjestötoimintaan oli lisättävä ja nykyisiä järjestöjä tuettava.

Durkheimin ajatus solidaarisuuden lähteestä kehittyi koko hänen uransa ajan. Myöhemmin Durkheim keksi valtion koulusta ja sinne suunnatusta moraalikasvatuksesta mielestään tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa vielä yhdistyksiäkin paremman solidaarisuuden synnyttäjän. Näin päästiin vaikuttamaan lapsiin eli uusiin kansalaisiin. Lapsiin oli myös helpompi vaikuttaa kuin aikuisiin, joiden tietoisuus ei ollut samalla tavalla avoin. Durkheim ei asettanut tehtävää yksin koululle, mutta ajatteli sen olevan siinä keskeisessä roolissa. Kun yhteiskunta kehittyy, myös sen jäseniltä vaaditaan enemmän, mikä lisää koulukasvatuksen merkitystä moraalisenä ohjaajana. Durkheim näki, että oli syntynyt myös uusia ideoita solidaarisuudesta, mikä oli positiivista, mutta ei kuitenkaan vielä riittävää.

Kyse ei ollut siitä, että Durkheim olisi nähnyt vastauksen ensin yhdistyksissä ja sittemmin korvannut yhdistykset kouluihin suunnatulla moraalikasvatuksella. Durkheim löysi vastauksen valtion koulusta, mutta ei luopunut vanhasta kannastaan, jonka mukaan ammattiyhdistykset toimivat solidaarisuuden lähteenä. Durkheim uskoi, ettei hänen kuvaama modernin yhteiskunnan solidaarisuus ollut toteutunut Ranskassa, koska yhdistykset voivat synnyttää solidaarisuutta vain, jos olemassa olevien yhdistysten henki on tarpeeksi voimakas ulottumaan vaikutuksiltaan koko väestöön. Näin ei ollut

tapahtunut Ranskassa ja täten sosiaaliseen työnjakoon perustuva solidaarisuuskaan ei ollut toteutunut.

Koulun tarkoituksena oli luoda lapsille tunne yhteenkuuluvuudesta ja tätä kautta vahvistaa lapsessa tarvetta ryhmäytyä toisten ihmisten kanssa myös aikuisiällä. Näin yhdistysten henki vahvistuisi ja yhdistykset voisivat lunastaa sen niillekin kuuluvan tehtävän modernin yhteiskunnan solidaarisuuden ylläpitäjänä. Durkheimin moraalikasvatuksen tavoitteena oli aikaansaada tämä muutos eli katkaista se kierre, jossa ihmiset vieraantuivat nyt toisistaan. Durkheim painottaa, että yhdistyksistä tuli vahvistaa nimenomaan niitä uusia ryhmäytymiä, jotka olivat sopusoinnussa sen ajan sosiaalisen järjestyksen kanssa.

Yhteiskuntaan sosiaalistaminen tapahtuu Durkheimin mukaan luonnollista reittiä, mutta oppiminen vaatii kuitenkin myös oikeanlaisia vuorovaikutustilanteita. Lapselle koulu ja luokkahuone toimivat perheen ja ystävästä koostuvien ryhmien jälkeen välipysäkkinä, kun lapsi opettelee yhteiskunnan tavoille. Sosiaalisen elämän sisäistäminen vaatii oikeanlaisen ympäristön, jossa lapsi voi harjoitella oikeaa elämää varten. Koululuokan sosiaalinen rakenne on oikeanlainen, sillä sen jäsenet ovat valikoituneet sattuman kautta ja näin se heijastaa tarpeeksi poliittisen valtion rakennetta. Sosiaalistaminen oli koulun tehtävä ajasta riippumatta, mutta nyt sen rooli korostui entisestään.

Durkheim kohdisti kasvatukselliset metodinsa opettajiksi valmistuviin, joiden kuului viedä prosessia eteenpäin valtion kouluissa. Kuri, säännöt ja auktoriteetti sijaitsivat Durkheimin moraaliopetuksen ytimessä; niillä oli tarkoitus ohjata lapsen toimintaa oikeaan suuntaan sekä opettaa lasta itseäänkin asettamaan rajoja omalle toiminnalleen. Palkkioilla voidaan muistuttaa hyveistä, mutta niitä tuli käyttää harkiten, sillä lapsen tuli oppia toimimaan oikein jo pelkästä velvollisuudentunteesta. Kasvatuksella tuli pyrkiä siihen, että aikuisena lapselle riittää palkkioksi oma hyvänolontunne siitä, että hän tekee oikein.

Yhteiskunnan moninaistumisen myötä ei kodista ollut enää Durkheimille solidaaristajaksi. Näin ajatellessaan Durkheim hylkäsi ihmisten keskuudessa vallinneen näkemyksen. Durkheim uskoi oikeanlaisilla kotioloilla olevan merkitystä moraalien sisäistämiseksi, mutta moraaliopetuksen tavoitteet toteutuisivat kyllä myös sellaisen lapsen kohdalla, joka tuli perheestä, jonka olot eivät olleet suotuisat. Ryhmällä oli tällainen eheyttävä vaikutus. Durkheimille moraalikasvatuksessa oli hyvin pitkälti kyse

opettajasta, jolle Durkheim asetti vastuun moraalikasvatuksen toteutuksesta ja auktoriteettiaseman haltuunotosta. Opettajan tehtävä ei ollut vain tiedottaa. Hänen täytyi luoda lapseen yhteys myös tunnetasolla ja iskostaa lapseen sellaiset tuntemukset kuten yhteishenki, vastuuntunto, itsehillintä ja omanarvontunne, jotka olivat kaikki moraalikasvatuksen kannalta tärkeitä tekijöitä. Durkheimin moraalikasvatuksella ei pyritty kasvattamaan ainoastaan lapsia, vaan sillä oli tarkoitus vaikuttaa myös opettajien aatemaailmaan.

Opettajan tuli toimia lapselle ennen kaikkea moraalisenä esikuvana. Nykyiseen kurinpitoon oli saatava muutos, sillä se soti moraalisen omaksumista vastaan. Opettajan ei pitänyt harjoittaa fyysistä kuristusta, sillä se oli jo itsessään moraalitonta toimintaa. Fyysinen kurinpito oli jotain, joka oli kehittynyt koululaitoksen sisällä ja lisääntynyt sivilisaation myötä. Durkheimille kasvatuksellinen vallankumous näyttäytyi myös mahdollisuutena koululaitoksen kuntouttamiseen, jonka yksi keskeisistä tavoitteista oli fyysisen rangaistuksen poistaminen luokkahuoneesta. Durkheim uskoi, että moraalisen tietoisuuden vahvistumisen myötä ihmiset ymmärtäisivät suhtautua fyysiseen kurinpitoon samoin kuin hän.

Jotkut kouluaineista olivat Durkheimille moraalikasvatuksen tavoitteista käsin toisia olennaisemmassa roolissa. Durkheimille moraalikasvatuksessa oli kyse ennen kaikkea sosiaalisen todellisuuden opettelusta ja sisäistämisestä. Ihmisen ajatus sosiaalisesta perustuu opitulle, joten lapselle oli annettava realistinen kuva todellisuudesta ja niistä yhteisöistä, joissa hän toimi ja tuli aikuisena toimimaan. Kuten oli jo nähty, väärät käsitykset voivat olla tuhoisia, sillä ne olivat estäneet yhteiseen sitoutumisen ja hidastaneet maallisen moraalisen kehittymistä. Durkheim uskoi, että tiedeaineiden opetus auttoi moraalisen suuntautumisen omaksumisessa, sillä se opetti lasta todellisesta maailmasta ja taisteli näin väärityneitä näkemyksiä vastaan. Tiedeaineet myös vahvistavat ihmisten älyllisiä tapoja ja ohjaavan näin moraaliseen toimintaan, sillä moraalisen juuret juontavat älykkyydestä. Historian opiskelun tuli vuorostaan toimia lapselle esimerkkinä ja muistutuksena aikaisempien sukupolvien kiinnittymisestä toisiinsa.

Yhteiskunnallisen vastuunkannon rinnalla Durkheimin toiminnan taustalla voidaan nähdä myös useita henkilökohtaisempia motiiveja. Uskonnollinen ja ankara perhetausta muokkasi Durkheimista vastuuntuntoisen ihmisen ja periksi antamattoman asioihin

vaikuttajan. Durkheim oli vahva, moraalinen persoona ja hänen voidaan nähdä näkemyksillään vain odottaneen samaa muilta kuin itseltään. Durkheim löysi yhteisöllisyydelle ihannekuvan uskonnollisista vähemmistöryhmistä ja näin ikään omista lähtökohdistaan. Vaikka Durkheim luopui uskostaan jo nuorella iällä, hän jäi arvostamaan ja kaipaamaan lapsuudessaan kokemaan ihmisten välistä läheisyyden tunnetta. Durkheim näki vaikeuksien keskellä vaikuttamisen mahdollisuuden. Vaikeat ajat voisivat vahvistaa Ranskalaisten kansallistuntoa – samalla tavalla kuin vähemmistöryhmätkin joutuvat hankaluuksien keskellä vahvistamaan itseään yhteisöstä käsin.

Durkheim sai vahvoja vaikutteita myös opiskellessaan Écoleessa, missä yhteisön elämä oli tiivistä ja kurinalaista. Opettajista Durkheim sai useampia Renouvierin kaltaisia moraalisia sekä aatteellisia vaikuttajia ja esikuvia. Nämä opiskeluaikoina muodostuneet näkemykset säilyivät läpi Durkheimin elämän. Valtiollinen esimerkki löytyi myöhemmin Saksasta, jossa yhdessä tekemistä arvostettiin.

Lukes toteaa tämän tutkielman johdannossa, että Durkheimista on tehty myös vääriä arvioita. Törmäsin tutkielmaa tehdessäni virheelliseen näkemykseen, jonka mukaan lapsi oli Durkheimille syntyjään paha tai ainakin kykenemätön epäitsekkyyteen. Durkheim liitettiin näin siihen vallalla olleeseen käsitykseen, jonka mukaan lapsi oli lähtökohdiltaan itsekäs. Todellisuudessa Durkheim ajatteli, että lapsessa oli jo valmiina kyky altruistisuuteen. Lapsen ja muiden tietoisuuksien välillä vallitsi yhteys, josta Durkheim esitti monia todisteita. Altruistisuus oli lapsessa heikkoa, mutta kyse oli vain lapsen keskenkasvuisuudesta, jota voitiin kasvatuksen keinoin tukea.

Toinen virheellinen tulkinta koski Durkheimin moraalikäsitystä. Tämän väitteen mukaan moraalit ei perustunut Durkheimille kokemukseen. Ryhmään kiinnittyminen ja oikeanlaisen moraalisen orientaation sisäistäminen vaati Durkheimin mielestä kuitenkin ennen kaikkea kokemuksista oppimista ja yhteiseen toimintaan osallistumista, eikä hän tässä näkemyksessään eronnut esimerkiksi aikalaisestaan John Deweystä.

Huomasin, ettei Durkheim käsitellyt moraalikasvatuksen yhteydessä sukupuolta. Elettiin kuitenkin aikana, jolloin käytiin vilkasta keskustelua siitä tulisiko tyttöjä ja poikia kasvattaa yhtenäiskouluissa vai erillään. Myös Durkheim oli osoittanut kiinnostusta sukupuoleen, joten tästäkin syystä on yllättävää, ettei aihetta käsitellä.

Tässä yhteydessä Durkheim puhuu vain lapsesta ja tämän perusteella pojissa ja tytöissä ei ilmene hänelle ainakaan moraalikasvatuksen kannalta huomioon otettavia eroja.

Lisääntyneellä individualismilla oli varjopuolensa, mutta tästä huolimatta Durkheim arvosti yksilöllisyyttä ja ihmisten erilaisuutta. Durkheim uskoi, että yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät poissulkeneet toisiaan, vaan ne voisivat vahvistua rinnakkain. Durkheim uskoi, että yhteistajunta oli jopa vahvistunut suhteessa yksilöön, sillä ihmiset reflektoivat nyt toimintaansa toiseen ihmiseen eivätkä jumalaan. Maailma on kuitenkin muuttunut sitten Durkheimin aikojen. Individualismi on eittämättä vahvistunut noista päivistä, ja ihmisten välinen erilaisuus lisääntynyt. Hargreaves (2013, 191) uskoo, että Durkheim pitäisi meidän nyky-yhteiskuntaamme vieläkin ongelmallisempana, mitä tulee egoismiin ja anomiaan.

Durkheim ajatteli, että haastavina aikoina ihmisten yhdistymisen tarve korostuu. Yhdistyminen ja yhteisen moraalisen orientaation saavuttaminen edellyttää sitä, että ihmiset heijastavat samaa tietoisuutta. Millainen kuva meillä on todellisuudestamme? Onko se realistinen? Onko se ihmisten ja yhteiskunnan kannalta myönteinen? Entä ovatko ihmisten käsitykset yhteiskunnasta ja yhteisestä parhaasta keskenään tarpeeksi samanlaiset? Medialla ja internetillä on nykypäivänä suuri vaikutus ihmisiin. Facebookin ja instagramin kaltaisten ”rinnakkaismaailmojen” voidaan ajatella etäännyttävän ihmisen todellisuudesta. Erilaisesti lapset voivat hämmentyä tällaisten ilmiöiden äärellä. He voivat kärsiä valvonnan puutteesta tai sen mahdottomuudesta, jos he eivät saa kasvattajiltaan tarpeeksi ohjausta aikana, jolloin heidän maailmankuvansa kehittyy. Todellisuuden ja kuvitteellisen rajat ovat ehkä häilyvämmät kuin koskaan. Vaikutteiden paljoudessa voi olla vaikea kuulla ”omaa ääntänsä” (tai yhteiskunnan ääntä, mistä Durkheim puhuu esimerkiksi omantunnon kohdalla). Tällä voi olla vaikutusta eritoten lapsiin, joiden käsitys todellisuudesta on vasta hahmottumassa ja mieli vaikutteille erityisen altis.

Jos tarkastellaan yhteistä tietoisuutta yhteiskunnan monikulttuuristumisen näkökulmasta, voisi luulla, että tällainen samoja tavoitteita heijastava yhteinen tietoisuus on nyt haastavampi saavuttaa. Globalisaation myötä yhä useampi kansakunta koostuu ihmisistä, joiden kulttuuriset taustat ovat erilaiset. Ihmiset ovat varttuneet yhteiskunnissa, joiden tavoitteet voivat erota suurestikin toisistaan. Mitä tapahtuu, kun ihminen asettuu ympäristöön, jossa yhteiskunnan ääni kertoo hänelle uusista normeista,

rajoista ja mahdollisuuksista? Kuuleeko hän tätä tai miten hän sitä tulkitsee? Mietin miten lisääntynyt muuttoliike näkyy siis ihmisissä, yhteiskunnassa ja yhteisessä (?) moraalissa. Durkheim ajatteli, että ihmiset saavat olla omanlaisia, mutta he eivät saaneet toimia vain oman päänsä mukaan. Durkheim näki, että yhteiskunnan moninaistuminen tarkoitti rajat ylittävää työnjakoa ja hän oli tässäkin mielessä ajatuksissaan moderni. Durkheim uskoi ihmiskunnan ja kansakunnan fuusioon, jolloin kansakunnat sitoutuisivat yhteiseen ja kaikkien ihmisten moraalinen käytös sisältäisi saman orientaation.

Uskon, että valtion järjestämällä kotoutumiskoulutuksessa on tässä keskeinen rooli. Durkheimin mukaan aikuisen mieli ei ole muutokselle yhtä altis kuin lapsen ja näistä lähtökohdista uuteen sopeutuminen voi olla haastavaa. Näen, että Durkheimin solidaarisuusmallin pohjalta Durkheimin koulu ja meidän kotouttamiskoulutusta järjestävä taho voitaisiin rinnastaa keskenään. Tällöin ohjattavana on lapsen sijaan maahanmuuttaja, ja toteutuksesta vastaa maahanmuuttajaa opettava s2-opettaja, YTO-opettaja tai ohjaava kouluttaja.⁹ Tavoite on sama: saattaa opetettava osaksi yhteistä tietoisuutta.

Lisääntyneen globalisaation myötä sellaiset termit kuten 'kansalaisuus' tulisi määritellä kenties uudestaan. Suomen kaltainen sivistysvaltio vaikuttaa tuottavan työmarkkinakansalaisia, minkä myötä erityisesti maahanmuuttajien on vaikea rakentaa aktiivista kansalaisuuttaan. Korkea työttömyys aiheuttaa syrjäytymistä myös valtaväestön keskuudessa. Tiedän, että päiväkodeissa ja kouluissa on alettu kiinnittämään huomiota monikulttuurisuuskasvatukseen. Työttömät maahanmuuttajat voivat osallistua valtion järjestämään kotoutumiskoulutukseen. Tarvittaisiinko näiden lisäksi myös sellaisia toimenpiteitä, jotka ikään kuin saattaisivat valtaväestönkin vahvemmin osaksi kollektiivista tietoisuutta? Jos vahvaa yhteistä tietoisuutta on vaikea saavuttaa kaiken muutoksen ja moninaisen keskeltä, niin voidaanko sitä siinä tapauksessa korvata tarpeeksi työnjaolla? Durkheim olisi oletettavasti tyytyväinen Suomen ammattijärjestötilanteeseen, kuten järjestötoimintaan yleensäkin, sillä Suomessa yhdistystoiminta on kenties maailman vilkkainta.

Van Zanten (2013) selvittää, ettei Ranskassa tänäkään päivänä järjestetä uskonnonopetusta, vaan tätä virkaa hoitaa edelleen kansalaiskasvatus. Tässä ei ole

⁹ s2 = suomi toisena kielenä, YTO = yhteiskuntaoppi

kuitenkaan kyse moraalikasvatuksesta, josta on jäljellä korkeintaan sen periaatteet. Yleinen näkemys on, että kotona opetetaan arvot ja moraaliasiat, ja koulu on paikka, jossa tiedonvälitys tapahtuu. Koulujen 'kansalaisoppi' ei ole hyvässä asemassa, vaan muut aineet, kuten matematiikka ja historia hallitsevat. (Van Zanten 2013.)

Uskon, että Durkheim korostaisi koulun merkitystä myös meidän ajassamme. Durkheimin mielestä opetuksesta puuttuu balanssi, jos se painottuu liikaa lapsen taitoihin, eikä hyveitä tule huomioitua tarpeeksi. Elämme yhteiskunnassa, jossa ihmiset vastaavat toisilleen, ja uskonnon rooli on siirtynyt monen arjessa taka-alalle. Yhä useampi suomalainen eroaa kirkosta ja näin ihmisen ja uskonnon välinen välimatka tuntuu vain lisääntyvän entisestään. Samalla maahanmuutto on tuonut luterilaisen kirkon rinnalle muita uskonnollisia suuntauksia. Meillä moraalista opetetaan uskonnontunneilla, jolle elämäkatsomustieto toimii maallisena vaihtehtona. Yhteiskuntaamme puhaltavat kuitenkin uudet tuulet ja tämä näkyy myös koulumaailmaan kohdistuvien uskonnollisten käytäntöjen uudelleen harkintana ja aina välillä mediassakin esiin nousevassa ”suvivirsi-keskustelussa”. Nähtäväksi jää, korvaantuuvatko meilläkin uskonnonopetus ja elämäkatsomustieto joku päivä yhteisellä kansalaiskasvatuksella ja minkälaisena se siinä tapauksessa näyttäytyisi.

Durkheimin tapa tarkastella moraalikysymyksiä voi auttaa samaisessa tehtävässä myös tänä päivänä. Tästä huolimatta Durkheimin kasvatuksellisiin ajatuksiin ei olla paneuduttu tarpeeksi. Suomessa näihin näkemyksiin on kiinnitetty huomiota vielä huomattavasti vähemmän. Kuten Durkheimkin on todennut: yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja moraalinkin täytyy mukaila tätä muutosta. Uusia ideoita moraalista ja solidaarisuudesta kaivataan siis yhtä.

LÄHTEET

Allardt, E. 1990. Suomenkielisen laitoksen esipuhe. Teoksessa É. Durkheim. Sosiaalisesta työnjaosta. Helsinki: Gaudeamus, 3-7.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Arbor, A. 1961. Preface. Teoksessa É. Durkheim. Moral Education: a study in the theory and application of the sociology of education. New York: The Free Press of Glencoe, Inc. vii-viii.

Buci-Glucksmann, C. 1983. La gauche, le pouvoir, le socialisme. Hommage à Nicos Poulantzas. Paris: PUF.

Badie, B. & Birnbaum, P. 1982. Sociologie de l'État. Paris: Grasset.

Carls, P. 2014. Émile Durkheim (1858-1917). Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource. <http://www.iep.utm.edu/durkheim/> [luettu 5.9.2014]

Charle, C. 1994. La république des universitaires 1870-1940. Paris: Seuil.

Clark, T.N. 1973. Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Sciences. Cambridge: Harvard University Press.

Davy, G. 1919. Émile Durkheim: l'homme. RMM, 26. 181-198.

Davy, G. 1953. Note introductive. Teoksessa É. Durkheim. Montesquieu et Rousseau. Précurseurs de la sociologie. Paris: Librairie Marcel Rivière et Compagnie, 7-23.

Davy, G. 1960. Teoksessa Divert. (toim.) Centenaire de la naissance de Durkheim: Avant-propos par Cazeneuve, J., Allocutions par Sarrailh, J., Janne, H., Davy G., Lalande, A., Lacroze, R., Aron, R., Gurvitch, G., Lévy-Bruhl, H., Le Bras, G., Lévi-Strauss, C., et note sur un texte inédit par Lenoir, R., et Durkheim 1960a, Annales de Université de Paris, I, 3-54.

Debray, R. 1979. Le pouvoir intellectuel en France. Paris: Ramsay.

Dill, J. S. 2007. Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. Journal of Moral Education 36 (2), 221-237.

- Divers. 1930. L'oeuvre sociologique d'Émile Durkheim. *Europe*. 23, 281-304.
Contributions by Bouglé, Davy, Granet, Lenoir, Maublanc
- Divert (toim.) 1960. Centenaire de la naissance de Durkheim: Avant-propos par Cazeneuve, J., Allocutions par Sarrailh, J., Janne, H., Davy G., Lalande, A., Lacroze, R., Aron, R., Gurvitch, G., Lévy-Bruhl, H., Le Bras, G., Lévi-Strauss, C., et note sur un texte inédit par Lenoir, R., et Durkheim 1960a, *Annales de Université de Paris*.
- Durkheim, É. 1887. Nécrologie d'Hommay. *L'Annuaire de l'Association des anciens élèves de l'École Normale Supérieure*, 9 January, 51-55.
- Durkheim, É. 1888. Cours de science sociale: leçon d'ouverture. *Revue internationale de l'enseignement*, vol. XV.
- Durkheim, É. 1897. *Le suicide: étude de sociologie*. Paris: Alcan.
- Durkheim, É. 1898. Préface. *L'Année sociologique*. vol I (i), i-vii.
- Durkheim, É. 1899. Contribution to H. Dagan, *Enquête sur l'antisémitisme*. Paris: P.V. Stock, 69-63.
- Durkheim, É. 1907a. Lettres au Directeur de la *Revue Néo-scolastique*. *Revue néo-scolastique*. vol XIV, 606-607, 612-614.
- Durkheim, É. 1907b. Lettres au Directeur de la *Revue Néo-scolastique*. *Revue néo-scolastique*. vol XIV, 402.
- Durkheim, É. 1913. Notes: Deploige Simon. *Le conflit de la morale et de la sociologie*. *L'Année sociologique*. vol. XII (i), 326-328.
- Durkheim, É. 1951. *Suicide: A study in Sociology*. Trans. J.A. Spaulding and G. Simpson. Glencoe Ill.: Free Press of Glencoe. Original book in French 1897.
- Durkheim, É. 1953. (1892 et 1918) *Montesquieu et Rousseau. Précurseurs de la sociologie*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Compagnie.
- Durkheim, É. 1955. *Pragmatisme et sociologie*. Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-1914 et restitué d'après des notes d'étudiant et avec Préface par A. Cuvillier. Paris: Vrin.

Durkheim, É. 1956. Education and Sociology. Trans. S. Fox. New York: Free Press. Original book in French 1922.

Durkheim, É. 1961. Moral Education: a study in the theory and application of the sociology of education. Trans. E. K. Wilson and H. Schnurer. New York: The Free Press of Glencoe, Inc. Original book in French 1925.

Durkheim, É. 1970. Durkheim Émile: Montesquieu and Rousseau. Michigan: The University of Michigan Press. Original book in French 1892 and 1918.

Durkheim, É. 1975. La science positive de la morale en Allemagne, in Karady V.(ed.), (1963) L'éducation morale. Paris: Presses Universitaires de France.

Durkheim, É. 1980. Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä. Suom. Seppo Randell. Helsinki: Tammi. Ranskankielinen alkuteos 1912.

Durkheim, É. 1982. Sosiologian metodisäännöt. Suom. S. Randell. Helsinki: Tammi. Ranskankielinen alkuteos 1895.

Durkheim, É. 1985. Itsemurha. Sosiologinen tutkimus. Suom. S. Randell. Helsinki: Tammi. Ranskankielinen alkuteos 1897.

Durkheim, É. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Suom. S. Randell. Helsinki: Gaudeamus. Ranskankielinen alkuteos 1898.

Duverger, M. 1971. Les constitutions de la France. Paris: PUF.

Espinas, A. 1901. Être ou ne pas être, ou du postulat de sociologie. RP, 51, 449.

Fabiani, J-L. 1988. Les philosophes de la République. Paris: Les Éditions de Minuit.

Fauconnet, P. 1956. Introduction to the Original Edition: Durkheim's Pedagogical Work by Paul Fauconnet. Teoksessa É. Durkheim. Education and Sociology. New York: The Free Press, v-v.

Fauconnet, P. 1961. Foreword. Teoksessa É. Durkheim. Moral Education: a study in the theory and application of the sociology of education. New York: The Free Press of Glencoe, Inc., v-vi.

- Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2009. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Giddens, A. 1971. *Capitalism and Modern Social Theory. An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. 1972. *Emile Durkheim: Selected Writings.* London: Cambridge University Press.
- Giddens, A. 1972. Preface. Teoksessa *Emile Durkheim: Selected Writings.* London: Cambridge University Press. vii-viii.
- Giddens, A. 1972. Introduction. Durkheim's writings in sociology and social philosophy. Teoksessa *Emile Durkheim: Selected Writings.* London: Cambridge University Press. 1-50.
- Giddens, A. 1978. *Durkheim.* Glasgow: Fontana/Collins.
- Giddens, A. 1979. The 'Individual' in the Writings of Émile Durkheim. Teoksessa *Studies in Social and Political Theory.* London: Hutchinson & Co., 273-290.
- Giddens, A. 1979. *Studies in Social and Political Theory.* London: Hutchinson & Co.
- Gronov, J., Noro, A. & Töttö, P. (toim.) 1996. *Sosiologian klassikot.* Helsinki: Gaudeamus.
- Hargreaves, D. H. 2013. A Sociological Critique of Individualism in Education. *British Journal of Educational Studies* 28 (3), 187-198.
- Hayward, J. E. S. 1961. The Official Social Philosophy of the French Third Republic: Léon Bourgeois and Solidarism. *International Review of Social History* 1961/VI, 19-48.
- Heiskala, R. 1997. Society as Semiosis. Neostructuralist theory of culture and society. *Research Reports No.231.* Department of Sociology, University of Helsinki.
- Honneth A. 2013. Education and the public sphere a neglected chapter of political philosophy. http://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=XUodiJfywXM&desktop_uri=%2Fwatch%3Fv%3DXUodiJfywXM%26feature%3Dyoutu.be&app=desktop [katsottu 3.9.2013]

- Huttunen, R. 2013. Emile Durkheim. <http://users.utu.fi/rakahu/jkl/durkheim.html> [luettu 1.4.2013]
- Huttunen, R. 1998. Kirja-arvostelu Kantin teoksesta Prolegomena. *Politiikka-lehti* 1/1998, 80-81.
- Joas, H. 2005. Durkheim's intellektual development. The problem of the emergence of new moral and new institutions as a leitmotif in Durkheim's oeuvre. Teoksessa S.P. Turner (ed.) *Emile Durkheim. Sociologist and moralist*. London: Taylor & Francis e-Library, 223-238.
- Kangas, R. 2001. *Yhteiskunta. Tutkielmia yhteiskunnasta, yhteiskunnan käsitteestä ja sosiologiasta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Karady, V. (ed.) 1963. *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lefebvre, H. 1983. Les intellectuels dans la transformation sociale. Teoksessa C. Buci-Glucksmann. (sous la direction de): *La gauche, le pouvoir, le socialisme. Hommage à Nicos Poulantzas*. Paris: PUF, 203-205.
- Lukes, S. 1973. *Émile Durkheim: His Life and Work: A Historical and Critical Study*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Mauss, M. 1925. In memoriam, l'oeuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs, *AS*, n.s., I, repr. in Mauss 1968-1969, 7-29.
- Mauss, M. 1928. Introduction to Durkheim, 1928a; repr. in Mauss, 1968-1969.
- Ory, P. & Sirinelli, J-F. 1986. *Les intellectuels en France, de l'Affaire Dreyfus à nos jours*. Paris: Armand Colin.
- Ottaway, A. K. C. 2013. The Educational Sociology of Émile Durkheim. *The British Journal of Sociology* 6 (3), 213-227.
- Peyre, H. 1970. Foreword. Teoksessa Durkheim, Émile: *Montesquieu and Rousseau. Forerunners of Sociology*. Michigan: The University of Michigan Press. V-XVI.
- Pickering, W. S. F. 1994. The Enigma of Durkheim's Jewishness. Teoksessa W. S. F. Pickering & H. Martins (eds.) *Debating Durkheim*. London and New York: Routledge, 10-39.

- Pickering, W. S. F. & Martins, H. (eds.) 1994. *Debating Durkheim*. London and New York: Routledge.
- Pickering, W. S. F. (ed.). 2000. *Durkheim and Representations*. London: Routledge.
- Pickering, W.S.F. 2014. *Durkheim: Essays on Morals and Education*. Cambridge: James Clarke and Co Ltd.
- Pickering, W.S.F. 2014 Preface. Teoksessa W.S.F. Pickering (ed.) *Essays on Morals and Education*. Cambridge: James Clarke and Co Ltd., xi-xiv.
- Prades, J.A. 1993. *Durkheim*. Paris: PUF.
- Sartre, J-P. 1972. *Plaidoyer pour les intellectuels*. Paris: Gallimard. *Situations VIII*, 375-455.
- Shilling, C. & Mellor, P.A. 2013. *Durkheim, Morality and Modernity: Collective Effervescence, Homo Duplex and the Sources of Moral Action* 49 (2) 193-209.
- Smith, R. J. 1982. *The École normale supérieure and the Third Republic*. Albany: State University of New York Press.
- Stedman-Jones, S. 2000. *Representations in Durkheim's Masters: Kant and Renouvier. I: Representation, Reality and the Question of Science*. In W. S. F. Pickering (ed.), *Durkheim and Representations*. Routledge, 37-58.
- Takala, J-P. 1992. "Rikollisuuden välttämättömyys ja hyödyllisyys": oudon puhettavan juurilla. *Sociologia*. 2, 73-88.
- Tekiner, D. 2002. *Germans Idealist Foundations of Durkheim's Sociology and Teleology of Knowledge*. *Theory & Science*. ISSN: 1527-5558
- Turner, S.P. 1998. *Kohlberg's critique of Durkheim's moral education*. Teoksessa G. Walford, W.S.F. Pickering & British Centre for Durkheimian Studies (eds.) *Durkheim and Modern Education*. London: Routledge, 46-58.
- Turner, S.P. (toim.) 2005. *Emile Durkheim. Sociologist and moralist*. London: Taylor & Francis e-Library.

Töttö, P. 1996. Èmile Durkheim – kaikki on sosiaalista. Teoksessa J. Gronov, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus, 173-212.

Vanamo, J. 1997. Durkheimilainen sosiologia ja vuosisadanvaihteen radikalismi. Tieteellisen sosiologian kehitys, radikalistinen ideologia ja keskiluokan poliittinen nousu Ranskan Kolmannessa Tasavallassa. Helsinki: Hakapaino oy.

Van Zanten, A. 2013. Suullinen tiedonanto [2.10.2013]

Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.

Wagner, P. & Weiss C.H. & Wollmann. H. 1991. Social Sciences and Modern States. National Experiences and Theoretical Crossroads. Cambridge: Cambridge University Press.

Walford, G., Pickering, W.S.F & British Centre for Durkheimian Studies (eds.) 1998. Durkheim and Modern Education. London: Routledge.

Wikipedia. 2013. Jules Ferry. http://fi.wikipedia.org/wiki/Jules_Ferry [luettu 1.6.2013]

Wikipedia. 2014. Léon Gambetta. http://en.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on_Gambetta [luettu 6.1.2014]

Wittrock, B., Wagner, P. & Wollman, H. 1991. Social Science and the Modern State: Policy Knowledge and Political Institutions in Western Europe and the United States. Teoksessa P. Wagner, C.H. Weiss & H. Wollmann (eds.) Social Sciences and Modern States. National Experiences and Theoretical Crossroads. Cambridge: Cambridge University Press, 28-85.

Østerberg, D. 1995. Èmile Durkheims samhällsteori. Göteborg: Daidalos.