

Jussi Isosaari:

PEDAGOGISTA TEORIAA MAASSAMME 1800-LUVUN ALKUPUOLELLA

Systemaattinen kasvatus- ja opetusopin opetus alkoi maassamme 1860-luvulla. Yliopiston teologiseen tiedekuntaan vuonna 1852 perustettu kasvatus- ja opetusopin professorin virka siirrettiin vuonna 1859 filosofiseen tiedekuntaan. Vuonna 1861 Z. J. Clevestä tuli kyseisen oppiaineen professori. Samoihin aikoihin kasvatus- ja opetusoppia alettiin opettaa Jyväskylän seminaarissa. Tässä on tarkoitus selvittää sitä pedagogista teoriaa, joka edelsi 1860-luvulla alkanutta kasvatus- ja opetusopin opetusta.

1. HISTORIALLINEN YLEISKATSAUS

Valistuksen intellektuaalinen ja naturalistinen maailmankatso-
mus synnytti 1800-luvun alussa vastapainokseen romantiikan. Vä-
littäjänä voidaan pitää Kantin filosofiaa. Se valmisti tietä roman-
tiikan spekulatiiviselle idealismille, jolle rakentuivat Fichten,
Schellingin, Hegelin ja heidän kannattajiensa mielipiteet. Hegel
pitää valtion siveellisenä perustana kansallishenkeä. Se sai suu-
ren kantavuuden kansojen käymässä taistelussa Napoleonin vas-
taan. Uushumanistit tähdensivät vanhojen kielten merkitystä sekä
ihmissivihannetta. Ns. yleiseen ihmissivistykseen sisältyi yksilön
kaikkien inhimillisten voimien kehittämisen aate, minkä Pestalozzi

toi kansakouluun.¹⁾ Kaikki nämä vaikuttivat kasvatuksen ja koulun suuntautumiseen.

Herbart ja F. E. Beneke eivät tyytyneet spekulatiivisen filosofian yksipuolisuuksiin. He etsivät ratkaisuja kokemukseräistä tietä. Tämä ennakoi tulossa olevaa suunnan muutosta vuosisadan keskipaikkeilla, jolloin luonnontieteiden ja teollisuuden kehittyminen edistivät naturalistista ja materialistista ajattelutapaa.

Mainitut yleiseurooppalaiset aatevirtaukset tunnettiin meillä jossakin määrin yliopiston piirissä 1800-luvun alkupuolella. Rousseauta käsiteltiin kielteisesti, mutta pestalozzilaisia aatteita välittivät ainakin Jakob Ulrici, O. H. Gripenberg ja E. G. Melartin. Kotiopettajiksi aikoville tarkoitettut H. G. Porthanin luennot 1700-luvun lopulla olivat valistushenkisiä. Jaakko Juteini lainasi hänen aatteitaan sekä yksinkertaisessa ja kansantajuisessa muodossa lähestyi suomenkielisiä lukijoita. Filantrooppisia vaikutteita tavataan mm. Jakob Tengströmillä, J. H. Avellanilla, Melartinilla, Gripenbergillä ja Lars Stenbäckillä. Melartin, Stenbäck ja F. L. Schauman tunsivat myös humanistien aatteita.²⁾

1800-luvun alussa Kantin, Fichten ja Schellingin ajatukset kohetasivat meillä sitkeätä vastarintaa, mutta Hegelin oppi levisi vaittomasti ja sai jo 1820-luvulla useita kannattajia. Maamme ensimmäisenä hegeliläisenä voidaan pitää J. M. Sundwallia, joka jo vuoden 1823 syyslukukaudella esitti logiikkaa Hegelin mukaan. Sundwallin vaikutus jäi varsin vähäiseksi, koska häntä ei vuonna 1827 nimitetty filosofian professoriksi. Viran sai toinen hegeliläinen J. J. Tengström, joka ei ollut lahjakas filo-

1) Grotenfeld, Henkitieteet ja Castrén, Yhdeksänentoista vuosisadan yleiset hengensuunnat. Yhdeksänentoista vuosisadan kulttuurikehitys, 381, 398 ja 527—528.

2) Sainio, Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa, 28, 37, 168 ja 176. — Sainio, Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa, 40—55 ja 65—75. — Anttila, Jaakko Juteini kasvatusopillisena kirjailijana. Suomi V 2, 28—39. — Takolander, Erik Gabriel Melartin I, 238. — Haavio, Odert Henrik Gripenberg. Kasvatus ja Koulu (KjaK) 1948, 233—237. — Ottelin, Pedagogiska profiler, 7—25.

sofi, mutta kylläkin hyvä opettaja ja tutkimuksen edistäjä. Muista tämän ajan hegeliläisistä mainittakoon A. A. Laurell ja G. F. Aminoff. 1800-luvun alkupuolella sovitettiin yhteen erilaisia aatteita, mutta ei luotu uutta. Niinpä ensimmäiset hegeliläisemme kulkivat tämän "ajan valtavimman filosofisen aatevirtauksen mukana, omaksuivat nopeasti sen syvällisimmätkin opit ja tulkittivat niitä usein itsenäisellä tavalla", kuten J. E. Salomaa toteaa.³⁾ Vasta Tengströmin etevimmän oppilaan J. V. Snellmanin välityksellä hegeliläisyys saavutti meillä kypsyytensä ja muodostui vaikuttavaksi tekijäksi useilla elämän aloilla. Eino Kailan mielestä Hegelin suuren vaikutuksen 1800-luvun alussa ymmärtää hyvin, kun ottaa huomioon, että sivistyneestä porvaristosta lähtenyt nuoriso tunsii itsensä vapaaksi ja itsetietoiseksi. Valistuksenhenkisen kansainvälisyyden sijaan sitä viehätti kansallisuuksien filosofia ja kansalaisvapaus.⁴⁾

1860-luvulle tultaessa maassamme tunnettiin Herbartin ja hänen aatesukulaisensa Beneken mielipiteitä, mutta heidän vaikutuksensa jäi vähäiseksi. Stenbäck ja Snellman mainitsevat Herbartin nimen vain sivumennen.⁵⁾ Herbartilaisia piirteitä tavataan myöskin maamme ensimmäisellä kasvatusopin dosentilla C. A. Alce-niuksella ja vielä enemmän alkuaan hegeliläisellä teoreetikolla Laurellilla.⁶⁾ Kirjoittaessaan "Setän Opetuksia Sielutieteestä" vuonna 1856 ja "Setän Opetuksia Sielun Viljelyksestä" vuonna 1860 J. W. Murman on käyttänyt Herbartin ja Beneken sielutieteellisiä ajatuksia.⁷⁾ Beneken vuosina 1835—36 ilmes-

3) Salomaa, *Filosofia*. Helsingin yliopiston alkua ajoilta, 111—148. — Lehmusto, *Hegeliläisyys meillä ja meille*. Historiallinen Aikakauskirja 1923, 185—191. — Lehmusto, *Juhana Vilhelm Snellman ja hänen asemansa Hegelin koulukunnassa*, 63—68.

4) Kaila, *Kolmesataa vuotta suomalaista yliopistoelämää*, 98—99.

5) Stenbäck, *Om paedagogien och dess närvarande utveckling*, 47. — Havu, *Lauantaseura ja sen miehet*, 230. — Lehmusto, *Snellman kasvatusopillisena ajattelijana*, 199—200.

6) *Päivänsalo*, *Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia*, 33- ja 40. — Sainio, *Kasvatuksen ongelma* ———, 26. — Rein, *Juhana Vilhelm Snellman I*, 446.

7) Sainio, *Suomenkielisen kasvatusopillisen kirjallisuuden uranuurtaja*. KjaK 1952, 162—168.

tynyttä pääteosta "Erziehungs- und Unterrichtslehre" on käyttänyt lähteenään meillä tiettävästi ensimmäisenä Alcenius vuonna 1846 julkaisemissa teeseissä. Beneke on vaikuttanut myös Snellmanin mielipiteisiin. Uno Cygnaeus tunsu vuonna 1837 ilmestyneen C. F. Handelin teoksen "Kinder-Seelenlehre", joka perustui Beneken kokeelliseen psykologiaan.⁸⁾ Näin meillä tunnettiin Herbartin ajatuksia jo ennen hänen uutta renessanssiaan, joka alkoi Jenan ja Leipzigin pedagogisten seminaarien perustamisen aikoihin 1860-luvulla.

1800-luvun ensimmäisiä vuosikymmeniä sävytti edellisten vuosisatojen kristillinen kasvatussuunta. Tämän lisäksi kasvatustopillinen ajattelumme sai aineksia valistuksen, filantropismin ja uushumanismin aatemaailmasta. Tunnettiin myös Rousseauin, Pestalozzin, Herbartin ja Beneken pedagogisia ajatuksia. Mainituista aatevirtauksista ei mikään kehittynyt vallitsevaksi. Sen sijaan hegeliläisyys kohosi meillä varsinaiseksi aatesuunnaksi, kun Snellman kehitti Hegelin aatteiden pohjalta kansallisuusaatteen kansakuntaa yhdistäväksi voimaksi, joka yhdessä uskonnollisten herätysliikkeiden kanssa 1840-luvulta alkaen tavoitti kaikki kansanluokat.

2. PEDAGOGISTA TEORIAA

Seuraavassa tarkastellaan eräitä kasvatuksen ja opetuksen aspekteja 1800-luvun alkupuolen pedagogisessa kirjallisuudessa.

a. Kasvatuksen ja opetuksen käsite

Kasvatustapahtuman teoreettisinta aluetta, kasvatuksen ja opetuksen käsitettä, antautuu määrätietoisesti selvittämään vain J. V.

⁸⁾ Sainio, Kasvatuksen ongelma — — —, 26. — Lehmusto, emt. 201. — Salo, Pikkulasten kasvatust Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä I, 176.

Snellman; hänkin näyttää luottavan enemmän kasvatuksen käytäntöön kuin teoriaan.⁹⁾

Kasvatuksen ja opetuksen Snellman määrittelee oppi-isänsä Hegelin mukaisesti. Snellmanin mielestä ihminen pääsee kasvatuksen avulla järkeen ja vapauteen, mikä on perimätiedon ja -tavan saavuttamista. Perimätapaan perehdyttäminen on siveellistä kasvatusta ja luonteeltaan kansallista. Perimätiedon oppiminen on älyllistä kasvatusta — opetusta, joka on yleisinhimillistä — humanista. Tällä tavalla hän päätyy kasvatukseen ja opetukseen, joista pääasiallisesti kodissa tapahtuva kasvatusta on ensimmäisellä, kun taas pääasiallisesti koulussa annettava opetus on vasta toisella sijalla.¹⁰⁾

Snellmanin mielestä tieto auttaa ihmistä löytämään totuuden. Tosin tieto on usein sellaista, että se ei sanottavasti vaikuta mielenlaatuun, mutta opettaa ihmistä arvioimaan työnsä ja toimintansa toisessa valaistuksessa kuin tietämättömänä. ”Älyllinen sivistys siis opettaa ihmistä sisällyttämään tekoihinsa tarkoituksia ja lähtemään toiminnassaan vaikuttimista, joita hän ei aikaisemmin ollenkaan tajunnut ja vapauttaa siten siitä pakosta, jonka hän yhteiskuntajärjestyksessä kohtaa.”¹¹⁾

Snellman pitää kasvatustieteitä, joka esittää, mitä kasvatusta on eikä mitä sen tulee olla. Se ei ole erilaisissa oloissa tapahtuvan kasvatuksen kuvailemista, vaan kasvatustapahtuman

⁹⁾ W. Ruinin mielestä Snellman onkin ajattelijana liian paljon poliitikko ollakseen suuri pedagogi. Salomaa puolestaan antaa Snellmanin kasvatustieteille suuren arvon pitäen hänen kasvatustieteiden ainoana todella suomalaisena. Ruin, Snellman, skolan och de pedagogiska tankarna. Kasvatustieteiden aikakauskirja (KOA) 1906, 181—184. — Salomaa, Snellmanin käsitys kasvatustieteistä ja kasvatuksesta. KOA 1944, 113—124.

¹⁰⁾ Vrt. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht I, 12. — Snellmanin kasvatustieteen luennot v. 1861. Snellmanin kootut teokset (SKT), 190, 205, 208—209 ja 255. — Vrt. Salomaa, J. V. Snellmanin elämä ja filosofia, 341.

¹¹⁾ Litt. 6—8/1861 (SKT VI, 554—556). — Snellman, Valtio-oppi (SKT II, 45). Vrt. Salomaa, Snellmanin ajatuksia opetuksesta ja koululaitoksesta. KjaK 1944, 135—150.

— perimätapana ilmenevän tietämisen ja tahtomisen — käsittämistä.¹²⁾

Snellmanin lisäksi kasvatuksen ja opetuksen käsitettä selvittävät Stenbäck ja Schauman. Stenbäckin kasvatuskäsitys sisältää hegeliläisiä piirteitä. Kasvatusopillisessa väitöskirjassaan Stenbäck usein vetoaa Christian Palmeriin, joka hänen mielestään Curtmanin tavoin tarkastelee kasvatusta kristillisessä hengessä. Kasvattavaa toimintaa suoritetaan kurin (tukt) avulla. Tämä ei ole samaa kuin kurittaminen, vaan tarkoittaa kasvattajan kaikkia toimenpiteitä, joita käyttäen kasvatettavan oma lihalinen tahto alistetaan kasvattajan korkeamman tahdon alaiseksi. Näin kasvatettava saatetaan hallitsemaan tekojaan. Opetuksen tehtävä on synnin mukana tulleen erehdyksen, tietämättömyyden ja valheen häiriötilan poistaminen sekä alkuperäisen viisauden ennalleen saattaminen. Intellektuaalinen puoli ei kuitenkaan ole dominoiva mahti kasvatuksessa, vaan tasa-arvoinen tunne- ja tahtoelämän kanssa.¹³⁾

Schaumanin mielestä kasvatusta laajassa merkityksessä tarkoittaa kaikkia kasvatettavan kehittämiseksi tähtäviä toimenpiteitä. Suppeassa mielessä se on luonteenkasvatusta, johon intellektuaalinen puoli vaikuttaa vain välillisesti.¹⁴⁾

b. Käsitys lapsesta

Empiristisen käsityksen mukaan lapsi kehittyy täysin ympäristöstään saamiensa vaikutteiden varassa. Locken tavoin ihmisen sielu käsitetään silloin tyhjäksi, kirjoittamattomaksi lehdeksi. Näin käsittää asian meillä vain Snellman. Vuonna 1837 ilmestynyt "Filosofisk elementarkurs"-teoksen psykologiaa koskevan ensimmäisen vihon esipuheessa hän toteaa, että ihminen on niin fyysisesti kuin psyykkisesti kasvatuksen ja sivistyksen tulos. Ar-

¹²⁾ SKT XI, 192.

¹³⁾ Stenbäck, mt. 5-, 11-, 17 ja 47.

¹⁴⁾ Schauman, Om folkskolefrågan i vårt land. Tidskrift för finska kyrkan 1858, 321—369.

vostellessaan "Litteraturbladissa" vuonna 1861 Cygnaeuksen ehdotuksia hän toteaa, että kukaan ei ole voinut osoittaa ihmisessä erilaisia synnynnäisiä henkisiä taipumuksia. Niistä voidaan puhua vasta sen jälkeen, kun kasvattavat tekijät ovat tehneet ihmisestä "sitä tai tätä". Lapsen tärkeimmät hyveet ja paheet ovat juurtuneet häneen jo kotona ennen kouluun tuloa. Samaa asiaa hän koskettelee myös kasvatustieteen luennoissaan todeten, että lapsi syntyy järjettömänä ja on alusta alkaen toisten vallassa. Hänen syntymäympäristönsä, perheensä, yhteiskunnallinen asemansa ja kansallisuutensa määräävät hänen kehityksensä. Hegelin tavoin Snellman käsittää yksilön kohoavan subjektiivisen ja objektiivisen hengen tietä absoluuttiseksi hengeksi. Kuitenkin Hegelin mielestä sisäinen kasvu ja kehitys merkitsevät enemmän kuin ulkoiset tekijät.¹⁵⁾

Valistuksen ja uushumanismin sävyttämän Porthanin tuotannon vaikutuksesta on myös Juteinin käsitys empiristinen. Kumpikaan ei kiellä synnynnäisten taipumusten osuutta, mutta he tähdentävät voittopuolisesti ulkoisten tekijäin merkitystä. Ihminen tulee useimmiten sellaiseksi kuin kasvatus hänet muodostaa.¹⁶⁾

Kantin mukaan ihmisen ominaisuudet ovat myötäsyttyisiä, a priori. Tällaista puhtaasti nativistista tulkintaa ei tavata maamme kasvatustieteellisessä tuotannossa.¹⁷⁾ Meillä ei hyväksytty empiriisen eikä toisaalta nativistisen käsityksen yksipuolisuutta, vaan nähtiin totuuden olevan jossakin näiden välimailla painopisteen vaihdellessa.

Tällainen käsitys oli aivan yleinen 1800-luvun alkupuolen

¹⁵⁾ Rein, mt. I, 106. — SKT I, 121; VI, 531—532 ja XI, 173. — Thaulow, mt. I, 13. — Rechtmann, Geschichte der Pädagogik, 198. — Salomaa, mt. 214. — Lehmusto, Snellman kasvatustieteellisenä ajattelijana, 20.

¹⁶⁾ Porthan, Utkast til Undervisning — — —, 5. — Haavio, Piirteitä H. G. Porthanin kasvatustieteestä. KjaK 1942, 1—22. — A. H. S(nellman), Henrik Gabriel Porthan pedagogina. KOA 1902, 401—407. — Anttila, ma. Suomi V 2, 28—39.

¹⁷⁾ Vrt. Kaila, mt. 61.

pedagogiselle ajattelulle. Mainittakoon vain Rousseau'n ja filantrooppien mielipiteet ihmisen hyvistä taipumuksista. Uushumanistit ja Pestalozzi puhuvat ihmisen kaikkien voimien harmonisesta kehittämisestä. Tätä ns. kykysielutieteellistä käsitystä edustavat jossakin määrin Porthan, Melartin, Gripenberg, Avellan, Laurell, A. Meurman ja Stenbäck. Viimeksi mainitun mielestä ihmisen luonto on alkuaan turmeltunut, ja kasvatuksen tarkoituksena on Jumalan kuvan ennalleen saattaminen.¹⁸⁾

Kykysielutieteellisen suunnan vastustajan Herbartin ja hänen läheisesti liittyvän Beneken käsitystä, minkä mukaan alkuperäisiä ovat vain eräät alkeelliset kyvyt, joiden muuntumisesta ja kehittämisestä syntyvät sieluelämän korkeammat ominaisuudet — tieto-, tunne- ja tahtuelämä.¹⁹⁾ Meillä ei seurattu nähtävästi siitä syystä, että tämän ajatuksen omaksuminen olisi edellyttänyt perusteellisempaa Herbartin tuntemusta.

c. Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet

Pedagoginen ajattelu tarvitsee aina myös päämääräkäsitteen. Kyseisen ajan kasvatusopillisessa kirjallisuudessa se on hyvin keskeisellä sijalla.

Kristillinen kasvatustavoite säilyi uusien pedagogisten virtausten rinnalla. Paitsi teologit antavat Gripenberg, Meurman ja Snellman uskonnolle arvostetun aseman. Gripenberg tähdentää myös eettistä tavoitetta. Porthan ei kiinnitä uskonnolliseen aspektiin minkäänlaista huomiota. Hänen kasvatusopissaan on voimakas eettinen sävy. Myös Juteini arvostaa siveellistä kasvatusta.²⁰⁾

¹⁸⁾ Samaan asiaan paltaan myöhemmin.

¹⁹⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, 19—21, 35 ja 98. — Schorn—Reinecke, Pädagogikens historia, 425—427. — Bergström, Uppfostrans historia, 177—179.

²⁰⁾ Haavio, ma. KjaK 1948, 233—237. — Meurman, Om Finska folkskolans organisation, 29, 31—34 ja 65. — Virkkunen, A. Meurman II, 31—32, 42 ja 167. — SKT V, 40- ja VI, 66—67. — Salomaa, mt. 370—371. — Haavio, ma. KjaK 1942, 1—22. — Anttila, ma. Suomi V 2, 28—39.

Koska meillä 1800-luvun alkupuolella joko välillisesti tai välittömästi tunnettiin ja valikoiden omaksuttiin uushumanistisia, filantrooppisia ja pestalozzilaisia aatteita, tulee lasten voimien ja taipumusten harmonisesta kehittämisestä eräs varsin tärkeä kasvatustavoite. Porthan, Melartin, Gripenberg, Avellan, Laurell ja Meurman pitivät välttämättömänä kasvatettavan kaikkien voimien tasapuolista kehittämistä. Stenbäckin mielestä on älyllisen kasvatuksen ohessa kehitettävä myös luontaisia taipumuksia. Niitä on suojeltava kielteisiltä vaikutteilta sekä ohjattava oikeaan suuntaan. Snellman vastustaa määrätietoisesti kykysielutieteellistä käsitystä. Cygnaeuksen kansakoulusuunnitelmaa arvostellessaan hän pitää ihmisen synnynnäisten voimien kehittämistä saksalaisen kasvatustavan yleisenä kulkutautina. Tämän ajatustavan kannattajia ovat eräät epäfilosofiset pedagogit kuten Rousseau ja Pestalozzi sekä myös Cygnaeus, joka ei ymmärrä Hegelin tapaista "sekavaa ajattelijaa". Snellmanin mielestä kykysielutieteellinen ajatussuunta on mahdollista pieniin valtioihin pirstotuissa, valtiollisesti ja yhteiskunnallisesti kehittämättömissä maissa.²¹⁾

Uushumanismin ja Pestalozzin yleisinhimillinen kasvatustavoite tunnetaan hyvin tämän ajan suomalaisessa kasvatustavossa kirjallisuudessa. Melartinin mielestä kasvatuksen päämäärä on tosi ihmisyyden, humaniteetin, mikä perustuu uskosta ja rakkaudesta lähtevään siveellisyyteen ja uskonnollisuuteen. Meurman puhuu sellaisesta humaniteetista, mikä on välttämätöntä jokaiselle säädylle. Stenbäck käsittää ihmisen erilaiset voimat erottamattomaksi kokonaisuudeksi, persoonallisuudeksi. Se on sopuoinnuttisesti kehittynyttä sielunelämää ja merkitsee todellista humaniteettia. Hän pyrkii yhdistämään kristillisen ja humaniteettien. Hän pyrkii yhdistämään kristillisen ja humaniteettien. Hän pyrkii yhdistämään kristillisen ja humaniteettien. Hän pyrkii yhdistämään kristillisen ja humaniteettien. Hän pyrkii yhdistämään kristillisen ja humaniteettien.

²¹⁾ Haavio, ma. KjaK 1942, 1—22 ja KjaK 1948, 233—237. — Takolander, mt. I, 232—240. — Ottelin, Pedagogiska profiler, 7—25. — Sainio, Kasvatustavan tutkimus — — —, 176 ja Kasvatustavan ongelmia — — —, 32. — Meurman, mt. 32 ja 65. — Virkkunen, mt. II, 163. — Stenbäck, mt. 5 ja 14. — SKT VI, 559—560 ja 569. Vrt. myös XI, 172 ja Salomaa, mt. 343.

kristityksi. Todella humaninen on yhtä jumalallisen kanssa. Sainio nimittää Stenbäckin katsomustapaa "kristilliseksi humanismiksi". Myös Snellman puhuu useissa yhteyksissä yleisinhimillisestä tavoitteesta, joka kuuluu lähinnä älyllisen kasvatuksen ja siis koulun piiriin.²²⁾

Valistuksen, filantropian ja pestalozzilaisuuden vaikutus herätti meillä sosiaaliin uudistuksiin tähtäävän kasvatuksen. Juteinin mielestä ihmiset eivät ole eri arvoisia, koska heidän alkansa ovat erilaisia, mutta oikea ihmisarvo perustuu sydämen kansa ovat erilaisia, mutta oikea ihmisarvo perustuu sydämen siveyteen. Melartinin mukaan julkinen opetus kuuluu kaikkien säätyjen lapsille ja yhtä hyvin tytöille kuin pojille. Naissivistyksen puolesta puhuvat myös Laurell ja Schauman. Stenbäckin mielestä kansansivistys ja opillinen sivistys ovat kulkenet eri teitä, mikä samoin kuin suuri juopa oppineiden ja kansan välillä on vahingoksi molemmille. Meurmanin käsityksen mukaan on luonnonvastaista pyrkiä irrottautumaan säädystään. Eri yhteiskuntaluokkien välistä eroa on kuitenkin pyrittävä tasoittamaan alempien hyväksi, että yhteiskunnassa ei pääse vastaisuudessa syntyämään levottomuuksia.²³⁾

Edellisiä selvemmin vaatii Snellman koululta yhteiskunnan sosiaalista uudistusta. Valtio-opissaan hän selvittää, kuinka sivistys voi huojentaa työläisten taloudellista asemaa. Sivistynyt työmies osaa käyttää rahavarojaan paremmin ja saa työnantajaltaan suuremman palkan kuin sivistymätön. Näin työläiset voivat kohota omistavaan luokkaan. Snellman on sitä mieltä, että ellei varoja uhrata kansansivistykseen, menevät ne vankiloiden ja vaivaistalojen ylläpitoon. Vuoden 1845 Saimassa hän esittää, että jakamalla korkeampaa älyllistä sivistystä voidaan lisätä kansa-

22) Takolander, mt. I, 241. — Meurman, mt. 29—32. — Virkkunen, mt. II, 27. — Stenbäck, mt. 3—5 ja 13—14. — Sainio, Kasvatuksen ongelma ———, 49. — SKT XI, 205—206. — Litt. 1/1860 (SKT VI, 377—392).

23) Anttila, ma. Suomi V 2, 28—39. — Takolander, mt. I, 240. — Sainio, Kasvatuksen ongelma ———, 37—38 ja 65. — Stenbäck, mt. 20. — Meurman, mt. 67. — Virkkunen, mt. II, 38 ja 168.

laisten utteruutta. Lehmuston mielestä tuskin kukaan meillä on puhunut naissivistyksen puolesta yhtä pontevasti kuin Snellman. Snellman ei kuitenkaan hyväksy uudenaikaista naisemansipaatiota. Hänen mielestään naisen tulee sijoittua kodin piiriin, jossa tapahtuvalle kasvatukselle hän antaa suuren arvon. Snellmanin monipuolinen toiminta kohdistui erityisesti suomenkielisen rahvaan aseman kaikinpuoliseen parantamiseen. Se tasoitti myös eri yhteiskuntaluokkien välistä kuilua. Snellman on tähdentänyt kaikkia niitä puolia, jotka kuuluivat Pestalozzin sosiaalisiin uudistuksiin. Kuitenkaan Snellman ei ole saanut sosiaalireformatorisia aatteitaan Pestalozzilta eikä edes Hegeliltä. Ne ovat lähtöisin hänen omasta filosofisesta ja maamme historiallisten olojen tuntemuksen pohjalla syntyneestä kansallisesta ajatustavastaan. Snellmanin sosiaalireformatoriseen kasvatustaivakimukseen liittyy meillä näihin aikoihin harvoin esitetty poliittinen tavoite. Sivistys näet edistää yksilön oman vakaumuksen muodostumista. Sillä on merkitystä siellä, missä vallitsevat vapaat valtiolliset olot, mutta yksilöiden itsenäisen vakaumuksen syntyminen voi olla askel vapaampaa yhteiskuntatilaa kohti.²⁴⁾

Filantrooppien hyödyllisten ja jokapäiväisessä elämässä käyttökelpoisten kansalaisten kasvattaminen on myös saanut osakseen huomiota. Meillä se tarkoitti talonpojan jokapäiväisissä elämän askareissa tarvittavien käytännöllisten taitojen kehittämistä. Porthan ja Juteini puhuvat yhteiskuntakelpoisten ja hyödyllisten kansalaisten kasvattamisesta. Tengström ja Bonsdorff ehdottivat Ahlmanin kouluihin runsaasti käytännön elämää palvelevia aineita. Samansuuntainen sävy on myös Ulricin, K. Böckerin ja F. v. Knorringin ehdotuksissa. Erityisen lämpimästi Meurman puoltaa maaseudun kansakoulun oppiaineiksi maanviljelystä ja käsitöitä. Snellman, joka vaati varsin humanistista kansansivistystä, ehdotti kansakouluun teoreettisen ja käy-

²⁴⁾ SKT II, 139—140; V, 111—112 ja II, 49. — Lehmusto, emt. 139—143. Vrt. Thaulow, mt. I, 39.

tännöllisen puutarhanhoidon opetusta sekä käsitöitä. Kansakoulu ei kylläkään saanut muodostua maanviljelyskouluksi. Seminaariin hän hyväksyi laajamittaisen maatilatalouden opetuksen, että kansakoulunopettajien olisi helppo joitakin vuosia virassa toimittuaan siirtyä maanviljelijöiksi.²⁵⁾

Aikaisemmin mainittujen viitteiden perusteella voi todeta, että Porthan antaa huomattavan sijan filantrooppisessa hengessä tapahtuvalle fyysiselle kasvatukselle. Juteini tähdentää terveyden ja puhtauden merkitystä, Melartin fyysistä kasvatusta ja Gripenberg terveydenhoitoa sekä voimistelua. Vaikka Snellman ei hyväksy kouluvoimistelua, hän pitää fyysistä terveydenhoitoa, leikkejä, liikuntaa ja retkeilyä tarpeellisina, koska ruumis on saatettava henkisen ja siveellisen kasvatuksen kelvolliseksi välineeksi.

Älyn ja luonteen kasvatuksen ongelmaa on meillä erityisen selkeästi käsitellyt Stenbäck. Kasvatusopillisen väitöskirjansa kolmannessa osassa hän esittää saksalaisen ja suomalaisen oppikoulun toiminnassa havaitsemansa puutteet. Koulu ei kykene edistämään luonteenlujuutta ja tahdon voimaa, koska yksipuolisesti ymmärryksen kehittämiseksi ja älyllisen voiman ravitsemiseksi tehdään työtä sellaisella innolla, "että ei jää aikaa siveelliseen sivistämiseen, tahdon ja luonteen laadun pyhittämiseen, eikä edes voimaa ja kykyä siihen, kun intellektuaalinen työ vaatii ihmisen kokonaan". Sen vuoksi sydän jää kylmäksi ja rakkaudettomaksi. Stenbäck ei hyväksy usein esitettyä väitettä, että hyvin järjestetty opetus kasvattaa luonnetta. Niin ei voi tapahtua, koska opetuksessa ollaan tekemisissä älyllisen eikä siveellisen tiedon kanssa. Snellman ei voinut hyväksyä Stenbäckin käsitystä. Hän kirjoitti sitä vastaan niin voimakkaasti, että Stenbäck virkaanastujaisesityksessään selvitti aikaisemmin esittämiään mielipiteitä. Stenbäck myönsi, että koulun tulee kehittää älyä, mikä onkin kaiken kasvatuksen olennaisin puoli. Hän tahtoi vastustaa vain sitä ajan

²⁵⁾ Haavio, ma. KjaK 1942, 1—22. — Anttila, ma. — Tengström—Bonsdorff, Om Ahlmanska Sockne-Skolarnes tjenligaste inrättning. — Meurman, mt. 48, 51, 61. Litt. 8/1857 (SKT VIII, 268) ja Litt. 8/1861 (SKT VIII, 468—465).

kasvatusopillista erehdystä, että usein kehitetään yksinomaan älyä ja unohdetaan uskonnollis-siveellinen puoli kokonaan tai uskotaan sen seuraavan itsestään.²⁶⁾

Snellmanin mielestä on kasvatettava sekä älyä että luonnetta. Kuitenkin on huomattava, että siveellinen kasvatustapahtuu varhaisessa lapsuudessa, ja se on siis pääosaltaan suoritettu siihen mennessä, kun lapsi tulee kouluun. Kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on lapsen johdattaminen järkeen ja vapauteen. Perinnäinen tietäminen ja tahtominen muodostavat lapselle aluksi auktoriteetin, mikä on välttämätöntä siihen saakka, kunnes hän osaa ja tahtoo toimia perinnäisen tietämisen ja tahtomisen mukaisesti eli kykenee itsekasvatukseen. Vaikka älyllisen sivistyksen antaminen on koulun tärkein tehtävä, on siveellinen kasvattaminen sen seuraus. Opettaja näet kuria pitäessään vaikuttaa oppilaitten siveelliseen kasvuun.²⁷⁾

Meurman pitää etusijalla luonteen kasvatusta. Hänen mielestään varsinkin kansakoulun opetuksen tulisi kehittää lähinnä luonnetta ja sydäntä.²⁸⁾

d. Kasvatuksen ja opetuksen keinot

Kasvatus- ja opetusmenetelmien valinta on riippunut edellä mainituista kasvatusprosessin kohteista, lähinnä kasvatettavasta sekä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista. Aikaisemmin opetusaines valittiin lapselle joko osaksi tai kokonaan vieraalta alueelta. Rousseau ja Pestalozzin vaikutuksesta alettiin kasvatuksen ja opetuksen menetelmiä soveltaa ihmisen edellytyksiin. Filantrooppien ja uushumanistien ansiosta tuli sokean auktoriteettiuskon ja ankaran kurin sijaan myötämielisyys ja rakkaus oppilaiden ja opettajien väliseen suhteeseen.

²⁶⁾ Stenbäck, mt. 11, 55 ja 60. — Litt. 3/1855 (SKT V, 555—581). — Aspelin—Haapkylä, Lauri Stenbäck (Suom. O. Manninen), 474—475.

²⁷⁾ SKT XI, 190- ja 205- sekä VI, 56.

²⁸⁾ Meurman, mt. 10, 32—33, 37, 51, 56 ja 65. — Virkkunen, mt. II, 38 ja 42—43.

Nämä aatteet vaikuttivat meillä jo 1800-luvun alkupuolella. Porthanin käsitys on tässäkin kohdin aito valistushenkinen. Muis-tiinpainamisen ohella oli kiinnitettävä huomiota asian ymmär-tämiseen, järkevään ajatteluun sekä siihen, että oppilas osaa suullisesti ja kirjallisesti hyvin ilmaista ajatuksiaan. Opetuksen tulee olla vaihtelevaa ja havainnollista sekä opiskelun hauskaa ja omatoimista. Porthan ei suosinut rangaistuksia, koska opettaja voi esimerkillään ja asennoitumisellaan saavuttaa lasten kunnioi-tuksen, rakkauden ja luottamuksen, niin että rangaistukset käy-vät tarpeettomiksi. Melartin tarkasteli menetelmiä psykologiselta kannalta. Hän piti omatoimisuutta tärkeämpänä kuin ymmärryk-sen ja muistitiedon viljelemistä. Myös Gripenbergin mielestä oli lapsen ominaisuuksien tunteminen välttämätöntä. Mieluummin on kehitettävä ymmärrystä kuin muistia. Hän oli havainnollisen ja yksilöllisen opetuksen sekä humanisen kurin kannalla. Pesta-lozzilaisittain hän arvioi metodin merkityksen varsin korkealle.²⁹⁾

Stenbäckin mukaan lapsen vapauteen kypsymättömän tahdon tulee alistua ja osoittaa tottelevaisuutta kasvattajalle. Kasvatta-vat toimenpiteet eivät perustu yksinomaan fyysiseen ja älylliseen etevämmyyteen vaan myös kristilliseen viisauteen. Tärkeimpiä eivät ole ohjesäännöt, käskyt ja kiellot, koska ne vain sitovat kasvattajan persoonallista esimerkkiä.³⁰⁾

Kuten Lehmusto huomauttaa, näyttää Snellmankin rakenta-van opetusmenetelmänsä sielutieteeseen. Lapsia kasvatetaan Snell-manin mielestä opetuksen, esimerkin, kurin ja auktoriteetin avulla. Hän arvostelee silloista koulua melko ankarasti. Sieltä puuttuu äidin ja isän rakkaus, vaivannäkö ja vastarakkaus, joita kuitenkin on jokaisessa talonpoikaispirtissä. Alussa on käytet-tävä pakkoa. Sitä kestää niin kauan, että kasvatettava kykenee itsekasvatukseen. Koulukasvatuksessa käytetään kuria ja auktori-

²⁹⁾ Haavio, ma. KjaK 1942 ja 1948. — Porthan, Utkast — — —, 15-, 37- ja 67-. — Hakolander, mt. I, 247—248. — Ottelin, mt. 7—25. — Pärssinen, Odert Henrik Gripenberg. Kansakoulun Lehti 1912, 445—462.

³⁰⁾ Stenbäck, mt. 5—7 ja 64.

teettii, mutta molemminpuolinen kunnioitus ja rakkaus ovat siinäkin ensimmäisiä ehtoja. Hän hyväksyy tarvittaessa myös ruumiillisen rangaistuksen. Eri yhteyksissä Snellman arvostelee oppikoulun päähänpänttäysmenetelmää ja lakkaamattomia kuulusteluja. Hän ei suinkaan halveksi muistiinpainamista, sillä muistitieto on jatkuvien opintojen ehto, mutta hän vastustaa ajatuksetonta ulkolukua. Vaikka Snellman pitää esittävää opetustapaa kyselyä parempana, on hänen mielestään tärkeää, että oppilaat saavat selittää lukemansa ja vastata opettajan tekemiin kysymyksiin. Snellman puhuu myös havainnollisesta opetuksesta, mutta hän ei hyväksy havainto-opetusta itsetarkoituksena.³¹⁾

e. Kasvattaja- ja opettajaihanne

Kulttuuriyhteisön kasvatustyö edellyttää erityistä opettajien ammattikuntaa. Opettajan ihanneominaisuudet riippuvat kunkin aikakauden hengestä ja maailmankatsomuksesta, mutta erityisesti lapsen tuntemuksesta sekä kasvatuksen tavoitteista ja keinoista.

Pietistit ja filantroopit kummatkin tahollaan edistivät opettajien valmistukset tehostamista. 1800-luvun alkupuolen vilkas pedagoginen toiminta merkitsi myös kasvattaja- ja opettajaihanteen muuttumista.

Maamme kansakoulunopettajaihanteen määrittelemisen jäi 1800-luvun alkupuolella kansansivistyksen organisoimiskysymyksen varjoon. Laajennetun kansanopetuksen suunnitelmia laadittaessa kyllä keskusteltiin myös kansakoulunopettajien valmistuksesta.

Tengström ja Bonsdorff pitivät tärkeänä Ahlmanin koulujen opettajien tietopuolista ja opetustaidollista tasoa. Gripenberg ja Ulrici, samoin kuin Melartin toisen koulukomitean jäsenenä, toivoivat opetustaidon kehittämistä varten tarkoitukseen soveltuvia normaalikouluja. Kristillisen opettajaihanteen luomiseen sekä tie-

³¹⁾ SKT VI, 57-, 411-, 531-, 568—574 ja V, 547. — Lehmusto, emt. 164—165, 177—179 ja 156-. — Salomaa, mt. 354, 360, 371—378.

topuoliseen ja käytännölliseen, tosin varsin vaatimattomaan valmistukseen pyrittiin vuosien 1851—53 kansanvalistuskomitean ja vuoden 1856 tuomiokapitulien ehdotuksissa sekä useimmissa niissä 19 lausunnossa, jotka annettiin tuomiokapitulien ehdotuksista syksyllä vuonna 1857.³²⁾

Oppikoulun opettajia koskevat määräykset sisältyivät vuosien 1649, 1693 ja 1724 koulujärjestyksiin. Opettajalla tuli olla riittävät tiedot, pedagogista taitoa sekä sopiva luonne ja esimerkiksi kelpaava käytös. Lukuisat toimenpiteet 1800-luvun alussa jäivät vähämerkityksisiksi. Huomattavimpia olivat Porthanin ohjeet kotiopettajille. Hänen mielestään opettajan täytyy olla hyveellinen sekä käytökseltään mallikelpoinen. Opettajalla itselleen tulee olla kaikkia niitä hyviä ominaisuuksia, joita hän tahtoo kasvatetta viinsa juurruttaa. Porthan tähdensi opettajien riittäviä ja monipuolisia tietoja, ymmärtävää ja rakastavaa suhtautumista oppilaisiin sekä opettajien aseman kohottamista.³³⁾

Kasvatusopin professorin viran perustaminen vuonna 1852 tehosti huomattavasti oppikoulun opettajien pedagogista valmistusta. Ensimmäinen vakinainen kasvatusopin professori Stenbäck pitää kasvatuksen tavoitteensa mukaisesti tärkeänä kasvattajan elävän kristillisen persoonallisuuden välitöntä vaikutusta. Kasvattajan persoonallisuus on lapselle ensimmäinen ulkoinen mahti, joka tekee lapsen kypsäksi omatoimisesti seuraamaan hengen sisäistä ohjetta. Stenbäckin kasvattajaihanne on täysin ideaalinen. Kasvattaja on Jumalan maanpäällinen sijainen. Sen tähden Jumala on hänen oppimestarinsa ja esikuvansa. Hänen kasvatus-tapaansa opettajan tulee katsella ja seurata. Kasvatusopin professorin tehtävästä oppikoulunopettajien valmistajana Stenbäck

³²⁾ Tengström—Bonsdorff, mt. 20- ja 96—97. — Kuujo, Eräs seminaari- ja normaalikoulusuunnitelmaa koskeva kirjelmä 1800-luvun alussa. KjaK 1948, 237—241. — Pärssinen, Kasvatusopilliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa vuosina 1801—1843, 346. — Takolander, mt. I, 214. — Lönnbeck, Folkskoleidens utveckling i Finland, Bilagor, 3—51.

³³⁾ Hanho, Suomen oppikoululaitoksen historia II, 179—180 ja I, 106. — Porthan, mt. 7.

mainitsee virkaanastujaisesityksessään: ”Koska me epäilemättä ennen kaikkea emme tarvitse ensi sijassa kasvatusopillisia järjestelmiä, vaan kasvattajia, emme uusia metodeja ja teorioita, vaan eläviä persoonallisuuksia, joilla on metodi omassa itsessään, niin katson kasvatusopin professorin lähimmäksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi koettaa hankkia ja valmistaa näitä persoonallisuuksia, näitä sydämiä, joissa on elävä rakkaus kutsumukseensa ja se pyhä into, joka usein voi korvata kyvyn, mutta jota vastoin kyky ei koskaan voi korvata intoa.”³⁴⁾

Snellman käsitteli sekä kansa- että oppikoulun opettajan persoonallisuutta hyvin monipuolisesti. Hänen opettajien valmistussuunnitelmansa olivat hyvin reaalisia, soveltuivat silloisiin oloihin. Snellman vaati ihanneopettajalta hyvien persoonallisten ominaisuuksien lisäksi riittävää tiedollista ja opetustaidollista valmistusta. Oppilaan ja opettajan välisen suhteen tuli perustua auktoriteettiin. Se edellytti opettajan ehdotonta oikeudenmukaisuutta.³⁵⁾

3. LOPPUKATSAUS

Suomessa tunnettiin 1800-luvun alkupuolella useita eurooppalaisia kasvatusopillisia virtauksia. Meillä ei ollut varsinaisia pedagogisia ajattelijoita. Pedagogiikan kysymyksiä käsiteltiin joko filosofiaan tai teologiaan liittyen sekä käytännön koulutyössä. Suomalaiset teoreetikot eivät muodostaneet pedagogisissa kysymyksissä koulukuntia. He valikoivat ja omaksuivat itselleen sopivan tarjolla olevista, pääasiallisesti saksalaisista lähteistä.

Pedagogisten mielipiteiden vaihto kohdistui koululaitoksen organisoimiseen sekä tavoitteisiin ja metodiin. Ulkoluvun sekä auktoriteettiin ja pakkoon perustuvan kasvatuksen ja opetuksen sijaan esitettiin varsin pitkälle meneviä uudistusehdotuksia. Py-

³⁴⁾ Stenbäck, mt. 4—7 ja 57. — Aspelin—Haapkylä, mt. 488.

³⁵⁾ SKT VI, 49—50, 62—64, 577—578 ja XI, 336. — Lehmusto, mt. 167—168.

rittiin ottamaan huomioon lapsen ominaisuudet ja edellytykset. Alettiin vaatia rakastavaa ja ymmärtävää suhtautumista oppilaaseen, yksilöllistä oppilaan käsittelyä, opittavan aineksen ymmärtämistä sekä havaintoon ja toiminnallisuuteen perustuvaa opetusta.

Kristillinen kasvatusihanne hallitsi selvimmin Stenbäckin pedagogista toimintaa. Toisaalta varsinkin Porthan, Melartin, Gripenberg, Ulrici, Snellman ja Meurman tunsivat uuden, liberaalisen pedagogiikan aatteita.

Varsinkin Sveitsissä ja Saksassa uudet aatevirtaukset elävöivät käytännön koulutyötä. Meillä niiden vaikutus ei vielä tähän aikaan ulottunut kouluelämään. Kansa ja papisto, jonka hallussa oli sekä kansanopetus että oppikoulu, eivät pitäneet tämänkaltaista uudistusta tarpeellisena.

Snellmanin yhteiskunnallinen herätystyö merkitsi koulun ja sivistyksen alalla Johannes Kastajan työtä. Alaksanteri II:n vapaamielisyys loi uudistuksille onnistumisen edellytykset. Seminaarin ja yliopiston pedagogiikan ja didaktiikan opetus pääsi alkamaan vapaamielisessä, kristillis-liberaalisessa hengessä. Cygnaeuksen kansakoulu rakentui filantrooppien, Pestalozzin ja Diesterwegin aatteille. Samoja aatteita toteutettiin alussa seminaarin kasvatusopin opetuksessa, mutta Cleven opetus yliopistossa oli hegeliläistä.³⁶⁾

1860-luvulla alkanut pedagogisen teorian systemaattinen opetus ei sisältänyt sanottavasti uutta ja ennen tuntematonta. Kasvatusopillisessa kirjallisuudessa oli jo käsitelty samoja kysymyksiä. Vallankumouksellista ei ollutkaan pedagoginen teoria. Vallankumouksellista oli sekä kansa- että oppikoulunopettajien valmistus 1860- ja 1870-luvulla. Silloin näet pyrittiin yhtä äkkiä saavuttamaan taso, mihin oli pitkän kehityksen jälkeen päästy pedagogiikan klassillisissa maissa, Saksassa ja Sveitsissä.

³⁶⁾ Isosaari, Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865—1901, 92- ja 139-.