

Esko Nikander

KANSAKOULUN TAVOITTEET UNO CYGNAEUKSEN, J. V. SNELLMANIN JA MIKAEL SOINISEN TULKITSEMINA

Tässä artikkelissa tarkastellaan Uno Cygnaeuksen, J. V. Snellmanin ja Mikeal Soinisen tulkintoja kansakoulun pedagogisista kokonaistavoitteista ja uskonnon- sekä historianopetuksen ainekohtaisista tavoitteista. Tarkasteluun on otettu mukaan myös tavoitteistoon kiinteästi liittyvien kolmen käsitteen kasvatuksen, opetuksen ja siveellisuuden sisältöanalyysit. - Kyseisten vaikuttajien ajattelussa koulun tuli pyrkiä ohjaamaan oppilasta siveellisyyteen. Käytetystä yhteisestä termistä huolimatta kysymyksessä ei kuitenkaan ollut sisällöltään identtinen tavoite: Snellmanille siveellisyys oli pääasiallisesti muuta kuin Cygnaeukselle ja Soiniselle. Uskonnon- ja historianopetuksen haluttiin palvelevan yleistä koulutustavoitetta. Tarkasteltavat henkilöt pyrkivätkin suuntaamaan opetuksen irallisen tiedon jakamisesta formaalisia tavoitteita palvelevaksi.

1. Uno Cygnaeus: siveellisesti sivistynyt ihminen

1.1. Pysyvän sivitysharrastuksen synnyttäminen

Cygnaeuksen kasvatuksellista kokonaistavoitetta voi kutsua, hänen omaa termiään käyttäen, siveelliseksi sivistyneisyydeksi. Tällä käsitteellä Cygnaeus tähdensi siveellisyyden ja sivistyksen kuuluvan erottamattomasti yhteen ja nimenomaan niin, että sivistys ilman siveellisyyttä on hyödytön tai suorastaan vahingollinen. Näin ollen kasvatuksella Cygnaeus pyrki sellaiseen ihannehenkilöön, jossa yhdistyisivät 'runsaat yleishyödylliset tiedot' siveellisyyteen. (Cygnaeus 1910, 181. Tamminen 1967, 22. Halla 1949, 247, 285.)

Cygnaeuksen, joka oli omaksunut puhdasoppisesti Pestalozzilta pedagogiikkansa suuret linjat, ajattelussa kasvatus oli lapsen saattamista häntä rakastavaan vaikutuspiiriin, jossa lapsessa olevat positiiviset henkiset voimavarat kuten rehellisyys, ahkeruus, uhrautuvaisuus niin isänmaan kuin maantieteellisesti etäistenkin ihmisten hyväksi kehittyvät täydellisyyteensä ja pahat taipumukset kuten itsekkyyys, veiltous ja henkinen laiskuus tukahtuvat. (Hala 1988, 99, 102, 120, 122, 123. Nurmi 1988, 195, 197, 198.)

Cygnaeuksen omaksuman näkemyksen mukaisesti kasvatuksen eli sivistystoiminnan tuli kohdistua monipuolisesti koko ihmiseen, hänen älynsä, siveellisyyteensä, kätevyytensä ja fyysiseen kasvuunsa. Kasvatuksen tuli kehittää tasapuolisesti ruumiin- ja sielunvoimia ja herättää yksilössä halu kehittää itseään jatkuvasti. Sivistystoiminnan tasapuolisuusperiaatteesta seurasi, että Cygnaeus sijoitti koulun opetusohjelmaan sekä teoreettisluonteista kirjallisuutta että käytännön taitoja kehittäviä oppiaineita, joista eniten huomiota on saanut käsityönopetus. (Cygnaeus 1910, 31, 32. Lisalo 1968, 122. Nummi 1988, 195.)

Cygnaeuksen ajattelussa opetus oli kasvatuksen alakäsite. Opetuksen tehtävänä oli palvella kasvatusta ts. kaiken opetuksen oli oltava kasvattavaa. Tietojen jakaminen, joihin Cygnaeus viittaa käsitteellä opetus, eivät sellaisenaan jalosta ihmistä henkisesti ja siveellisesti, vaan ovat ainoastaan aina muun kasvatuksen rinnalla kulkeva väline elävän vakaumuksen syntymiselle, mikä puolestaan edistää edellä kuvatun ihmisideaalin 'puhtaan ihmisyyden' kehittymistä. Kasvatustoiminnassa voimien kehittämisen tuli hallita tiedon jakamista. (Nummi 1988, 195. Kari & al. 1978, 45.)

Cygnaeuksen mielestä opetettavan tiedon tulisi olla sellaista, jota oppilas pystyy itsenäisesti käyttämään ja hallitsemaan ts. ymmärtämään. Ymmärtämiseen ja harrastuksen herättämiseen tähtäävällä tiedolla Cygnaeuksen ajattelussa ei ollut ainoastaan luonnetta jalostava tehtävä, vaan myös hyödyllisyyteen viittava käytännöllinen tavoite. (Heikkinen 1983, 110. Lisalo 1968, 123. Nummi 1988, 195.)

Cygnaeuksen käsitteistössä siveellisyys tarkoitti yllä lueteltuja ihmisessä oleviksi ajateltuja positiivisia voimia, joista kaikkia muita säatelevänä on altruistinen toiminta. Siveellisyys Cygnaeukselle oli myös uskonnollinen käsite. Koko Cygnaeuksen altruismi kumpusi kriittisestä elämäntarkastuksesta ja terminologiasista. Voi jopa sanoa, että siveellisyys ja uskonto olivat Cygnaeukselle sisällöllisesti yhtenevät. Cygnaeuksen neologian sävyttämään uskonnollisuuteen (Cygnaeuksen uskonnollisuuden eri tulkintoista ks. Nummi 1988, 106, 203 ja Lisalo 1968, 155. ks. myös Kuikka 1973, 20.) sisältyi kuitenkin myös tunne. Näin ollen uskonnon tehtävänä oli antaa koulukasvatukselle välttämätön ehyt elämäntarkastus ja eettisen tiedon vakaumukseksi muuttava affektiivinen kenttä. Siksi Cygnaeuksen mukaan kaiken kasvatuksen tuli perustua uskontoon. Tätä tehtävää täyttäessään koulu ei kuitenkaan saanut ajautua ristiriitaan kodin kanssa. (Cygnaeus 1910, 29, 30, 181, 192. Nummi 1988, 195 - 197. Tamminen 1967, 72. Kari & al. 1978, 44. Hollo 1911, 351, 357.)

N. s. liberaalisen kasvatustradition edustajana Cygnaeus tarkasteli kasvatusta ensisijaisesti yksilön näkökulmasta: kasvatuksessa yksilön henkilökohtaisten voimavarojen kehittämisen tuli kulkea yhteisön ja kansan jäseneksi sulattamisen edellä. Tämän vaikutuksesta koulun tehtävän Cygnaeus näki enemmän yksilön vapauttamisen kuin esimerkiksi kansan eheyttämisen tai ammattiin valmentamisen näkökulmasta. On kuitenkin huomattava, että kysymyksessä on ainoastaan hierarkkinen suhde, johon kaikki kyseiset kolme tekijää sisältyvät. Ilmeisesti yksilöllisen ja yhteisöllisen prioriteetin välimatka ei kuitenkaan ollut kovinkaan pitkä, minkä jo siveellisyys käsitteen sisältökin osoitti. (Nummi 1988, 197, 204. ks. myös Päivänsalo 1971, 86, 87.).

1.2. Uskonnonopetuksella yhteisvastuuseen

Cygnaeuksen kansakouluasetusta valmistelemaan ehdotukseen vuodelta 1861 sisältyi myös oppiaineluettelo, joka sisällöltään oli hyvin samanlainen kuin muuallakin Euroopassa. Oppiaineluetteloon sisältyivät: uskonto, äidinkieli, kirjoitus, kielioppi, laskenta, historia, maantieto, luonnontieto, piirustus ja muovailu, laulu, voimistelu, käsityö, maanviljelyksen alkeet, metsän- ja puutarhanhoitoa ja eläinlääkintätaitoa sekä lasten hoitoa (Cygnaeus 1863, 117, 118 § 17. Nummi 1988, 198, 199.). Näiden avulla on Cygnaeuksen nähty pyrkineen sellaisiin formaalisiin tavoitteisiin kuten havaintokyvyn, mielikuvituksen ja ymmärryksen kehittämiseen. (Kyöstö 1981, 177.)

Uskonnonopetusta koskevissa näkemyksissään Cygnaeus tukeutui Diesterwegiin, joka taisteli dogmaattista, tunnustuksellista uskonnonopetusta vastaan. Cygnaeus ajaessaan koulupoliittisia tavoitteitaan joutui kuitenkin vaikutusvaltaisen papiston ja osin kansallisen edunkin edessä toimimaan Diesterwegiä varovaisemmin. Cygnaeushan jouti lopulta perääntymään tunnustuksellisuuskysymyksessä, mutta pystyi torjumaan rippikouluopetukseen liittyneet vaatimukset. (Nummi 1988, 200, 202 - 205. Hollo 1911, 347. Kan & al. 1978, 59, 60.)

Cygnaeuksen ajattelussa uskonnonopetuksenkin tuli niveltä palvelemaan koulun yleisiä kasvatustavoitteita. Ja kuten kokonais-tavoitetta koskevasta tarkastelusta kävi ilmi uskonnolla sellaisena kuin Cygnaeus sen ymmärsi oli kasvatuksessa ratkaisevan tärkeä tehtävä. Uskonnonopetukselle Cygnaeus ei kuitenkaan asettanut vain eettiseen kasvatukseen tähtäävää tehtävää vaan myös 'lapsen sydäntä' eli tunnetta koskettelevan tavoitteen. Nämä eivät kuitenkaan olleet täysin rinnasteisia, vaan siveellinen, yhteisvastuullisuuden kehittämiseen tähtäävä, kulki uskonnollista tunnetta korostetumpana. (Cygnaeus 1910, 275, 276. Tamminen 1967_a, 75. Nummi 1962, 4, 5.)

Äidinkielen sijoittaminen vasta toiseksi arvokkaimmaksi oppiaineeksi uskonnon jälkeen vaikuttaa lähinnä kirkkoa rauhoittelevalta koulupolitiikalta sitä Cygnaeuksen näkemystä vasten tarkasteltuna, jonka mukaan kansakoulun tärkein tehtävä oli ymmärtämiseen tähtävään lukutaidon kehittäminen. Toisaalta Cygnaeus ei Diesterwegiin nojautuen nähnyt eri aineiden välillä suurtakaan eroa, sillä tämän käsityksen mukaan kaikki opetus on ymmärtämisen kehittämiseen tähtävää kielenopetusta. (Cygnaeus 1910, 275, 276. Nurmi 1968, 205. Hollo 1911, 347.)

1.3. Historianopetuksella elämäkatsomuksen luomiseen

Cygnaeus asetti historianopetukselle neljä erityistavoitetta. Ensimmäinen koski elämäkatsomusta, jonka tuli muodostua 'iloiseksi ja terveeksi, mutta vakavaksi ja nöyräksi'. Näitä Cygnaeuksen elämäkatsomusta ilmentäviä sisältöjä on mahdollista tulkita siten, että historianopetuksen tuli edistää sellaisen elämäkatsomuksen muodostumista, joka koostui positiivisesta elämänasenteesta, siveellisyydestä, työteliäisyydestä ja kristillisyydestä. (Cygnaeus 1910, 282.)

Toinen Cygnaeuksen historianopetukselle asettama erityistavoite liittyi edelliseen siten, että siinä Cygnaeus korosti entisestään kasvatuksellisen kokonaisperiaatteensa mukaisesti metafyyssisen elementin kuulumista myös historianopetukseen. Historianopetuksen nimittäin tuli suorastaan luoda oppilaille 'luja usko jumalalliseen rakkauteen, joka ohjaa maailmaa', minkä voisi tulkita antavan perustan tavoiteltavaan elämäkatsomukseen kuuluvalla positiivisuudelle. Näin positiivisuus olisi voimakkaasti turvallisuuden tunteen lataama. (Cygnaeus 1910, 282.)

Cygnaeuksen ajattelussa historianopetuksen tuli palvella elämäkatsomuksen muodostamisen lisäksi myös puhtaasti kansallisia tarpeita, ts. 'herättää lämmintä isänmaallista tunnetta'. (Cygnaeus 1910, 292.) Tämä Cygnaeuksen asettama tavoite käy ymmärrettäväksi poliittisen ilmaston muutoksen lisäksi tuolloin akateemisissa piireissä syntyneestä kansallisesta heräämisestä, jota ilmensivät korostuva suomalaiskansallinen tietoisuus ja pyrkimys tehdä tunnetuksi isänmaallisuutta laajoille kansankerroksille. Koska tämä kansallinen tiedostaminen merkittävältä osin nousi nimenomaan uudenlaisesta historiallisesta itseymmärryksestä (Klinge 1960, 31, 37. Ruutu 1960, 75.), oli luonnollista, että Cygnaeus sijoitti tämän yhdeksi historianopetuksen erityistavoitteista.

Cygnaeus kytki historianopetuksen ei ainoastaan kansallisen heräämisen palvelukseen vaan myös herättämään lapsissa 'uskollisuutta isänmaan laillista hallitusta kohtaan' (Cygnaeus 1910, 282.). Kysymyksessä oli tavoite, jolla Cygnaeuksen voi katsoa pyrkineen takamaan nimenomaan suuriruhtinaan luottamuksen kansakouluun, suomalaiskansalliseen heräämiseen tähtäävän opetusohjelman yhteydessäkin. Tavoitteessa selvästi heijastuu Cygnaeuksen realistinen poliittinen taju siitä, että korkeimman valtiiovallan ajattelussa kaiken muun edellä ja yläpuolella kulki valtakunnan poliittisen valtarakenteen muuttumattomuuden ja turvallisuuden valvominen. (Ruutu 1980, 75, 76. Juva 1959, 194.)

Edellä oleva historianopetuksen tavoitetarkastelu osoittaa, että Cygnaeus niin kasvatuksen kokonaistavoitteen kuin kansallisen ja poliittisen näkökulmankin osalta asetti historianopetuksen varsinkin keskeiseen asemaan muiden opetusaineiden joukossa luonteen jalostamiseen ja valtopoliittisen asetelman legitimitetin vahvistamiseen pyrkivänä oppiaineena. Huomionarvoista on vielä se, ettei Cygnaeus sijoittanut millekään muulle aineelle historianopetukseen rinnastettavia formaalisia tavoitteita (Cygnaeus 1910, 275-285.). Tässä taustassa vaikuttaa hieman kiistanalaiselta se oletus, että Cygnaeuksen esittämä oppiainejärjestys olisi tulkittava myös arvostusjärjestykseksi. (vrt. Nummi 1988, 199.)

2. Juhana Vilhelm Snellman: siveellinen persoonallisuus

2.1. Kansakuntaa palveleva todellinen sivistys

Hegelin ajatteluun suurelta osin nojaava Snellman (Manninen 1987, 9-19, Klinge 1980, 28-31.), joka kansanopetusta koskevassa kädenväännössä ehkä selkeimmin esiintyi Cygnaeuksen vastustajana (Klinge 1980, 28-31. Pääväsalo 1986, 36, 37. Nummi 1988, 121.), määritteli kasvatuksen 'prosesiksi, jonka avulla ihminen saavuttaa järjeställisen vapauden, tulee osalliseksi tietämisestä ja tahtomisesta perinnäistapana'. (Lehmusto 1926, 66, 68.) Tätä on tutkimuksessa kutsuttu tietoisuuskasvatukseksi, jolla on tarkoitettu sitä, 'ettei kysymys ole ensisijaisesti tieteiden ja taitojen opettamisesta, vaan todellisuuden käsittämisestä totaliteettina, joka kehittyy praksiksen kautta'. (Toiskallio 1983, 98, 107. ks. myös Hollo 1911, 357.)

Snellmanin omaksuman käsityksen mukaan kasvatuksen lähtökohdانا eivät ole ajatellut ihmisen olemuksessa piilevät hyvät voimat, vaan ympäröivä kulttuuri (Kan & al 1978, 47. Hollo 1911, 352, 355. Päivänsalo 1986, 41. ibid 1971, 72, 73.). Kasvatuksellisesti tämä merkitsi aina kasvatettavan ulkopuolella olevan siirtämistä kasvatettavaan eli kasvatetuksi tulemista kasvattamalla (Iisalo 1988, 100. Kyöstiö 1981, 176. Toiskallio 1983, 114).

Kasvatusprosessi tähtäsi sekä työn rasittavuuteen totuttamiseen että toimintaan oikean eli hyvän todellistamiseksi konkreettisessa tilanteessa (= 'praxis'. Toiskallio 1983, 99, 100, 106, 108, 110.). mihin viittaa vasta etäistavoitteesta Snellman käytti kokonaiskäsitettä 'siveellisen tahdon saavuttaminen'. Leimallista Snellmanin siveellisyyskäsitteelle on sen ja samalla yksilön koko kasvatuksen alistaminen kansakunnan palvelukseen. Siveellisyys, johon kasvattaminen hänen mielestään kulkee aina älyllisen kasvatuksen edellä, onkin yleisen hyvän tavan ja yksilön vaapaaehtoisien vakauksen tottumuksenomainen, täydellinen sopusointuisuus (Lehmusto 1926, 66, 68. Toiskallio 1983, 102-105. Salomaa 1944, 136, 137. Hollo 1911, 352, 355. Päivänsalo 1986, 41, 42. ibid 1971, 72, 73.). Kasvatusprosessin tavoitetta Snellman kutsui myös siveelliseksi persoonallisuudeksi, jolla hän tarkoitti juuri tunteensa ja mieli-johteensa isänmaalle omistanutta yksilöllisyyttä (Manninen 1987, 19. Poukka 1981, 73, 77. Casuén 1930, 15. Hollo 1911, 355.).

Snellmanin ajattelussa kasvatusta jakaantui siveelliseen kasvatukseen ja älylliseen kasvatukseen eli opetukseen. Siveellisen kasvatuksen varsinaisena paikkana on lapsen koti. (Päivänsalo 1986, 39. Lehmusto 1926, 68 - 71, 76, 77, 83, 85, 86, 103, 104. Toiskallio 1983, 99, 100, 108. ks. myös Nurmi 1981, 22.) Kotikasvatusta luo perustan opetukselle, jonka jakamisen paikkana on koulu. Opetuksella Snellman ymmärsi sisällöltään kansallisen, yleista-juisen kirjallisuuden ymmärtämiseen tähtäävää lukemisen opettamista (Snellman 1856, 300, 301. Kyöstiö 1981, 176. Salomaa 1944, 137.). Kansakoulu olikin Snellmanille kansalliseen älylliseen, mutta ei tieteelliseen, sivistykseen tähtäävä opetuslaitos. Tämä intellektuaalinen näkemys koulun tehtävästä sai kuitenkin kasvatuksellisen ulottuvuuden siten, että Snellmanin mukaan 'toden' ja 'epätoden' erottava, kansallishengestä tietoiseksi tekevä tieto on sinänsä kasvattavaa, sillä hän ei suinkaan tarkoittanut irrallisia tiedonsirpaleita kuten jäljempänä esitettävästä käy ilmi. (Snellman 1856, 301. Päivänsalo 1986, 40. Lehmusto 1926, 77, 80, 90, 98, 105, 143. Rommi 1981, 62. Salomaa 1944, 136. Hollo 1911, 340, 341.).

Käytännössä Snellmankaan ei voinut täysin sulkea koulun ulkopuolelle sellaisia puhtaasti kasvatuksellisia tavoitteita kuten ahkeruuteen, rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja järjestykseen totuttamista. Tällöin Snellmanin mukaan oli kuitenkin kysymys ainoastaan jo kodissa aloitetun kansalaiskasvatuksen jatkamista. (Lehmus 1926, 81 - 83. Häälä 1949, 297. Hollo 1911, 342.) Toisaalta vastaavasti myös vanhempien tuli opettaa lapsiaan kehittämällä heidän muistiaan ja lukemisen alkeita (Lehmus 1926, 83, 84, 89, 92. Lükkanen 1939, 75.).

Snellmanin mielestä koulun tehtävänä on tyydyttää lapsen tiedonhalua, mutta samanaikaisesti pitää sitä yllä ja harjoittaa oppilaan omaa kykyä tiedon itsenäiseen saavuttamiseen sekä lopulta synnyttää hänessä läpi elämän jatkuva sivistyksen tarve eli kansallisia tarpeita palveleva todellinen sivistys. (Lehmus 1926, 90, 91 - 93, 105. Kyöstiö 1981, 175.) 'Itseopiskeluun' tähtäävä tavoite osittaa Snellmanin nähneen ihmisen koko iän jatkuvana persoonallisuuden kasvuna historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa (Toiskallio 1983, 111. Hollo 1911, 353.).

Snellman torjui sellaisen ajatuksen opetuksen sisällöstä, joka tähtäisi ensisijaisesti ammatillisten valmiuksien antamiseen. Tämän torjunnan taustalla on jo edellä viitattu opetuksen älyllinen ja kansallinen sisältö. Koulussa annettava älyllinen sivistys, joka sinänsä ei ole käytännöllisen vastakohta, kylläkin saattoi Snellmaninkin mielestä synnyttää yleishyödyllistä toimintaa ja luoda edellytykset yksilön ja kansakunnan menestymiselle ja aineelliselle hyvinvoinnille. Kysymyksessä oli kuitenkin eräänlainen sivistyksen sivujuonne, sillä sivistys sinänsä oli Snellmanille itseisarvo ja alistettu ainoastaan siveellisyyden palvelukseen (Lehmus 1926, 91, 146, 147, 168, 169. Salmaa 1944, 139. Lähde 1906, 28. Kan & al. 1978, 47.).

Opetuksella tavoiteltava sivistys tarkoitti Snellmanin ajattelussa yksilön vapauttavaa tiedostamisprosessia, luonnonomaisesta olemisesta etäännyttä, ympäröivän todellisuuden arviointia ja uudelleen työstämistä, individuaalisen minän ylitystä ja toimintaa yleisen hyväksi (Toiskallio 1983, 63.). Irrallisen asiatiedon ja ammatillisiin valmiuksiin tähtäävän 'reaalisivistyksen' vastakohtana Snellman käytti termiä humanistinen sivistys, johon hän sisälsi ihmiskunnan korkeimmat ihanteet eli totuuden, oikeuden ja kauneu-

den, mitkä ilmenivät kansalliskirjallisuudessa (Lehmusto 1926,91,146, 147,169. Salomaa 1944,137. Casuén 1930,11,12,16.) Yksilöiden kussakin historiallisessa tilanteessa tarvitseman sivistyksen määrän Snellman suhteutti, Cygnaeuksen tavoin, yhteiskunnan henkiseen ja aineelliseen kehitystasoon tiettyinä ajankohtana (Lähde 1906,24. Hollo 1911, 343. Cygnaeus 1863,113 § 1.)

2.2. Uskonnon- ja historianopetuksella luetun ymmärtämiseen

Opetusaineita koskevat Snellmanin kannanotot olivat johdonmukainen seuraus hänen kaikelle kasvatukselle asettamastaan kansallisesta tavoitteesta, jota toteuttavaksi kaiken opetuksen keskuksiksi ja objektiksi Snellman asetti kieliohjelmansa mukaisesti äidinkielen, luetun ymmärtämisen, kansalliskirjallisuuden, jonka tuli sisällöltään olla kansantajuista vastakohtana akateemiselle ja ensyklopedistiselle kirjallisuudelle. Opetusaineiden valikoiman, jonka periaatteessa tuli olla niin kansa- kuin oppikoulussakin sama, Snellman satoi kriteerin täyttävän kirjallisuuden antamiin mahdollisuuksiin. Se, mitä aineita koulussa opetettiin, olikin sekundääristä äidinkielen ymmärtämiseen pyrkimisen rinnalla. Ainoa tähän lähes rinnastettava tavoite oli jo mainittu itsenäiseen tiedonhankintaan harjoittaminen. (Snellman 1849,241. ibid 1856, 301. ibid 1861,292. Lehmusto 1926,92,97,99, 106,150,151,154. Rommi 1981,65. Kyöstiö 1981,175. Liikkanen 1939,68,69,73,74,77,80,81. Lähde 1906,27,28. Päivänsalo 1966,42. Klinge 1980,30,31. Salomaa 1944,140. Casuén 1930,13.)

Vaikka Snellman keskittikin opetettavan aineksen sopivan kirjallisuuden antamiin käytännöllisiin mahdollisuuksiin, hän toisaalta ainakin periaatteellisella tasolla tarkasteli opetusaineiden pedagogista arvoa siveellisyystavoitteen näkökulmasta. Tästä oli seurauksena, ettei hän kovin suurta arvoa antanut matematiikalle, luonnontieteille ja niin ikään hänen asenteensa myös kätevyyttä kehittäviin oppiaineisiin tuli ajanmyötä entistä kriittisemmäksi. (Lehmusto 1926, 72, 73, 106, 148, 152 - 154. Kari & al. 1978, 62. ks. myös Nurmi 1968, 203.)

Myös uskonnonopetusta Snellman tarkasteli siveellisyyden ja äidinkielenopetuksen näkökulmista. Tästä seurasi mm. se, että Snellman jakoi kristillisen tradition siirtämisen uudelle sukupolvelle vanhempien ja kirkon toimesta annettavaan uskontokasvatukseen ja koulussa annettavaan uskonnonopetukseen aivan kuten hänen pedagoginen ajattelunsa muutenkin tällaista jakoa edellytti. Kasvatus tässäkin asissa oli ratkaiseva edellytys opetuksen onnistumiselle. (Lehmusto 1926,148. Iisalo 1968, 140. Hollo 1911,340. Kari & al. 1978,62.)

Snellmanin ajattelussa uskontokasvatus muun kasvatuksen osa-alueena oli alistettu siveellisyyden palvelukseen. Tätä ilmentää Snellmanin jumalakäsitettä koskeva kasvatuksellinen luonnehdinta: kaikkinäkevä silmä Snellmanin mielestä kyseinen jumalakuva yhdistettynä samalla ihmistä rakastavaan jumalakuvaan saa lapsessa aikaan kuuliaisuutta käskyille ja asetetuille velvollisuuksille. Vaikka Snellmanin uskontokasvatukselliseen näkemykseen kuului affektiivinenkin tavoite, oli siveellinen motiivi hallitsevana. (Lehmusto 1926, 72, 73, 148, 149.)

Snellmanin voi nähdä jakaneen uskonnonopetuksen todelliseen, objektiiviseen, positiivisia tuloksia tuottavaan opetukseen erotukseksi vallitsevasta irrallista, oppilaalle merkityksetöntä ja käsityskyvylle soveltumatonta ainesta sisältävästä hedelmättömästä opetuksesta. Todellisen uskonnonopetuksen, jonka Snellman määritteli jumalallisen järjestyksen näkemiseksi yksilön elämässä ja historiassa, Snellman näki pystyvän avaamaan, tosin ei yksinään, ihmisen mieltä sivistykseen ja tätä kautta yksilön ja kansakunnan vapauteen. (Snellman 1856, 291. ibid 1861, 292. ibid 1947, 12. Kysymyksessä on anonyymi mutta Snellmanin nimillä identifioitu kirjoitus. Lähde 1906, 25. Castén 1930, 10. vrt. Salomaa 1944, 141.)

Käytännölliseksi uskonnonopetuksen lähitavoitteeksi Snellman määritteli ehyen, yhtenäisen, järjestelmällisen tiedon, opin Jumalan olemuksesta ja ihmisen suhteesta Jumalaan. (Lehmusto 1926, 149.) Tavoitteina toisin sanoen olivat pyrkimys pois irrallisesta tiedosta ymmärtämiseen, jo kotikasvatuksessa esille tullut siveellisyyttä edistävä jumalakuva ja ihmisen sitominen tähän kaikkeen. Snellmanin esittämä opetuskirjallisuuden luettelo, josta katekismus puuttuu, osoittaa, ettei kysymyksessä ollut dogmatiikkaan painottuvaan synteisiin johtaminen. Kirjallisuutena olivat Raamatun ja siitä erityisesti Uuden Testamentin kertomukset ja jokin saarnakirja sellaisenaan, joiden hän katsoi vaikuttavan kehittävästi lapsen mielikuvitukseen ja harkintaan. (Snellman 1856, 301. ibid 1847, 12, 13. Nurmi 1988, 203. Päivänsalo 1986, 41. Liikkanen 1938, 78, 79. Lehmusto 1926, 99. Hollo 1911, 345.)

Ilmeisesti vallitsevan uskonnonopetuksen hyödyttömyyden vuoksi Snellman ehdotti erityiseksi opetusaineeksi 'siveyden eli kauniisti elämisen opin'. Opetus perustuisi nimenomaisesti oppilaiden omasta elämänpiiristä koottuihin elämäkertoihin ja tarinoihin. (Snellman 1847, 12. ibid 1861, 294. Hollo 1911, 345.) Radikaalia tässä oli Snellmanin näkemys elämisen taitoon liittyvien asioiden opettamisesta uskonnosta erillään. Kysymyksessä oli myös positiivinen ratkaisuyritys tapakasvatukseen ongelmallisuuteen (vrt. Kyöstö 1981, 175.).

Snellman arvosti korkealle historiallisen tietämyksen, mitä koskevat perustelut liittyivät hänen edustamaansa siveellisyys-humanismi- ja kansallisuuskäsitykseen. Tietoa siveellisestä maailmanjärjestyksestä on hänen mukaansa mahdollista saada ainoastaan tutkimalla yhteiskuntajärjestyksessä ja ihmiskunnan menneisyydessä ilmeneviä hengen töitä. Vain tutkimalla historiaa on mahdollista saada tietoa kunkin sivistyskansan ja koko ihmiskunnan henkisestä kulttuurikehityksestä ts. päästä osalliseksi humanistisesta tiedosta. Historiassa kansakunta oppii tuntemaan kansallista oikeutustansa. (Lehmusto 1926, 147, 148, 152. Salomaa 1944, 141.). Sinänsä historiallisten kertomusten ymmärtämistä Snellman piti hyödyllisenä ylipäättänsä lukemisen jatkuvalle harrastamiselle (Casten 1930, 13.), mikä puolestaan todistaa Snellmanin pedagogina katselleen historiainkin opetusta juuri luetun ymmärtämiseen tähtäävästä näkökulmasta.

Snellman sijoitti opetusaineiden joukkoon sekä yleistä että Suomen historiaa käsitteleviä kertomuksia. Tämä ei kuitenkaan tapahtunut itsestäänselvyytensä olevasta ajatuksesta lähteneenä, vaan siitä, että kyseisiä aihepiirejä käsitteleviä ja vaatimukset täyttävää kirjallisuutta oli saatavissa. Valintatilanteessa kuitenkin suomenhistoria kulki yleisen historian edellä. (Snellman 1856, 301. ks. myös Snellman 1847, 12. vrt. Lehmusto 1926, 148 ja Salomaa 1944, 141.). Periaatteellisella tasolla historia kuului Snellmanin edustaman humanistisen sivistyksen ytimeen (Kyösti 1981, 178.).

3. Mikael Soininen: siveellinen yksilö

3.1. Ajan tarpeita hyödyttävän sivistysharrastuksen herättäminen

Herbart - zilleriläisiin ja osin myös Spencerin ja eräiden muiden pedagogien perusajatuksiin nojaava Soininen (Päiväsalu 1986, 77, 81, 84, 85, 88, 89, 94. Osmala 1934, 138, 140.) määritteli kasvatuksen ainakin seuraavilla tavoilla: kasvatusta on kasvattajan vaikutusta kasvattiin (Soininen 1895, 14.) ja luonteen kasvatusta (Soininen 1905, 3.). Kasvatettavuuden mahdollisuus perustuu Soinisen mukaan ihmisessä olevaan rajalliseen määrään valinnan vapautta päättää menettelytavoistaan, mihin vaikuttamisen mahdollisuuksiin Soininen varsin vahvasti luotti (Soininen 1895, 14. Voipio 1944, 465.).

Kasvatuksen Soininen jakoi hallintaan eli kuriin, opetukseen ja ohjaukseen. Kurin tehtävänä on kasvatettavan johtaminen niin kauan kuin hänellä itsellään ei vielä ole riittävää käsitystä oikean käyttäytymisen vaatimuksista. Ohjauksen tehtävänä puolestaan on yksilön totuttaminen jo saavutetun hyvän tiedon ja varttuvan tahdon käyttämiseen. Opetus toimii näitä yhdistävänä tekijänä, kasvatuksen keskuksena. Vaikka Soininen painotti näiden kunkin merkitystä, piti hän tärkeimpänä juuri opetusta, koska kaikki hänen mukaansa lähtee 'ajatuspiiristä'. (Soininen 1895, 25-27, 34, 35, 40, 82, 145. Kari & al. 1978, 74. Päivänsalo 1986, 83. ibid 1971, 103, 113. Iisalo 1988, 169. Tamminen 1967, 37.)

Kaiken kasvatuksen etäistavoitteeksi Soininen hyväksyi sekä Herbartin että Pestalozzin asettamat tavoitteet: lujan siveellisen luonteen muodostumisen ja ihmisen kaikkien kykyjen ja voimien sopu-
suhtaiseksi kehittämisen. Nämä tavoitteet ovat Soinisen tulkinnan mukaan identtiset. Perustelun mukaan siveellinen luonne tarkoittaa sitä, että yksilön kaikki kyvyt ovat kehittyneet siveellisyyden rajoissa ja siinä määrässä kuin siveellisyys edellyttää. Sopu-
suhtaisessa kehityksessä puolestaan siveellisyys on ensisijalla. (Soininen 1895, 19, 20. Soininen 1905, 3. Iisalo 1988, 162. Kari & al. 1978, 63, 64.)

Soinisella juuri siveellisyys teki yksilöön kohdistuvasta toiminnasta kasvattavan. Siveellisyyden Soininen puolestaan määritteli käsitteeksi, johon sisältyy kaikki se, mikä 'luonnon mukaisesti ja todellisesti edistää elämää ja olentoamme kohottaa'. Tämä on hänen mukaansa yleispätevä kriteeri sen arvioimiseksi, onko tietty objekti hyvä ja siveellinen. (Soininen 1895, 16, 17. Tamminen 1967, 40.)

Siveellisyys, jonka tulee suuntautua sekä yksilöön itseensä itsehillintänä, että hänen ympäristöönsä lähimmäisen palvelemisena, ei Soinisen mielestä ole itsetarkoitus, vaan siveellisyys antaa ihmiselle 'syvimmän ja pysyvimmän tyydytyksen, muodostaa ihmisen korkeimman henkisen elämän perustuksen, tarkoittaa ihmiskunnan yhteistä menestystä, ratkaisee ja määrää ihmisen arvon ja myöskin onnen, mahdollistaa elää arvokasta ja hyödyllistä elämää'. Yksilön tietojen ja taitojen suhteesta siveellisyyteen Soininenkin totesi, että kyseiset ominaisuudet ilman siveellisyyttä ovat suorastaan vahingolliset. (Soininen 1895, 16, 17, 99, 100, 104.)

Soinisen siveellisyyssäsitteessä yhteisöllisyys kulkee yksilöllisyyden edellä. Yksilön oman elämän kokonaisuutta edistävien seik-

kojen on oltava sopusoinnussa ympäristön parasta edistävien seikkojen kanssa. Jos maiden välille syntyy ristiriita, on yksilön alistuttava yleistä hyvää edistäviin näkökohtiin. Ellei näin tapahdu kysymyksessä on ajautuminen siveellisyyden ulkopuolelle eli tässä itsekkyytteen. (Soininen 1895, 17, 18.)

Soinisen käsitteistössä opetus merkitsee kasvatuksen välinettä, tiedon 'viljelemistä' tai yksinkertaisesti tiedon jakamista ja kasvatukselle sisällön antajaa. Tätä intellektuaalista tekijää, 'henkistä järjestystä' tarvitaan, jotta olisi mahdollista saada liikkeelle muut kasvatustavoitteeseen vievät sielunvoimat. Opetus ei siis saa pysähtyä koskettamaan ainoastaan älyä, vaan sen on suuntauduttava tunneeseen ja tahtoon. Näin ollen kasvatusta ei ole mahdollista ilman opetusta. Siksi Soininen puhui kasvattavasta opetuksesta erotukseksi ammattiopetuksesta. (Soininen 1895, 20, 22, 81, 82, 90, 101. Kari & al. 1978, 63, 64, 74. Voipio 1944, 129, 130, 200, 201.)

Soinisen mukaan opetuksesta muodostuu kasvattavaa, kun se tähtää kaikesta pakosta vapaan harrastuksen herättämiseen. Heränneen harrastuksen tulisi olla monipuolista, mikä yksilöidysti tarkoittaa sitä, että harrastuksen tulisi suuntautua tietoon, kauneuteen, uskoon, siveellisyyteen ja jossakin määrin olla myös 'silmän ja käden' harjoitusta. Monipuolisen harrastuksen virittäminen on siis opetuksen lähitavoite pyrittäessä kohti siveellisyyttä. (Soininen 1895, 20-22, 81, 82, 85-88, 91, 100-107, 113, 115-126, 133. Iisalo 1988, 162, 163. Kari & al. 1978, 50, 64. Voipio 1944, 99, 158, 172, 199, 201, 449. ks. myös Otelin 1934, 134. Iisalonen mukaan Herberilla harrastuksen herättäminen = sielun omatoimisuus = yksilössä syntynyt halu laajentaa miellejoukkoaan = opetuksen seuraus. Iisalo 1988, 155. ks. myös Bruhn 1969, 283.)

Soinisen mukaan harrastuksen herättämisestä ei kuitenkaan ole käsitettävä niin, että tulisi opetettaa nimenomaisesti sitä, mikä oppilasta miellyttää. On opetettava sitä, mikä on elämässä tapeellista ja arvokasta. Oppilas on saatava löytämään tyydytyksensä ja ilonsa elämän vakavien tehtävien täyttämistä. Soinisen mukaan opetuksen suuriin tehtäviin kuuluu tehdä varsinaisen työkin harrastukseksi. (Soininen 1895, 87, 92-94. Iisalo 1988, 162, 163. Päivänsalo 1986, 83, 84. Kari & al. 1978, 64.)

'Elämässä tarpeellisesta' tuli Soiniselle vähitellen hyvinkin keskeinen kasvatuksellinen tavoite. Tähän sisältyvää kysymystä siitä, miten koulutuksen vaikutus näkyy kansan arkielämässä hän pohti jo v. 1897 Keski-Eurooppaan tekemällään matkalla. Hän kiinnitti huomiota vanhoilla sivistysalueilla esimerkiksi kulttuuriympäristö-

jen siisteyteen ja viihtyisyyteen, työväestön asenteisiin ja suhteeseen sosialismiin. Iivan ilmeisesti nämä kokemukset saivat Soinisen kriittisesti arvioimaan Suomen kansakoulussa vallitsevia opetussisältöjä ja harkitsemaan arkielämää palvelevia ratkaisuja. (Soininen 1899_a, 3, 5, 6. Voipio 1944, 249. Soininen piti didaktikan ohella ylipäänsä enemmän silmällä välittömiä käytännön tarpeita kuin perusteellisia filosofisia ja historiallisia pohdintoja. Päivänsalo 1986, 91, 96. ibid 1971, 85.)

Soinisella näytti olleen kaksi motiivia pyrkiessään löytämään parannusratkaisua Suomen kansakoulujen opetussisältöihin. Toinen näistä viittaa utilitarismiin, vaikka Soininen itse tämän perustelun, teonperiaatteeseen vedoten, torjuikin. Kuitenkin tietty kasvatuksen ja arkielämän yhteyden korostunut tarve, pestalozzilaisessa hengessä, sai hänet esittämään opetusohjelmaan käytännöllistä elämää palvelevia oppisisältöjä ja -aineita. (Soininen 1899_a, 11-21. ibid 1905, 10, 12, 16-19, 20, 105. Iisalo 1988, 122. Voipio 1944, 106, 107, 218, 219, 244.)

Sinänsä ajatus siitä, että kasvatuksen tulisi hyödyttää arkielämää ei Soinisenkaan ajattelussa ollut uutta. Sisällyttihän hänkin perinteisesti lujaa siveelliseen luonteeseen kuuluvina sellaisia yleishyödyllisiä ominaisuuksia kuin ahkeruuden, valppauden, huolellisuuden, järjestyskyvyn, kauneudentajun. (Soininen 1899_a, 2. Otelin 1934, 140-143, 147.) Hyödyllisyys kasvatusta ohjaavana tekijänä ei ollut Soinisen ajattelussa uutta siinäkään mielessä, että koko Soinisen siveellisyyskäsitteys, elämää edistävä kriteeri, palveli hyödyllisyyttä. Uutta oli nyt ainoastaan ajankohdan vaatimien konkreettisten muotojen hakeminen kasvatukselle.

Kun Soininen sijoitti kasvatustavoitteensa laajoihin yhteiskunnallisiin yhteyksiin, tällöin hän asetti yhä edelleen primääreiksi arvoiksi abstraktit tavoitteet kuten uskonnollisuuden, rehellisyyden, isänmaanrakkauden, yleisen ihmisrakkauden, harrastuksen monipuolisuuden herättämisen (Soininen 1899_a, 2, 25. ibid 1899, 25, 26.

ibid 1905, 5. Päivänsalo 1986, 94.) Tämä osoittaa sitä, että Soinisen ajama koulu ei saanut pysähtyä sen enempää pelkkiin sivistäviin tietoihin kuin vain käytännöllistä hyötyä ajaviin ammatillisiin tavoitteisiin. Konkreettiseen arkiseen hyötyynkin tähtäävänä koulun tuli pitää huolta ihmisten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. (Soininen 1895, 96, 97.) Yleisesti tämän vuosisadan alussa puhuttiinkin kristillis - siveellisen luonteen kasvattamisesta (Tamminen 1967, 59), millä ilmeisesti viitattiin juuri Soinisen koulutusajattelun laajoihin yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin.

3.2. Uskonnonopetuksella uskonnollisen elämän herättämiseen

Soinisen omaksumasta oppimispsykologiaa koskevasta näkemyksestä ja opetuksen etäistavoitteesta johtui, että hän asetti etusijalle ne opetusaineet, joihin sisältyvän siveellisen tiedon hän katsoi voimakkaimmin vaikuttavan yksilön tahtoa ja toimintaa määräävään tunteeseen. (Soininen 1895, 21, 28, 29, 82, 123. Soininen 1916, Päivänsälo 1971, 229. *ibid* 1986, 86, 88.) Ihmisluonteen jalostamiseen tähtäävästä näkökulmasta tarkasteltuna Soininen piti hyödyllisimpänä aineryhmänä uskontoa, historiaa ja kaunokirjallisuutta, mutta toimintansa myöhemmässä vaiheessa hän ei enää pitänyt luonnontieteidenkään mahdollisuuksia mahdottomina ohjata nuorta siveellisesti. (Soininen 1916, 18. *Sälo* 1988, 149, 163.)

Autonomian kauden viimeisinä vuosikymmeninä ja itsenäisyyden alkuvuosina uskonnonopetukseen kytkeytyi kolme suurta kiistakysymystä. Näistä yksi koski uskonnonopetuksen asemaa ylipäätensä kansakouluun kuuluvien oppiaineiden joukossa, toinen uskonnonopetuksen tavoitetta ja kolmas uskonnonopetuksesta erilliseksi suunniteltua moraaliopetusta. Kuhunkin näistä kiistakysymyksistä Soinisella oli oma, hänen kasvatuserittelynsä nouseva näkemyksensä. (Soininen 1895, 104, 105. *Sälo* 1988, 117, 118. Tamminen 1966, 175. Tamminen 1967, 31, 32. *Kari & al.* 1978, 64. *Voipio* 1944, 447, 485, 584-588, 593-604.)

Soininen puolusti realistiset tekijät huomioon ottavana uskonnonopetuksen legitimiä asemaa oppiaineiden joukossa. Perusteluiksi Soininen vetosi, pedagogisiin, kansallisiin ja kultturellisiin näkökohtiin. Yksilön kasvu lujaksi siveelliseksi luonteeksi vaati Soinisen mielestä muiden kasvatuksen pääalueiden ohella myös uskontokasvatusta. Jos tämä alue jää viljelemättä ja vaikka kuinka hyvin muista alueista huolehdittaisiinkin, ei Soinisen perustelujen mukaan ihminen saa siveelliseen toimintaansa riittävää rohkeutta, mikä on esteenä asetetun kasvatustavoitteen toteutumiselle. (Soininen 1895, 104, 105. *Sälo* 1988, 117, 118. Tamminen 1967, 31, 32.)

Pohjois - Amerikan Yhdysvalloissa toteutettu uskontokasvatustavoite, jossa kyseinen opetus annetaan koulun ulkopuolella, vapaaehtoisuuteen perustuvana kansalaistoimintana, antoi Soiniselle mahdollisuuden arvioida uskonnonopetuksen legitimiä asemaa pakollisena aineena. Soininen joutui väitöskirjassaan myöntämään, että Yhdysvalloissa uskontokasvatuksen tulokset ovat, toisin kuin Suomessa,

hyvät. Vertailu ei kuitenkaan vienyt Soinista kannattamaan uskonnon poistamista kouluista pakollisena aineena, mutta kylläkin voimakkaasti ajamaan uskonnonopetuksesta erillisen, kaikille yhteisen moraaliopetuksen ottamista oppiaineluottoon. Uskonnon legitiimiä asemaa pulustaneeseen ratkaisuun vieneitä syitä oli useita: luterilaisen kirkon valta-asema Suomessa, kristillisen siveellinen pedagogoinen kokonaisnäkemys, herbartilainen pedagogiikka, kansakoululle muodostunut kasvatustraditio, mutta todennäköisesti myös Soinisenkin tiedostamat uskonnon antamat mahdollisuudet aatteelliseen kasvatukseen poliittisyhteiskunnallisessa kontekstissa. Ilmeisesti kysymyksessä olikin hyvin laaja-alaisesta koulua ja yhteiskuntaa koskevasta ajattelusta noussut ratkaisu. (Soininen 1905, 92, 93. Soininen 1916, 25. Tamminen 1967, 124, 125, 173, 174. Päivänsalo 1986, 79. ks. myös Sainio 1960, 67, 72-75. 81-83, 85, 89, 101, 104, 107.)

Uskonnonopetuksen tavoitteissa vallitsi vastakkainasettelu lähinnä linjalla papisto kansakoulumiehet. Papisto korosti edelleenkin Kristinopin mahdollisimman täydellistä ulkoaitamista. Kansakoulumiehet ilmeisen yhtenäisenä rintamana puolestaan vastustivat näitä pyrintöjä. Sen sijaan heidän keskuudessaan on erotettu kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä siitä, mihin kyseisellä opetuksella tulisi pyrkiä. Toinen näistä suuntauksista korosti eettistä toinen kokemuksellista puolta. Soininen hyväksyi molemmat tavoitteet, mutta asetti etusijalle, toisin kuin vuoden 1898 oppikirjakomitea oli tehnyt, pietismiin viittavan uskonnolliseen kokemukseen tähtäävän pyrkimyksen. (Soininen 1916, 54. Suunnitelmia... 1899, 22. Tamminen 1967, 62, 63.)

Uskonnonopetuksen tavoitteita koskeva ristiriita nousi erilaisesta koulun tehtävää ja pedagogiikkaa koskevasta perusnäkemyksestä. Soiniselle kansakoulu oli, tosin kuin papiston enemmistölle, yleisivistykseen ja luonteen kasvatukseen tähtäävä. Soinisen formaalisiin tavoitteisiin ei myöskään mahtunut selvää didaktista materialismia edustanut ja lasten vastaanottokyvyn huomioonottamaton dogmatiikan opetus. Ensisijaisesti uskonnolliseen kokemukseen tähtäävä opetus vastasi hyvin Soinisen korostamaa affektiivista motiivia elävän harrastuksen syntymisen avaimena. (Soininen 1916, 54, 60. Tamminen 1967, 32, 35, 37. Voipio 1944, 405, 406, 482, 484.)

Uskonnollisen elämän herättämisen lisäksi Soinisen mukaan uskonnonopetuksen tavoitteisiin kuuluivat raamatunhistorian opettaminen. Tässäkään ei kuitenkaan ole tavoitteena jokin rutiininomainen kertomusten ulkooppiminen, vaan uskonnollisen elämän

herättäminen ja luetun ymmärtämisen kehittäminen. Asiasisällöllisinä tavoitteina olivat "kritillisen elämän ydintotuudet", millä Soininen ilmeisesti tarkoitti sekä siveellisyyttä edistäviä kertomuksia että luterilaisen uskonkäsityksen perustana olevia raamatunkohtia. (Soininen 1916, 54. Tamminen 1967_a, 135.)

Soinisen kaavailema uskontokasvatus ei tähännyt ainoastaan kristillisen elämäkäsityksen sisäistämiseen ja halun herättämiseen näiden näkemysten toteuttamisesta asianomaisen elämässä, vaan myös kirkon "hartauksi ja toimintahaluisiksi" jäseniksi kasvattamiseen. Kyseinen tavoite nousi Soinisen ilmeisestä halusta käyttää kansakoulua välineenä, joka ainakin hidastaisi kirkosta vieraantumista. Tällaisen pyrkimyksen olemassaolon voi ymmärtää ainakin ajankohdan ideologisesta ilmapiiristä käsin, jossa vasemmisto joko hyökkäsi avoimesti kirkkoa vastaan tai asennoitui tähän kylmän viilleästi. Soinisen ajattelussa kirkko kuului siveellisen maailman ytimeen, joka nyt oli saatava nuorkirkollisen liikkeen näkemyksiä seurailleen innokkaan kansalaistoiminnan avulla ympäristöään hyödyttäväksi ja ympäristönsä hyväksymäksi. (Soininen 1916, 54. Soininen 1916_a, 27, 30. Korekangas 1982, 525-530.)

3.3. Historianopetuksella kansalliseen itsepuolustukseen

Historian, kuten muidenkin reaaliaineiden, opetuksisällön järjestyksessä Soinisen on todettu olleen innostunut tanskalaisen Kromanin isänmaallisen keskityksen periaatteesta. Soinisen havaintojen mukaan Suomessa käytössä ollut jako kotimaan- ja maailmanhistoriaan ei saanut tukea vertailtaessa käytäntöä muihin Euroopan maihin, ei edes Ruotsiin tai Sveitsiin. Siitäkin huolimatta, että Soininen tunnusti Suomen kulttuurivirroista syrjäisen aseman vaativan kansainvälistäkin tuntemusta, hän puolsi 1800-luvun lopulla kannatusta saaneen historiantutkimuksen suuntauksen heijastumana isänmaallisen keskityksen periaatetta. Tie kansainvälisyyteen kulki Soinisen mukaan oman kulttuuripiirin tuntemuksen kautta. Euroopan kehityksen tuntemista edistivät jo sinänsä Suomen historian kytkeytyminen sekä Ruotsiin että Venäjän historiaan. Kuitenkin yleisestä historiasta tuli Soinisen mukaan tavoitteisiin sisällyttää Euroopan kehitykseen kaikkein huomattavimmin vaikuttaneet käännekohdat. (Soininen 1899_a, 10, 11. Soininen 1916, 48-51. Iisalo 1988, 169. Päivänsalo 1986, 86, 88. Tommila 1989, 94.)

Isänmaallisen keskityksen periaatteen omaksuminen ei luonnollisesti kehen selity pelkästään Soinisen välttämättömäksi katsomalla opetusaineen karsinnalla, vaan tavoite on nähtävä selvänä pyrki-

myksenä kansalliseen itsepuolustukseen kiristyneessä poliittisessä tilanteessa. Siksi oli erityinen syy oman kansallisen olemuksen korostamiseen, oman kulttuurin tunnetuksi tekemiseen ja omien valtio-oikeudellisten piirteiden opettamiseen. Tätä näkemystä oli edustanut jo vuoden 1898 oppikirjakomiteassa, komitean enemmistön kannasta poikkeavasti, seminaarinlehtori K. Suomalainen. (Soininen 1899_a, 10, 11. Soininen 1916_a, 50. Apunen 1987, 135. Suunnitelmia... 1899, 65, 96, 97. Voipio 1944, 82, 83, 454, 455.)

Routavuosien väistyminen ja valtiollinen itsenäistyminen eivät muuttaneet Soinisen ajattelussa historian opetussisältöjen painopistettä. Päivastoin Soinisen johtamassa opetussuunnitelmassa vuodelta 1925 katsotaan, että saavutettu valtiollinen asema vaati entistä parempaa kansakunnan vaiheiden tuntemista. Tavoitteena ei kuitenkaan ollut ainoastaan historiallinen tietämys, vaan vuoden 1898 oppikirjakomiteaa voimakkaammin tunteen kautta tahtoon vaikuttaminen eli "isänmaallisen hengen vahvistaminen". Muutosta aikaisempaan merkitsi myös sotahistorian karsiminen puolustus- ja vapaussotia lukuunottamatta ja kulttuurihistorian painottaminen. (Mealaiskansakoulu... 1925, 112. Suunnitelmia... 1899, 65. Halla 1950, 150, 178 - 180. Tommila 1989, 94, 282, 283.)

Soinisen yhdessä Alpo Noposen kanssa laatimasta kaksiosaisesta historian oppikirjasta saa käsityksen siitä, miten Soininen käytännössä ymmärsi isänmaallisen hengen vahvistamisen. Kuvaavia tässä suhteessa ovat kertomukset persialaissodista, Kustaa II Aadolfin osallistumisesta 30-vuotiseen sotaan, työväenliikkeen synnystä ja kansalaissodasta sekä oppikirjan toisen osan kokoava päätös. Näistä hahmottuu kuva, jonka mukaan isänmaallisen hengen herättäminen sisälsi: puolustustahdon herättämisen ylivoimaistakin hyökkääjää vastaan, isänmaansa kavalta jien halveksimisen, halun uhrautua oikeaksi katsotun asian puolesta, kansallisen itseluottamuksen vahvistamisen, valkoisen Suomen oikeutuksen sisäistämisen, sosialismin valtakumouksellisuuden ja uskonnonvastaisuuden kyseenalaiseksi asettamisen, paheksunnan herättämisen Lenin johtamasta Venäjältä tuleviin vaikutteisiin, uskon Suomen asemaan Jumalan tulevaisuudessa suureen tehtävään valitsemana kansana. (Soininen - Noponen, 1921, 15 - 18, 144 - 147. ibid 1918, 146, 150 - 152, 178 - 182. Rouhainen 1974, 303, 304, 308. Voipio 1944, 456, 457.) Luettelosta näkyy, että Soinisen edustama isänmaallinen henki oli vahvasti romantiikan ja nationalismin sävyttämää ajattelua

jonkinlaisessa topeliaanisessa muodossa (Tommula 1989, 65, 88, 89.), mutta sisälsi vahvasti myös vuoden 1918 jälkeisen Suomen johtoon tulleiden oikeiksi katsomia poliittisia tavoitteita.

Soinisen - Noposen kirjasta julkaistu arvostelu antaa syyn ajatella, että todellakin tämä oppikirja nähtiin jopa enemmmänkin aikansa aatteellisia haasteita palvelevaksi kuin vain perinteisesti luonnetta kasvattavana. Nimittäin julkaistussa arvostelussa annettiin kirjalle tunnustusta siitä, että kirja tutustuttaa oppilasta sellaisen "virtausten" syntyyn ja kehitykseen, joiden kanssa aikuistuva nuori joutuu elämässään tekemisiin. Tällaisiksi virtauksiksi mainitaan kansallisuuskysymys, sosialismi ja naisasialiike. Arvostelu antaa syyn ajatella, että kyseinen oppikirja nähtiin välineenä ohjata nuorisoa oikeiksi katsotuille yhteiskunnallisen ajattelun raiteille. (T. G. M. 1916, 50, 51.)

Esitetyn perusteella voidaan todeta, että isänmaallisen hengen vahvistaminen oli osa Soinisen siveellisyyssikäsitettä, mutta myös esimerkki ajankohdan yhteiskunnallisten vaatimusten huomioinnosta. Muita siveellisyyden sovellutuksiksi katsottavia olivat pietistisen uskonnollisuuden ihannointi, sosiaalisen vastuun tähdentäminen, väestöryhmien lähentäminen ja ehdottomaan raittiuteen ohjaaminen (Soininen - Noponen 1918, 103, 117-128, 165).

4. Kristillis - siveellisen arvonormiston kiteytyminen

Soinisen, Cygnaeuksen ja Snellmanin näkemyksiä vertailtaessa on esitettyjä tavoitteita tarkasteltava suhteessa yleisiin yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin, suhteessa tavoitteiden taustalla oleviin arvoihin, suhteessa kasvatustilafilosofiseen ajatteluun, suhteessa yleisiin koulutustavoitteisiin ja ainekohtaisiin tavoitteisiin.

Arvojen ja yleisten yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden tasolla tarkastellut kasvatustuopinnot muodostivat ehyen linjan. Tässä asiayhteydessä voi nähdä kyseisten henkilöiden vaikuttaneen siihen, että Suomen kansakoululle kiteytyi arvonormisto, joka koostui uskonnollisuudesta, isänmaallisuudesta, rehellisyydestä, työteliäisyydestä, epäitsekkyydestä ja siisteydestä. Näistä arvoista, joita voidaan kutsua kriittis - siveellisiksi tai protestanttis - porvarellisiksi arvoiksi hallitsi epäitsekkyys, altruismi.

Rinnan arvojen kiteytymisen kanssa kansakoulu kypsä pestalozzilaisten koulutusnäkömyksen sovellutuksena (Iisalo 1988, 122.), yhdeksi yhteiskuntasuunnittelun muodoksi edistämään aikakauden suuria yhteis-

Taulukko: kasvat. opetus ja siveellisyys Cygnaeuksen, Snellmanin ja Soinisen mukaan

käsite	Cygnaeus	Snellman	Soininen
kasvat.	yksilön kokonais-persoonallisuuden sopuista kehittämisestä	tradition siirtämistä uudelle sukupolvelle 'tietoisuuskasvatusta' eettistä	sekä tradition siirtämistä että luonteen kasvattamista eettistä
opetus	kasvatuksen alakäsite; tietojen ja kamista muun kasvatuksen yhteydessä	älyllistä sivistämistä kansallisella perustalla	kasvatuksen alakäsite; tietojen jakamista muun kasvatuksen yhteydessä
siveellisyys	ihmisessä olevien positiivisten voimien käyttämistä ympäristöä hyödyttävästi	yleisen kansallisen hyvän ja yksilön vapaasehtoisen vakauksen tottumuksenomainen sopusointuisuus	elämää edistävä tekijä; ihmiskunnan yhteinen menestys

Uskonnonopetuksessa yhteinen näkemys vallitsi siitä, että kyseinen aine on irrotettava puhtaasti kirkon intressejä palvelevasta koulun tavoitteista eli luetun ymmärtämisen kehittämisestä, arvonormiston omaksumista, eettistä kasvatusta ja tunne - elämän kehittämistä palvelevaksi. Cygnaeukselle ja Soiniselle uskonto oli keskinen oppiaine laaja- alaisine osatavoitteineen. Snellmanin ajattelussa uskontokin avautui yhteiskunnan tarpeista käsin ja suuntautui täten hyvin älyllisesti korostuneeksi.

Historianopetuksessa yhdistäväksi tavoitteeksi osoittautui oman kansallisen historian ja ylipäätänsä kansallisen näkökulman painottaminen. Snellmanilla historianopetuskin rajoittui edistämään lähinnä vain luetun ymmärtämistä ja täten kansallisen tietoisuuden herättämistä. Cygnaeuksella ja Soinisella opetus tähtäsi kasvatavan opetuksen periaatteiden mukaisesti laaja - alaiseen ihmisen kehittämiseen ja Snellmania monipuolisemmin ajankohtansa valtiopoliittikkaa heijastavaksi.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

PAINETUT LÄHTEET

- Cygnaeus U. Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta, Keisarillisen
1863 Senaatin määräyksestä alamaisuudessa tehty. Helsingissä.
Cygnaeus Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perusta-
1910 misesta ja järjestämisestä. Helsinki.
Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma Komiteamietintö.
1925 Helsinki.
Snellman, Juhana Vilhelm Kansakouluista ja Kansan - opetuksesta.
1947 - Litteraturblad för Allmän medborgerlig bildning 1847.
Snellman, Juhana Vilhelm Lyhyt Suomen Historia ja Maanteide,
1849 kansakoulujen tarpeeksi. Arvostelu. - Litteraturblad för
Allmän medborgerlig bildning 1849.
Snellman, Juhana Vilhelm Finska Folkskolans Inrättning. -
1856 Litteraturblad för Allmän medborgerlig bildning 1856.
Snellman, Juhana Vilhelm Om undervisningen i folkskolan. -
1861 Litteraturblad för Allmän medborgerlig bildning 1861.
Soininen (Johnsson), Mikael Kasvatusopillisia luennoita I - X.
1895 Helsingissä.
Soininen (Johnsson), Mikael Kansanvalistustyön järjestämisestä.
1899 Helsingissä.
Soininen (Johnsson), Mikael Käytännöllisiä suuntia nykyajan
1899_a kansanopetuksessa. Helsinki.
Soininen (Johnsson), Mikael Opetusoppi I. Helsinki.
1901
Soininen (Johnsson), Mikael Kansakoulu ja luonteenkasvatus
1905 elämää varten. Helsinki.
Soininen, Mikael Maalaiskansakoulun uudistamisesta.
1916 Helsinki.
Soininen, Mikael Muutamia mietteitä uskonnonopetuksesta.
1916_a - Kasvatus ja Koulu 1916.
Soininen Mikael, Noponen Alpo Historian oppikirja kansakouluja
1918 varten jälkimmäinen osa. Helsinki.
Soininen Mikael, Noponen Alpo Historian oppikirja kansakouluja
1921 varten edellinen osa. Helsinki.
Suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja
1899 varten Tarkoitusta varten asetetun komitean mietintö.
Raaha.
T. G. M. Mikael Soininen ja Alpo Noponen: Historian oppikirja
1916 kansakouluja varten. Arvostelu. - Kasvatus ja Koulu 1916.

KIRJALLISUUS

- Apunen, Osmo Yleinen oppivelvollisuus toteutuu. - Suomen historia
1987 6 Romanttikasta modernismiin rajamaasta tasavallaksi.
Espoo.
- Bruhn, Karl Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki.
1969
- Castren, Zach. J. V. Snellman ja kansansivistystoimi. - Ajatus
1930 filosofisen yhdistyksen vuosikirja IV. Porvoo.
- Halila, Aimo Suomen kansakoululaitoksen historia kolmas osa.
1949 Turku.
- Halila, Aimo Suomen kansakoululaitoksen historia neljäs osa.
1950 Turku.
- Heikkinen, Antero Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan
1983 Koulutuksen historia Suomen esihistorialliselta ajalta
itsenäisyyden aikaan. Jyväskylä.
- Hollo, Juhon Snellmanin ja Cygnaeuksen pedagogisista periaatteista
1911 erityisesti kansakoulukysymyksessä. Suomen Kasvatus-
opillisen yhdistyksen Aikakauskirja XLVIII. Helsingfors.
- Iisalo, Taimo Kansakouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraali-
1988 koulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu.
- Juva, Mikko Itsenäisyyden aatteelliset edellytykset. - Oma maa
1959 viides osa. Porvoo.
- Kari Jouko, Sauvala Atso, Alhovaara Birgitta, Jäntti Juhon,
1978 Räsänen Anjan Kasvatustavoitetutkimusprojekti I
Tutkimussuunnitelma Tiedollisen alueen formaalisten sekä
affektiivisten ja toiminnallisten kasvatustavoitteiden
historiallinen katsaus. Jyväskylä yliopisto - University
of Jyväskylä Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja
Publications of Teachers Collage numero 1 / 1978.
- Klinge, Matti Poliittisen ja kulttuurisen Suomen muotoutuminen. -
1980 Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo.
- Kortekangas, Paavo Kirkko. - Suomen kulttuurihistoria III.
1982 Porvoo.
- Kuikka, Matti T. Uskonnonopetus Suomen kansakoulunopettaja-
seminaareissa vuosina 1963 - 1895. - Helsingin yliopiston
käytännöllisen teologian laitos uskonnonpedagogiikan
julkaisuja A 5 / 1973.

- Kyöstiö O. K. Snellman pedagogina: radikaali, realisti vai
 1981 konservatiivi? -Suomen kasvatustieteellinen
 aikakauskirja 12,3.
- Lehmusto, Heikki Snellman kasvatustieteellisen ajattelijana.
 1926 Jyväskylä.
- Liikkanen, Santeri J. V. Snellman ja kansakoulu. - Koulu ja
 1939 menneisyys Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja
 1938 IV. Porvoo.
- Lähde, Vihtori Juhana Vilhelm Snellman kansanopetuksen kannalta
 1906 katsottuna. Helsinki.
- Nurmi, Veli Harjoituskoulun uskontotunti Uno Cygnaeuksen aikana
 1962 Jyväskylän seminaarissa. Ylipainos 3-osaisesta artik-
 kelista Keski-suomalaisessa.
- Nurmi, Veli J. V. Snellmanin ja Uno Cygnaeuksen välisestä
 1981 suhteesta. - Kaltio 1981.
- Nurmi, Veli Uno Cygnaeus Suomalainen koulumies ja kasvattaja.
 1988 Helsinki.
- Ottelin, A. K. Pedagogiska profiler. Helsingfors.
 1934
- Poukka, Pentti Snellman ja konservatismi. - Suomen
 1981 sanomalehdistön historia - projektin julkaisuja n:o 19.
 Helsinki.
- Päivänsalo, Paavo Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa
 1971 vuoteen 1970. Helsinki.
- Päivänsalo, Paavo Suomalaisen kasvatustutkimuksen
 1986 henkilöahjoja I. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen
 laitoksen julkaisuja Research Reports Department of
 Education, University of Jyväskylä B 7 / 1986.
- Rommi, Pirkko Snellman ja nationalismi. - Suomen sanomalehdistön
 1981 historia - projektin julkaisuja n:o 19. Helsinki.
- Rouhiainen, Pirkko Historian koulukirjat poliittisen mielipiteen
 1974 muodostajina maailmansotien välisenä aikana. -
 Historiallinen aikauskirja 1974.
- Ruutu, Martti Kulttuurikehityksen yleislinjat. - Suomen
 1980 kulttuurihistoria II. Porvoo.

- Salomaa, J. E. Snellmanin ajatuksia opetuksesta ja
 1944 koululaitoksesta. Kasvatus ja Koulu. Jyväskylän
 yliopistoyhdistyksen ja kasvatusopillisen korkeakoulun
 kasvatusopillinen aikakauskirja. Jyväskylässä.
- Sainio, Matti A. Ihmisyden uskonto. - Mikael Soininen 3. IX.
 1960 1860 - 12. III. 1924 muistojulkaisu Jyväskylän kasvatus-
 opillisen korkeakoulun julkaisuja XXII. Jyväskylä.
- Sjöstrand, Wilhelm Pedagogiska Grundproblem i Historisk
 1968 belysning. Lund.
- Tamminen, Kalevi Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina
 1967 1912 - 1939. Forssa.
- Tamminen, Kalevi Kansakoulun uskonnonopetus vuosisadan vaihteen
 1967_a murroksessa. Helsinki.
- Toiskallio, Jarmo Tajunta ja traditio osa II Praksis - käsite J.
 1983 V. Snellmanin pedagogiikassa. Osatutkimus dialektisen
 pedagogiikan teorian kehittämiseksi. Turun yliopisto
 kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:96
 tutkimuksia.
- Tommila, Päiviö Suomen historiankirjoitus Tutkimuksen historia.
 1989 Porvoo.
- Voipio, Aarni Mikael Soinisen elämä. Helsinki.
 1944