

# Pakon kautta aktiiviseen vapauteen – J. V. Snellmanin kasvatustajatteluista

**M**ONELLE TAHOILLE SUUNTAUTUNUT Snellman tunsi voimakasta pedagogista harrastusta. Se ei ollut ihme, koska kasvatuksella ja koulutuksella oli tärkeä tehtävä kansallisen sivistyksen perustamisessa. Sivistyshän oli Snellmanin usein toistetun lausuman mukaan kansakunnan ainoa turva vaaran hetkinä.

Yliopiston opettajana Snellman luennoi kasvatustajatteluista keuhkukautena 1861 pedagogiikan professuurin oltua silloin vailla haltijaa (Rein 1928, 50, 59). Luentoja hän piti kaikkiaan 25 (KT XI, 167–269). Kasvatustajatteluista hän esitti myös valtio-opissaan, lehtikirjoituksissaan ja jopa kaunokirjallisessa tuotannossaan. Kirjoittajalle luonteenomaisesti esitysten tyyli on poleeminen, usein hyvinkin jyrkkäsanainen.

Snellmanin kasvatustajatteluista ovat aikaisemmin tutkineet mm. Heikki Lehmusto ja J. E. Salomaa. En ehkä löydä Snellmanin kasvatustajatteluista kirjoituksista kirjoitusta, mutta pyrin sitomaan ne maassamme myöhemmin, 1950-luvulle asti, esitettyihin ajatuksiin, hahmottamaan jonkinlaista Snellmanin kasvatustajattelu - tai vastalinjaa!

## Snellmanin kasvatusteoria

Kuudennessa luennossaan Snellman määrittelee kasvatustajattelu sanomalla sen olevan esitys siitä, mitä kasvatustajattelu on, ei siis siitä, mitä sen tulisi olla (KT XI, 192). Negatiivisella määritelmällään hän haluaa karistaa tutkimuksen kohteeseen helposti kiinnittyvän

arvovärietyksen. Snellmanin mukaan kasvatustapa on ole suurta käytännön hyötyä. Se on "karu tiede". (KT VI, 198.) Teorian yleensäkin hän sanoo olevan vain jonkun yksityinen mielipide, jonka pätevyys vastaa tapaa punnitsee (ks. KT VI, 472).

Snellman otti osaa kansakoulusta käytyyn keskusteluun. Hän vaati, että siitä annettujen lausuntojen oli pohjautettava filosofiin tietoon. (KT VIII, 66.) Salomaan mukaan Snellman ei kasvatustilfilosofiassaan seuraa oppi-isäänsä Hegeliä muuten kuin ottamalla sille yhteisöllisyyden pohjan (Salomaa 1948, 337). Kasvatustil määritelmää tarkentaessaan Snellman nojautuu Hegelin oikeusfilosofiin oppeihin: "Kasvatustil on se tapahtuma, jonka avulla ihminen saavuttaa järjen ja vapauden". Ihminen pääsee kasvatustiln avulla "osalliseksi perinnäiseen tietämiseen ja tahtomiseen". (KT XI, 205.) Kasvatustilteoreettiset mielipiteet kypsyivät yhtä aikaa rinnan Snellmanin muun filosofiensa kanssa 1840-luvulle tultaessa. Käsitteet säilyivät melko muuttumattomina vuosikymmenien kuluessa.

Kasvatustiln avulla järjelliseksi kehittynyt ihminen saavuttaa vapauden. Hänellä on silloin syventyneellä ajattelulla jalostetut tiedot, jotka auttavat valintatilanteessa. Juuri valintakyky tekee luonnollisista oikeuksistaan vapautuneesta ihmisestä vapaan. Hegeliläinen käsitys vapaudesta eroaa liberalistisen tradition käsitteestä, jonka mukaan yksilö on vapaa silloin, kun hänen toimintansa tielle ei aseteta esteitä. Snellmanin mielestä tällainen vapaus on ryhdyntä, tyhjää vapautta, koska siinä ihminen voi joutua ajeltimaan vaihtuvien mielihalujensa mukaan. (Ks. Pulkkinen 1987, 65–66.)

Perinteiseen tietämiseen ja tahtomiseen ihminen pääsee vain toimimalla omassa kansakunnassaan. Suomalainen lapsi syntyy Suomeen eikä ihmiskuntaan yleensä. Siksi hänet on kasvatettava "humaniteettiin sellaisena kuin se elää tämän suomalaisen kansan tiedossa ja tavassa". Se on sovellettava perheen yhteiskunnallisen aseman mukaan. Perheessä tapa on molempien vanhempien kunkinhetkisen tavan yhteensulautuma. Tästä ilmenee Snellmanin ajattelulle ominainen käsitys, etteivät olot voi pysyä ajas-

ta aikaan muuttumattomina. Tärkeää on, että tapaa kehitetään sukupolvesta toiseen. (Ks. Lehmusto 1953, 57.) Kansakunnan, yhteiskunnan ja perheen tapaan kasvatetusta lapsesta kehkeytyy siveellinen persoonallisuus. Snellmanin ajalle ominainen käsite "siveellisyys" tarkoitti hyveiden joukkoa sukupuolisesta pidättyvyydestä säästäväisyyteen. Nykyisin kyseisen sanan asemesta puhutaan moraalista tai eettisyydestä. Siveellisyyteen kuuluu ennen muuta isänmaallisuus, joka on kiintymystä kansalliseen kieleen, lakeihin, maan kunniaan ja riippumattomuuteen, mutta myös myönteinen suhtautuminen yleisihmisyyteen. (Lehmusto 1953, 69.) Siveellinen henkilö toimii kansallishengen mukaisesti: oman itseytensä säilyttäen ja harkintakykyään käyttäen hän toimii sen mukaan, mitä hänen isänmaansa kulloinkin häneltä vaatii. Siihen ei riitä pelkkä lainkuuliaisuus, vaan se vaatii myös uhrautumista. (KT IV, 145; Lehmusto 1953, 86–88.) Tapakaan ei saa rajoittaa yksilön toisin tekemistä, jos hän järjellisesti ajatellen huomaa, ettei tavan noudattaminen ole edessä olevassa tilanteessa oikea ratkaisu. Koska valtio on järjenmukaista kehitystä edistävä yhteisö, niin tällainen rutiinista poikkeava yksilö kehittää perinnettä ja edistää valtion parasta.

Pulkkinen (1989, 63) havainnollistaa tätä Snellmanin käsitystä esimerkeillä. Perheessä lapsia uudella tavalla kasvattaessaan vanhemmat pyrkivät uudistamaan kulttuurissaan yleisiä kasvatusten menetelmiä, jolloin heidän toimintansa kuuluu Snellmanin luokituksen mukaan valtion piiriin. Samoin kuuluisi valtion piiriin nykyisin kansalaisyhteiskuntaan luettava yhdistystoiminta, silloin kun se pyrkii muuttamaan asenteita yhteiskunnassa.

Kasvatus on kehittynyt vuosisatojen aikana juuri kansakunnan keskuudessa. Kukaan maailman pedagogi ei voi tarjota parempaa sen tilalle. (KT VI, 529.) Siten kasvatus on ehdottomasti kansallista. Siinä omaksutaan kansakunnalle ominainen sivistyksen muoto. Tähän kuuluu kiintymys perittyihin tapoihin, mutta sillä on yhteys myös ajassa tapahtuvaan yleisinhimillisen sivistyksen kehittymiseen. Kansalainen omaksuu sen kansallisuudelleen soveltuvassa muodossa, omalla kielellään; kieli on kansalli-

suuden ydin. Yksilön sivistys on siinä, että hän on sisäistänyt oman aikansa kansallishengen. (Manninen 1986, 137.) Juuri kansallishengen mukaan toimiminen on isänmaallisuutta. Isänmaallisuustunne kehittyy mm. jo poikien sotaleikeissä ja myöhemmin työssä oman maan hyväksi. Isänmaalliseksi kasvanut ihminen ei Snellmanin mukaan voi rappeutua siveellisesti (KT XI, 254–255).

Lapsen kasvatusta on välttämätöntä siksi, että lapsi on avuton ja kokonaan riippuvainen rakkaudellisesta huolenpidosta, mikä on hänen itsenäisen kasvunsa tukemista. Se on vanhempien velvollisuus. Koska ”kaikki kasvatusta on pakkoa”, niin varhaisvuosina lapsen kasvatusta on negatiivista. Häntä estetään tekemästä pahaa. (KT I, 292; XI, 218.) Lapsen moraalin perusteet ovat vakiintuneet jo 4–5 vuoden iässä. Silloin muodostuneen siveellisen luonteen perusta jää pysyväksi. (KT V, 569; XI, 218.) Siksi ensimmäisten ikävuosien kasvatusta nousee ensisijaiseksi. Sen onnistumisesta tai epäonnistumisesta riippuu yksilön tulevaisuus. Käsitykseen liittyy kohtalonomaaisuutta. Kasvatusta on tärkeää myös siksi, että ihmisen ”synnynnäisten” taipumusten vaikutusta ei Snellmanin mukaan ollut osoitettu. Niistä voidaan puhua vasta sitten, kun kasvatuksen vaikutukset alkavat näkyä. (KT VI, 532.) Naturalistiseen kasvatustieteeseen hän suhtautuu ironisesti:

Kasvatusta tulee olla ihmisen synnynnäisen luonnon kehittämistä, sanotaan! Sen tulee sisältyä vain tämän luonnon kehittämiseen! Kasvattajan tulee toimia vain puutarhurina, joka asettaa tämän mainion kasvin auringonpaisteeseen ja kastelee sitä! Kaikki pakko tulee julistaa pannaan! Ihanan ihmisluonnon tulee saada vapaasti kehittyä! Ihmiskunnan historia, se sota ja taistelu, se hätä, ne kärsimykset, joita se on vuosituhansien aikana kokenut ja vielä joka päivä kokee, on kaikki suuri erehdys! (KT XI, 172.)

Tällaista kasvatusta Snellman pitää luonnontieteiden kehityksen innoittamien valistusfilosofien vohotuksena. Tulilinjalla on tietenkin Rousseau, jonka edeltäjinä Snellman mainitsee Mon-

taignen ja Charronin. (Ks. Salomaa 1948, 342). Rousseau uskoi luonnon kasvattavaan voimaan. Sitä vastoin Snellman katsoo kasvatuksen tarkoituksen olevan yksilön vapauttaminen luonnon pakosta sivistykseen. Lapsi ei saa tiedonhalua luonnolta vaan hengeltä. (Ks. Lehmusto 1926, 60–61.)

## Koti kasvattaa siveellisyyteen

Snellmanin yhteiskuntafilosofiassa pienin yksikkö on perhe. Perhesuhde rakentuu rakkaudelle, eikä yksilöllä ole perheessä omaa intressiä. (KT II, 30.) Yksilöiden intressejä säätelee monien perheiden muodostama ja valmiille normeille rakentuva kansalaisyhteiskunta (KT II, 53). Valtio puolestaan on järjenmukaista siveellistä kehitystä edistävä siveellinen yhteisö. (KT I, 302). Valtio-opissaan Snellman sanoo, että lastenkasvatus kuuluu perheeseen, ja se on vanhempien oikeus ja velvollisuus. Tässä hän yhtyy oppisäänsä Hegeliin. (Lehmusto 1953, 70.) Lapsen tulee saada kodissa uskonnollinen ja siveellinen kasvatus. Koulun edellytyksistä antaa siveellistä kasvatusta Snellman oli eri mieltä Uno Cygnaeuksen kanssa. Tämän kirjoituksiin Snellman otti kantaa *Litteraturbladissa* 1860 julkaistussa artikkelissaan "Kansakoulu kasvatustilaksi". (KT VI, 531–547.). Snellmanin mukaan "herra Cygnaeus" halveksi syvästi kotikasvatusta. Koulun kasvatumahdollisuuksista hän kirjoitti näin:

Lapsi tuo kouluun tullessaan hyveensä tai paheensa. Ja jokainen, joka on vähänkin perehtynyt lastenkasvatukseen, tietää näiden juurtuvan niin aikaisin, että lapsen siveellinen kasvatus on tärkeimmältä osaltaan suoritettu, ennenkuin sen koulunkäynti tulee kysymykseenkään. Tämän tärkein osa on siveellinen mielenlaatu, omatunto, hyvän ja pahan tajuaminen ja siihen liittyvä hyvän rakastaminen ja pahan inhoaminen. Sitäpaitsi lapsi on vain vähän aikaa päivästä koulun silmälläpidon alaisena. Ja mikä tärkeämpää: koulussa oppilaan hyveellä tai paheella on verraten vähän tilaisuutta ilmaantua. Hänelle määrätään koulutuntien aikana jotakin askartelua; siinä ei tule ky-

symykseen, mitä hänen omatuntonsa hyväksyy tai ei hyväksy. Hänen siveellinen mielenlaatunsa tulee näkyviin vasta, kun hän vapaasti valitsee askarruksensa, ja vapaassa seurustelussa toisten ihmisten kanssa - Toisin sanoen: silloin, kun hän elää koulun silmälläpidon ulkopuolella. Kuinka siis voidaan tehdä koulu vastuulliseksi hyveestä, jonka perustusta se ei milloinkaan laske ja jonka harjoittamista se ei edes voi valvoa? (KT VI, 531–532.)

Näin ehkä olikin Snellmanin ajan kouluissa. Patriarkaalisen yhtenäiskulttuurin vallitessa opettajan virkansa perusteella sama auktoriteetti oli suuri. Opetus oli massaluonteista, eikä oppilaantuntemusta pidetty tarpeellisena.

Snellman uskoi, että vain äidillä ja isällä on henkinen kosketus lapseen ja vain he voivat tietää, mikä lapselle on oikeata. "Sekä oivallus että tarmo löydetään lähinnä äidistä, koska hänen rakkaudellaan on lujempi luonnollinen pohja ja koska hän - ei teoretisoi eikä järkeile." Snellman arvosti vaistonvaraista kasvatusta. Hän mainitsee Rousseauin ja Pestalozzin, jotka pitivät mökeissä annettua kasvatusta esikuvallisena. Jokaisella pedagogilla oli suomalaisessa talonpoikaismökissä oppimista, hän vakuutti. Epäitsekkäiden vanhempien kasvatusta ei voi epäonnistua (KT XI, 237). Koulussa lapsi on totutettava yhteiskunnalliseen järjestykseen. Siten koulu kasvattaa siihen sekä valtioon (KT VI, 538, 542). Huolellisen kotikasvatuksen juurruttamat hyvät tavat helpottavat koulunkäyntiä (KT VII, 428).

Vaikka Snellman kehuukin Fröbelin lämminsydämyyttä ja intomielistä lastenkasvatusharrastusta, hän moittii tämän käsitystä aistien avulla tapahtuvasta tiedonhankinnasta. Hänen teoriasensa perustuivat Snellmanin mukaan sensualismiin ja suoraan materialismiin ottamatta huomioon, että ihminen saa järkensä kuulumalla historiaan, kansakuntaan ja perheeseen. Fröbelin markkinoima lastentarha ei kelvannut malliksi kodille, jonka kasvatustaito perustui vuosisatojen vakiinnuttamaan viisauteen. Pestalozzin kasvatuskäsityksiä Snellman ihaili, vaikka totesikin, ettei tämä itse juurikaan kyennyt toteuttamaan niitä käytännön

kasvatuksessa - siihen ei pystynyt Rousseaukaan. Snellman kyllä arvosti Locken, Rousseau ja Pestalozzin korostamaa "omaa näkemistä ja tekemistä, kokemustietoa ja ruumiillista taitavuutta", joita Fröbelkin vaati. (KT VI, 468; Lehmusto 1926, 104.) Merkitsevää on, että Snellmanin tavoin Fröbel piti ihmisen varhaisia elinvuosia tärkeimpänä kasvu- ja kasvatusvaiheena. Fröbel oli ihastunut saksalaisen runoilijaklassikon lausumaan: "On pitempi askel imeväisestä puhuvaan lapseen kuin koulupojasta Newtoniin." (Sit. Helenius 2001, 241.) Sukupuolelleen synnynnäiset ominaisuudet tekevät naisesta kotilieden vaalijan, jälkeläisten hoitajan ja ensimmäisen kasvattajan. Snellman pitää suorastaan naurettavana, että äitien pitäisi saada neuvoja äitinä oloon lastentarhan mamsellilta, kuten Cygnaeus oli suunnitellut. (KT VI, 471; Lehmusto 1926, 103.)

Tehtävänsä varten äidin tulee saada kyllä kouluopetusta mutta sukupuolelleen sovelletusti (KT IV, 394–397). Oppinut nainen on "itsenäinen ja itsekylläinen" ja sellaisena miehelle kauhistus. Hän luulee hallitsevansa miestä järjellään ja todistelullaan, vaikka se onnistuu vain naisellisella rakastettavuudella. Perimmältään nainen haluaa suojaa, jonka mies voi hänelle antaa. (KT IX, 264–265.) Sitä paitsi naisen kykenevyydestä toimia luovasti tieteessä ja muussa julkisessa toiminnassa ei Snellmanin mielestä ollut näyttöä. Näin Snellman torjuu - aikansa lapsena - aikansa naisemansipaatiota. Hänen keinonsa on naisen alistaminen ylistämällä.

## Koulu kasvattaa yhteiskuntaelämään

Opetuksen Snellman määrittelee Valtio-opissaan seuraavasti: "Opetuksella, katsottuna kasvatuksesta erillään, [–] ymmärrämme tiedon antamista siitä, mikä on totta ja mikä todetonta." Opetuksen avulla ihminen kehittyy kykeneväksi palvelemaan yhteiskuntaa ja valtiota. Kasvatus on perheen asia, mutta valtion tulee huolehtia opetuksesta. Yksityisopetuksen Snellman tuomitsee. Siitä lähtee herrasväen siveellinen turmelus, jonka pahin muoto on lahjusten otto. Vallasnaisten antama opetus voi tehdä

tytöistä "komeilun ja turhamielisyyden orjattaria". Yksityinen opetus tulisi suorastaan lailla kieltää, Snellman hehkuttaa. (KT II, 45–47.)

Kuten edellä todettiin, Snellman ei usko koulua moraalia kasvatavaan vaikutukseen. Koulun tulee kasvattaa kansalaisuuteen eli siveelliseen ja järjenumukaiseen yhteiskuntaelämään sekä älylliseen sivistykseen eli tehdä oppilaat tiedonhaluisiksi (KT VI, 538; VII, 265).

Eri koulumuodoilla ja koulutustasoilla on erilaiset tehtävänsä. Kansansivistyksen laajuutta Snellman puolustaa mainitsemalla, että talonpoika tarvitsee yhtä paljon tietoa kuin pappi, eikä pappi kykene neuvomaan talonpoikaa muuta kuin uskonasioissa. Siksi oli hämmäntävää kuulla, että pappissäädyn jäsenet vaativat tulevan kansakoulun opetuksen rajoittuvan sisälukuun ja kristinuskon opetukseen. (KT IV, 138.) Tosiasiassa eivät papit sen paremmin kuin vanhemmatkaan olleet kyenneet opettamaan todellista lukutaitoa. Moni kansanmies luki sujuvasti uskonnollisia kirjoja, mutta jos hänelle annettiin luettavaksi muunlaisia tekstejä lukutaidon rajoittuneisuus näkyi. Kun luettavan asiassisältö oli hänelle ennestään outo, ei esiyymmärrys auttanut. (KT V, 43.) Näin oli varmaan 1840-luvulla, jolloin suomen kirjakieli kehittyi nopeasti "pipliasuomen" pysyessä samana vuosikymmenestä toiseen.

Lehmusto (1926, 108–109) huomauttaa, että Snellman teki kansakoulua koskevat suunnitelmansa ennen Cygnaeusta. Hänen laajat arvostelunsa Cygnaeuksen ehdotuksista olivat perusteltuja ja monet olivatkin niistä samaa mieltä. Valittaessa jäseniä ehdotusta tarkastaneeseen komiteaan Snellman kuitenkin syrjäytettiin. Senaatin enemmistö ja Cygnaeus pelkäsivät, että Snellmanin mukanaolo murskaisi ehdotuksen. (Halila 1949, 302.) Ehkä syrjäyttäminen sekä Fröbelin teorioita koskeva arvostusero johtivat joksikin aikaa miehet jonkinlaiseen välirikoon. Myöhemmin Snellman antoi tunnustusta Cygnaeuksen työlle. Snellman otti 75-vuotispäivänään onnittelukäynnille tulleen kiistakumppaninsa vastaa sydämellisesti ja sanoi tämän käynnin olleen hänelle mitä arvokkain kunnianosoitus. (Rein 1928, 227.)



Kansakoulussa olisi opetettava samoja aineita kuin oppikoulussa. Kaikkea tietoa oli harrastettava tiedon itsensä vuoksi. Näin siksi, että kansakoulu oli Snellmanin mukaan "yhteiselle kansan koulu ja yliopisto samalla kertaa". Kansakoulun kurssi ei saisi olla kahta vuotta pitempi, koska talonpoika ei halua pitää lastaan sen kauempaa koulussa. (KT V, 40; VI, 60, 550–551, 559.) Tässä Snellman ajatteli vielä säätykantaista, samoin siinä, että hän piti ajatusta kansakoulun sopivuudesta oppikoulun pohjakouluksi suorastaan järjettömänä.

Snellman varoitti tekemästä kansakoulusta oppikoulun kaltaista pänttäyslaitosta (KT VI, 52–53). Kansakoulun tunneilta piti oppilaalle jäädä toki muistitietoakin, mutta se tuli oppia elimellisesti lukukirjojen lukemisella ilman pänttäystä. Tärkeää oli oppia omatoimisesti. Siten opittu pysyy mielessä. (KT VI, 52–53.) Lapsen tulisi oppia tekemään työtä, koska se on jokaisen velvollisuus. Snellman tähdentää kuitenkin, että lapselle leikki on työtä. Lapsen tulee saada leikkiä niin kauan, kunnes hän jaksaa tehdä työtä. (KT VI, 57.)

Oppikirjat eivät kuulu kansakouluopetukseen (KT X, 31). Raamatun ja rukouskirjan lisäksi kansakoulussa tarvitaan kolme eri alojen lukukirjaa. Yksi sisältäisi maantietoa ja sovellettua luonnontietoa. Toisessa olisi raamatunhistoriaa ja joitakin yleisen historian tapahtumista kertovia kappaleita. Kolmannessa kerrotaisiin isänmaasta ja sen sivistysoloista, maanviljelyksen kehittämisyrittämisistä, Suomen historiasta sekä vanhasta kansanrunoudesta. Kirjallisuudenopetus jäisi viimeksi sanottuun, koska suomenkielinen kirjallisuus tapaili vasta ensi askeliaan. Luultavasti Snellman pelkäsi aikansa uskonnollisuuteen kasvatettujen opettajien luettavan liiaksi raamatullisia tekstejä, koska hän muistuttaa lapsen pian ikävystyvän niihin. Sitä vastoin "satu on aina lapselle mieluisampaa luettava kuin saarna - tätä asiaa ei voi korvata opettajan into". Uskonnonopetuksella tulisi olla hartaustilaisuuden leima. (KT VI, 67.) Muusta opetusohjelmasta mainittakoon tässä vain "pääsälasku" ja "numerolasku". Matemaattisten alkeistaitojen tarve olikin tuntuva. Sitä kuvaa Halikon kirkko-

herra K. A. Ignatiuksen vastaus Suomen talousseuran kansanopetuskyselyyn vuonna 1828, ettei hänen seurakuntalaisistaan kukaan (tarkoitti ilmeisesti rahvasta) hallinnut laskennon alkeita (Tiimonen 2001, 280).

Snellman pitää liikuntaa tärkeänä karaisukeinona, mutta hän vastustaa dresyyriä sen harjoittamisessa! Ihminenhän ei ole eläin. Keho on tehtävä tottelevaksi toiminnan välineeksi. (KT XI, 231–232.) Koulukurilla oppilas totutetaan ”totuuteen, säännöllisyyteen ja uutteruuteen sekä yleensä kaikkiin hyviin tapoihin” (KT V, 536). Opettajan pehmoilua Snellman ei suvaitse. Opettaja ei saa olla hellämielinen vaan hänen korkein hyveensä on oikeudenmukaisuus. On olemassa siveellinen järjestys, johon opettajankin on alistuttava, ja sen vaatimusten mukaan hänen tulee oppilaitaan kohdella. Nykyään tähdennetään myönteisen palautteen tärkeyttä. Snellmanin mielestä yksittäiselle oppilaalle sitä tulisi antaa harkitusti. Sama koskee moitetta. Erittäin epäoikeudenmukaista on koko luokan moittiminen yhden tai muutaman oppilaan rikkeistä. Sen sijaan kiitoksen antaminen koko luokalle silloin kun siihen on aihetta on kasvattavaa. (Ks. KT VI, 539, 575.)

Aikansa oppikoulusta Snellman toteaa, että se oli muuttunut ammattikoulumaiseksi. Oppikoulun tulisi antaa tieteellisen sivistyksen alkeisvalmennus tutkijoiksi ja virkamiehiksi aikoville. Nyt esim. ”siviilikymnaasiin” siirtyvän latinan opinnot jäivät kesken. ”Ammattiläksyjä” ei saa lukiossa antaa, Snellman jyräyttää. Valtiopäivälausunnossaan (14.5.1867) Snellman arvostelee oppikoulun yhä lisääntyviä oppiaineita ja muistuttaa, että oppikoulun tehtävä oli kasvattaa oppilaansa kansalaiskuntoisiksi (KT XI, 412). Oppikoulun kuten kansakoulunkin opetusohjelmasta Snellman halusi kaventaa oppimääriä ja vähentää oppiaineita. Klassillisilla kielillä ei hänen aikanaan ollut enää käytännöllistä merkitystä. Humanistinen sivistys ei voinut olla yksin antiikin perusteellisen tuntemisen varassa. (KT II, 136.) Vaikka Snellman ihailikin latinan kielen taitoa, niin reaalikouluissa hän soisi klasisten kielten väistyvän uusien kielten tieltä. Konsistorille antamassaan lausunnossa (1.6.1858) ”niistä tiedoista joita ylioppilas-

tutkinnoissa pitäisi osoittaa”, Snellman sanoo, että oppikoulun opetuksen tärkein sisältö koostuu kieliopinnoista, matematiikasta ja historiasta (KT XI, 14).

Aikansa ylioppilastutkinnon Snellman sanoo sitovan lukiolaisen liiaksi tutkintolukuihin. Valitettavasti sama jatkui yliopistossa. Siellä viljeltiin liikaa pikkutiedon muistamista. Yliopiston luennot eivät kelvanneet muuhun kuin ”tutkintoknoppien” ja ”tutkintoansioiden” keräämiseen. Kuuntelemisen taitoa voitaisiin opetella jo lyseoaikana. Ylioppilas pystyisi kyllä opiskelemaan omatoimisesti, kun hän saisi hieman opiskeluteknisiä neuvoja ja opastusta lähteiden käytössä. Hidas käsityskyky ja puuttuva tarmokin voidaan Snellmanin mielestä ainakin osittain korjata. (KT VII, 478; XI, 312, 475.)

Snellman sanoo, että yliopiston kaavamaiset tutkinnot estävät nuorten perehtymistä vakavaan tieteelliseen työhön (KT XII, 300). Yliopiston tulisi herättää harrastusta tieteellisten asioiden seuraamiseen yleisössäkin. Siellä tehdyn tieteellisen tutkimuksen tulisi kohdistua ennen kaikkea isänmaahan. (KT VI, 550.)

## Itsekasvatus

Snellmanin käsityksen mukaan kasvatus ja oppiminen muodostavat elinikäisen prosessin. Kun oppikoulu on sytyttänyt oppilaiseen halun jatkaa opintoja omin päin, se on saavuttanut tarkoituksensa. Tietoa on harrastettava sen itsensä vuoksi. Sivistys ei pääty johonkin tiettyyn tutkintoon. (KT VI, 550.)

Itsekasvatus alkaa silloin, kun yksilössä viriää tietoisuus saamansa perinnäisen tiedon yleispätevyydestä ja hän tahtoo saat-  
taa ”vastaanottamansa tahtomisen sopusointuun siveellisen maailmanjärjestyksen kanssa [—] vakaumuksesta ja vapaasti” (KT XI, 205). Itsekasvatus on jatkuvaa taistelua, sillä ”elämänkatso-  
muksia ja periaatteita eivät toiset voi koskaan antaa; niiden täytyy olla yksilön oman työn hedelmiä, ne täytyy itse hankkia, taistellen saavuttaa, ei ainoastaan itsenäisillä opinnoilla vaan elämän koulussa saavutetulla kokemuksella”. Viimeksi sanotun tulee

murtaa ennakkoluulot ja "kamariviisuus", Snellman julistaa. (KT V, 535.) Ihminen on silloin karaistunut ja kasvanut "pakon kautta vapauteen". Asia ei ole kuitenkaan aivan ristiriidaton. Kuuliaisuuteen kasvatetun kyky käyttää vapautta johtaa ongelmaan, jota on nimitetty "pedagogiseksi paradoksiksi": kuinka pidättyvyyteen, vaatimattomuuteen ja kuuliaisuuteen totutettu lapsi osaa aikuisena toimia omaehtoisesti ja tehdä oikeat ratkaisut itsenäisesti ennestään tuntemattomissa pulmatilanteissa (esim. Pikkarainen 2000, 111.)? Snellman kuitenkin uskoi, että kansakunnassa perinteenä siirtyvä järkevyys tuottaa kauniita hedelmiä sukupolvi sukupolvelta, kunhan kasvatusta ja opetusta on järjestyksellistä.

### Snellmanin linja suomalaisessa kasvatuksessa

J. A. Hollon (1952, 283) mukaan paraskin aatejärjestelmä on sidoksissa omaan aikaansa, ja "parhaana" sitä voi pitää vain siinä mielessä, "että siitä on jäänyt jokin siemen lisäämään ihmisjärjen kasvua" eli pieneltä osin tukemaan myöhempiä käsityksiä. Tämä pätee Snellmaninkin kasvatusaatteisiin, joista Heikki Lehmusto (1926, 194–209) on löytänyt lukuisia yhtymäkohtia niin ennen kuin myöhemminkin esitettyihin teorioihin. Tarkemmin asiaa katsoessa huomaa kuitenkin, että kysymyksessä ovat usein universaalit käsitykset, joita esitetään jokaisena aikakautena kulloisenkin muodin mukaisia termejä käyttämällä.

Joistakin Snellmanin käsityksistä voi perustellusti olla eri mieltä. Mielestäni Snellman yliarvioi aikansa äitien lastenhoitotietoa ja -taitoa. Perinteiseen tapaan elävissä talonpoikaistaloissa vauvoja ja pikkulapsia hoidettiin yleensä huonosti, suorastaan välinpitämättömästi. C. J. Wretholmin suomalaisten lastenhoitoa 1840-luvulla koskevaa lausumaa siteerattiin usein - lähinnä kai ruotsinkielisissä teksteissä: "Jag har aldrig sett några barn så kärlekslöst behandlades som finnarnes. Hela dagen igenom ligga de och skrika i vaggan, hudlösa af orenlighet och ohyra, utan att man vårdar sig om dem." (Moring 1993, 27.)

Lääkärit olivat kyllä huomanneet puhtauden merkityksen terveydelle, mutta rahvas ei liiemmin välittänyt hygieniasta. Lääkintöhallituksen ylitirehtööri Carl von Hartman kertoi Aleksanteri I:n halunneen matkallaan osoittaa myötätuntoa erään talonpoikaistalon lapsille, mutta keisarillisen käden taputtelun kohteiksi pienokaiset olivat liian likaisia! Lapsia hoidettiin "huonommin kuin järjettömiä eläimiä", Hartman totesi. Äidit välttelivät imettämistä ja ruokkivat lapsiaan harvoin pestävällä imetyssarvella, jossa oli piimää ym. imetysikäiselle vielä sopimatonta ravintoa. (Bergman 1993, 35–38.)

Vaikka Snellman kehuukin, että puutteellisissa oloissa kasva-neista pojista oli tullut rotevia renkejä, hän jättää mainitsematta suuret lapsikuolleisuusluvut. Se oli suuri yhteiskunnallinen ongelma, jota viranomaiset halusivat poistaa valistamalla äitejä il-maiseksi jaettavilla kirjasilla. (Bergman 1993, 39–40.) Tässä tap-ahtui nähtävästi ylilyöntiäkin, koska ainakin vuonna 1858 Uuden-kaupungin piirilääkäri totesi lausunnossaan, että yleensä vanh-emmat olivat helliä lapsilleen. He hoitivat heitä kodin mahdollisuuksien ja parhaan ymmärryksensä mukaan. (Moring 1993, 33.) Lastensa varhaisiin poismenoihin vanhemmat suhtautuivat fatal-istisesti.

Snellmanin kritiikistä huolimatta fröbeliläinen varhaiskasva-tus löi itsensä läpi Suomessakin. Fröbelin pienten lasten kasva-tusta koskevan arvostelun taustana väikkyi ilmeisesti Snellma-nin ajan maatalousvaltainen Suomi, jossa äideillä oli paremmat mahdollisuudet hoitaa pienokaisiaan kuin teollistuvassa maas-samme myöhemmin. Fröbel kehittikin varhaiskasvatuksensa muodon ja sisällön teollisuus- ja porvariyhteiskunnan oloja varten (Helenius 2001, 241).

Historiallisen kehityksen myötä naisen asema on muuttunut perusteellisesti sitten Snellmanin päivien. Lehmusto arvostelee kipakasti Snellmanin käsityksiä naisen tehtävästä. Hänen mu-kaansa Snellman ei huomannut, etteivät kaikki naiset sovellu ominaisuuksiltaan perheenemänniksi. Silti he saattavat olla mie-hen veroisia julkisessa toiminnassa. (Lehmusto 1953, 157–179.)

Snellmanin toiminta-aikaan pedagogiikka oli eriytyvässä filosofista. Siitä huolimatta Snellman piti itsestään selvänä, että kasvatusteorian tulee pohjautua filosofiseen tietoon. Filosofioiksi tarjoutuivat 1800-luvun lopussa sekä hegeliläisyys että herbartilaisuus.

Paavo Päivänsalo huomauttaa (1971, 81), ettei Snellmanin aikaan kasvatusta ja opetuksen professorin virkaan olisi voitu nimittääkään muuta kuin hegeliläisen suunnan edustaja. Vuonna 1862 virkaan astunut Z. J. Cleve täytti vaatimuksen. Hegeliläisten pedagogiemme ajattelutapa oli kokonaisvaltainen, syntetisoiva ja vastakohtia korostava (Väyrynen 1986, 321). Snellmanin tavoin Cleve käsittää kasvatuksen tarkoitukselliseksi avunannoksi. Varsinainen kasvattaja on luonto. Tämä tarkoitti ihmisen lajityyppillisten mahdollisuuksien kehittämistä harmonisesti totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen. Rousseaulaista metodia Clevekään ei sentään hyväksynyt, sillä hänen mukaansa kasvatusta tapahtuu aina yhteiskunnassa. Snellmanista hän erosi siinä, että hän antoi koululle keskeisen merkityksen lapsen kasvattajana. Perhe on hänen mukaansa sidottu traditioon, ja kansalaisyhteiskunnan ja kirkon intressit ovat Clevestä rajalliset; ensiksi mainittukin toimii tilapäisten asianhaaran vallitessa. Vain koulu sivistää. Siellä oppilaalle kehittyy kyky tavoittaa uusia näköaloja. Asiasta hän kävi lehtipolemiikkia Snellmanin kanssa. (Lehmusto 1926, 69, 94.) Edellä sanottu osoittaa, että Cleve oli irtautumassa snellmanilaisesta pedagogiikasta.

Herbartilaisuus syrjäytti hegeliläisyyden 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Herbartilaisuudessa järkeä käytettiin lähinnä kasvatustyön ohjaamiseen. Päämäärä oli luja, siveellinen luonne, kaikin puolin kehittynyt ihminen, joka ei aikuisena ollut minne tahansa vietävissä. Suunnan vahvana edustajana Mikael [Johnsson] Soininen halusi toteuttaa tavoitetta mm. kansakoulun jatkoopetuksella sekä uskonnonopetuksesta irrotetun siveysopin avulla. Soinisen sovelluksen mukainen opetus oli vahvasti opettajajohdosta. Opetuksen tuli olla kasvattavaa, joten kodin kasvatuseritys koulun rinnalla heikkeni. Soininen kirjoitti Snellmanin syn-

tymän satavuotisjuhlien aikaan tämän kasvatustieteestä. Hän katsoi Snellmanin käsitysten koskettelevan kasvatuksen ydinkysymyksiä. Eroavuuksista huolimatta hän näki niiden tukevan omiaan, herbartilaislähtöisiä. Snellmanin ajan koulun kasvatusta antoi Soinisenkin mielestä aihetta kritiikkiin:

Tavallisen kouluelämän ja koulunkäynnin kasvatuksellista vaikutusta arvostelee Snellman [—] epäilemättä hyvin sattuvasti, varsinkin jos katsoo koulun elämää semmoisena kuin se on eikä semmoisena kuin se ehkä saattaisi olla. Juuri tästä syystä onkin se katsantotapa, joka on tahtonut lisätä koulun suoranaisesti kasvattavaa merkitystä, pakostakin ruvennut harkitsemaan koulun elämän eikä vain sen opetuksen kehittämistä.

Näin tehdessään koulu ei pyri millään tavoin kodin tielle tai sijalle. Käsitys lähenee nykyistä *curriculum*-ajattelua. Kosketuskohtana uuden ja Snellmanin näkemyksen välillä Soininen pitää sitä, että molemmat käsittävät tiedon ja opetuksen selvittävän, mikä on oikeata ja väärää. Snellmanin mukaan hyvä tahto muodostuu perheessä, ja koulu jalostaa sitä. Näin yksilön subjektiivinen hyvä tahto muuttuu objektiiviseksi tosiasiaksi ja valmistaa kasvatettavaa tekemään hyvää. Siten opetuksella on valtava merkitys siveellisyyden palveluksessa, Soininen (1906, 181) päättelee.

Snellman on yksi pedagogisen rakkauden julistajien vuosisatoja pitkässä ketjussa. Myöhempiä suomalaisista on Juho A. Hollo. Hänen mukaansa on keskeistä kysyä tapaa, jolla kasvatusta vaikuttaa. Cleven tavoin kasvatusta on Hollon mukaan avun antamista, "kasvatusta saattamista" - Kierkegaardilla rakkaudella rakentamista - myötätuntoisen, tunne-elämältään sivistyneen aidon ihmisen teeskentelemätöntä vaikutusta. Hollo vieroksuu "valmiin kasvattajan" ideaalia. Sellainen kasvattaja on sopimaton tehtävänsä, sillä kasvatusta on elävä prosessi, vastavuoroisuutta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Työssään kasvattaja on myös kasvatettava. Valitettavasti opetuksen kohteina ovat

”valmiit tiedolliset tulokset, jähmettyneet muodot, jotka eivät ole missään elimellisessä yhteydessä varsinaisen elämänliikunnan kanssa”; valitettavaa on sekin, että ”varsinaiset kasvatustehtävät mielellään muuttuvat pelkiksi opetustehtäviksi”. (Hollo 1927, 64 – 65, 78–79, 99–100, 120; Hollo 1952, 22, 53–54, 121–125.) Viimeksi sanotuissa ajatuksissaan hän lähestyy Snellmania, joka moitti aikansa koulua ja yliopistoakin pänttäyslaitokseksi.

Kasvatusvirtaukset muuttuivat yhä kovenevaa vauhtia 1900-luvulla. Taustatieteistä teologinen etiikka syrjäytyi 1900-luvulle tultaessa psykologian ja filosofisen etiikan tieltä. Psykologia vaihtui assosiaatiopsykologiasta hahmoteoriaan ja vähitellen behaviorismiin sekä viimein kognitiiviseen psykologiaan. Suomen 1900-luvun eturivin filosofeihin kuulunut Eino Kaila (1941, 12–13) ymmärsi ja arvosti Snellmania. Sekä Snellmania että hänen oppi-isäänsä Hegeliä yhdistää ”kenttäteoreettinen” ajattelu, jonka mukaan kaikki riippuu kaikesta. Ero on siinä, että Kailan psykologia perustuu biologiaan, kun taas Snellmanin ”psykologia” on Kailan mukaan lähinnä uskonnonfilosofiaa. (Kaila 1941, 2). Kailan mukaan viettikerrokset antavat käyttövoiman ihmisen henkisille toiminnoille. Tällä Kaila murtaa syvään juurtuneen käsityksen luonnon ja kulttuurin yhteensopimattomuudesta. Jo Snellman puhui tunnevirikkeiden merkityksestä: ”Intohimotta ihmiskyky ei ole vielä mitään suurta suorittanut.”. (KT II, 198.) Saman esittivät myöhemmin mm. Arvi Grotenfelt (1916, 110) ja Juho Hollo (1918, 186–187). Snellmanin ajan pakolla kasvattamisen uskottiin vaativan kasvatettavan tahdonvoiman kehittämistä. Kailan (1958, esim. 173–, 195) mukaan tahto sinänsä ei ole sielunvoima, koska sitä ohjaavat motiivit ja muut syvältä kumpuavat vaikuttimet. Viettisuuntaukset eli tarpeet antavat voiman ihmisen käyttäytymiselle, ne virittävät motivaation. Siten aikaisemman psykologian tärkeänä pitämä tahto saakin voimansa tarpeista. Arkipuheen ”tahdonvoima” on kielikuva. Kaila nimittää sitä ”näennäistahdoksi”. Se on lähinnä tottumuksen luomaa, jossa kasvatuksella on mahdollisuutensa.



Perinnöllisyyden merkityksestä oltiin 1900-luvun alussa toista mieltä kuin Snellman. Pragmatismi ja progressiivinen pedagogiikka alkoivat vaikuttaa jo herbartilaisuuden valtakautena. Behaviorismia Snellman olisi ehkä pitänyt hengettömänä, mutta progressiivisessa pedagogiikassa hän olisi saattanut nähdä yhteisiä piirteitä oman omatoimisuutta korostavan oppimisenäkemyksensä kanssa. Snellmanin pontevasti esittämää ajatusta koulun päättymisen jälkeen koko eliniän jatkuvasta itsekasvatuksesta pidetään nykyisin hyvin tärkeänä. Myös Snellmanin ja Cygnaeuksenkin korostama luova lukeminen unohdettiin heidän jälkeensä pitkäksi ajaksi. Kansakoulu otti mallia ulkolukua ja pönttäämistä itsepintaisesti jatkaneesta oppikoulusta Tekstistä merkityksiä etsivät menetelmät tulivat 1900-luvun loppupuolen kirjallisuudentutkimuksessa keskeisiksi ja heijastuivat kouluopetukseenkin. Luova lukeminen tuli muotiin.

Snellmanin kansallisuusajattelu kulki juonteena suomalaisnationalistisessa julistuksessa. Kirjailijoista mm. Kyösti Vilkunalla esiintyy kansallishengen vaatimusten mukaisiksi kasvavia sankareita. Talvi- ja jatkosodan vuosina suomalaisilta vaadittiin Snellmanin korostamaa uhrivalmiutta. Teoksellaan Snellmanista (1944) J. E. Salomaa jatkoi tämän suomalaiskansallisen kasvatuspäämäärän kehittelyä ja yleispedagogisten kysymysten selvittelyä. Yleisessä kasvatustutkimuksessa (1943, 125–126) hän asetti kasvatuksen päämääräksi ”kansallisesti valveutuneen, verevän suomalaisen” kehittämisen. Modernismin tultua valta-aatteeksi Suomen sivistyselämässä suhde Snellmanin tähdentämään aatteelliseen perintöön alkoi muuttua kriittiseksi ja vähätteleväksi.

Salomaan kansallinen kasvatustyyppi liittyi luontevasti Matti Koskenniemen propagoimaan sosiaalinen kasvatukseen. Ensimmäisen tasavallan isänmaallisuuspaatos ohjattiin sosiaalisen toiminnan uomaan. Sodan hävinneen Suomen kansalaisista tahdottiin kasvattaa nimenomaan sosiaalisia, jotta yhteinen ponnistus sodan vaurioittaman maan nostamiseksi onnistuisi. Risto Rinteen (1987, 122) mukaan suomalaisessa kasvatuksessa siirryttiin pitkän tradition vakiinnuttamasta ”moraalisesta koodista kansa-

laiskoodiin". Periaate tuotiin julki vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä. Sosiaalisuus ei tällöin merkinnyt huoneentaulumaista alistumista vaan yksilön persoonallisuuden kehittämistä harkitsevan yhteistyökykyiseksi. (Päivänsalo 1971, 222, 228). Näin oli tavallaan palattu Snellmanin ideaaliin kansallishengen täyttämästä kehittyneestä yksilöstä, joka omaa järkeään käyttäen toimii valtionsa hyväksi. Kaksitahoista kannanottoa on voitu pitää yksilökeskeisenkin suuntauksen alkuvirikkeenä. (Simola 1995, 64.)

## Lähteet ja kirjallisuus

HARRIET BERGMAN 1993. Råd och anvisningar vid vården av späda barn. Upplysninsskrifter som ett led i kampen mot spädbarns dödligheten i Finland 1800-talet. Historisk Tidskrift för Finland 1/1993.

AIMO HALILA 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Ensimmäinen osa. WSOY.

J. HOLLO 1927. Kasvatuksen teoria. WSOY.

J.A. HOLLO 1952. Kasvatuksen maailma. WSOY.

MIKAEL JOHNSON [SOININEN] 1906. J. W. Snellmanin kasvatusopillisia mielipiteitä. Opettajain lehti 1906.

EINO KAILA 1941. Romantiikka ja nykyaika. Historiallinen Aikakauskirja 1/1941.

HEIKKI LEHMUSTO 1926. Snellman kasvatusopillisena ajattelijana. K. J. Gummerus.

BEATRICE MORING 1993. Allmogens barnsyn i det agrara Finland och överhetens vantolkningar av densamma. Historisk Tidskrift för Finland 1/1993.

JUHA MANNINEN 1986. "Se voitti itselleen sivistyksen voitot" - Suomen hegeliläisyyden perusteemoja. Teoksessa Hyöty, sivistys ja kansakunta. Pohjoinen 1986.

- ESA PIKKARAINEN 2000. Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatustilosophia sivistysteorian. Teoksessa Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus.
- TUIJA PULKKINEN. Kansalaisyhteiskunta ja valtio. Teoksessa Kansaliikkeessä. Kirjayhtymä 1987.
- TUIJA PULKKINEN 1989. Valtio ja vapaus. Tutkijaliitto.
- PAAVO PÄIVÄNSALO 1971. Kasvatuksen historian tutkimus Suomessa vuoteen 1970. Ylioppilastuki ry. 1971.
- TH. REIN 1928. Juhana Vilhelm Snellman. Jälkimäinen osa. 3. korj. ja kuv. p. Otava.
- RISTO RINNE 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa. Teoksessa Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 48.
- J.E. SALOMAA 1948. J.V. Snellman. Elämä ja filosofia. Toinen, korjattu painos. WSOY.
- HANNU SIMOLA 1995. Paljon vartijat. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 137.
- J.W. SNELLMAN. Kootut teokset I–XII. WSOY 1928 – 1931.
- SOILI TIIMONEN 2001. Valoa kansalle. SKrHST 185.
- KARI VÄYRYNEN 1986. Persoonallinen tieto ja koulu. "Suomen koulujen isän" Z. J. Cleven dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa Hyöty, sivistys ja kansakunta. Pohjoinen 1986