

MIKAEL SOINISEN KOULUTUSPOLITIikka JA KASVATUSAJATTELU¹

Annukka Jauhiainen

Koulunkäynti yhteiskunnallisena kysymyksenä

Myönnettävä on, että koulupolitiikka ei suinkaan ole yhteiskunta- ja valtio-opissa helpoimpia kappaleita. Vakaumukseni on kuitenkin, ettei sille voi saada mitään muuta pohjaa, joka olisi kyllin luja ja laaja nykyajan vaatimuksia kantamaan, kuin tämä ainoa: suurin mahdollinen määrä valistusta suurimmalle mahdolliselle luvulle kansalaisia. Kaikille on tasoitettava opin tie yhtä tasaiseksi – niin kauas kuin suinkin mahdollista. Kansan ryntäämistä eteen- ja ylöspäin tällä tiellä ei ole peljättävä, vaan päinvastoin on jokainen askel, joka otetaan, jokainen valon murunen, joka valloitetaan, pidettävä kansallisena voittona. (Johnsson 1895a, 160.)

Näin kirjoitti 35-vuotias Mikael Soininen² Valvojaan vuonna 1895. Tuolloin Soininen eli ja vaikutti Helsingissä, jossa hän oli toiminut useita vuosia Lucina Hagmanin luotsaaman ensimmäisen suomalaisen yhteiskoulun opettajana ja toisena johtajana. Tämän päätyönsä ohella hän toimi Helsingin yliopistossa kasvatustieteen dosenttina ja luennoi koulupedagogiikasta. (Voipio 1944, 153–179.)

Vaikka Soinisen työura kasvatustieteillä alkoi oppikoulun ja yliopiston opettajana, hän suuntautui jo varhain kansan opetuksen kehittämiseen ja aloitti määrätietoisesti oppivelvollisuuspropagandan, josta yllä oleva katkelma on esimerkkinä. Samalla kun Mikael Soininen vaati koulua pystytettäväksi joka kylään, hän toi esiin koulutuksen merkityksen yhteiskunnallisena muutosvoimana. Soinisen kasvatustieteen tutkimuksessa onkin syytä korostaa sen vahvaa yhteiskunnallista pohjavirettä. Tasa-arvoisuuden periaate ja sen vieminen käytäntöön erilaisissa koulutuksellisissa ratkaisuissa oli keskeinen piirre Soinisen kasvatustieteen tutkimuksessa. Myös poliitikkona Soininen edusti radikaalia, keskustaliberaalia kasvatustieteen tutkimusta³ (Autio 1986, 19–21; Ahonen 2003, 83–84; Tuomaala 2004, 17).

Soinisen yhteiskunnallisen ajattelun alkujuuria on haettu niin Kuhmossa vietetystä lapsuudesta kuin Helsingin opiskeluvuosistakin. Soinisen syntyessä vuonna 1860 hänen isänsä toimi Kuhmon erämaapappilassa pitäjänapulaisena. Mikael-poika joutui ensimmäisten yhdeksän elinvuotensa aikana näkemään Kuhmon syrjäseuduilla elinehtojen kovuuden. Suurten nälkävuosien aikana nälkä ja taudit koettelivat erityisesti köyhää kansaa, vaikka sairaudet tulivat tutuksi myös pappilan väelle. Voipion⁴ mukaan Soininen itse selitti kaksi luonteessaan olevaa piirrettä,

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatustieteen ja koulutuksen tutkimus vuosikymmenien saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 243–271.

² Mikael Johnssonista tuli Mikael Soininen vuonna 1907 sukunimen suomennoksen myötä. Nimenvaihdos kuvasti Soinisen ”tiedemiesmäistä” toimintatapaa ja sitä edelsi perusteellinen harkinta ja suvun mielipiteiden kartoitus. (Autio 1997.)

³ Soininen kuului kumpanakin poliittisen toimintansa kautena keskustaan: yksikamarisen eduskunnan alkuvuosina vanhasuomalaisiin ja itsenäisyyden ajan uudessa puolueyhdistyksessä edistysmielisiin. Soinisen poliittiselle uralle kuuluu toimiminen kansanedustajana, kirkollis- ja opetusministerinä ja sivistysvaliokunnan puheenjohtajana. Hän toimi lisäksi kouluhallituksen ylijohtajana vuosina 1917–1924. (Tuominen 1986.)

⁴ Vuonna 1944 ilmestyneen elämäkerran kirjoittaja Aarni Voipio oli Soinisen vävy. Läheisen sukulaisuuden on nähty tuoneen elämäkerran kirjoittamiseen tiettyjä ongelmia: elämäkerta on ”läheltä nähty” ja sen näkökulma kohteeseensa on varsin ihannoiva.

taipumuksen ajoittaiseen raskasmielisyyteen ja myötätunnon vähäväkistä kansaa kohtaan, olevan peräisin lapsuutensa pohjoisilta kotiseuduilta. (Voipio 1944, 21–26; Lindström 1999, 66–67.)

Kuopiossa vietettyjen oppikouluvuosien jälkeen Soininen tuli Helsinkiin opiskelemaan vuonna 1880. Samaan aikaan suomalaisuusliike aktivoitui muun muassa kulttuuriaikakauslehti *Valvojan* perustamisen myötä. *Valvojan* perustivat Danielson-Kalmari, Th. Rein, O. E. Tudeer, E.G. Palmen ja Valfrid Vasenius haastaen uudella maltillisen vapaamielisellä ja sosiaalisiin kysymyksiin keskittyvällä lehdellään vanhan polven fennomaanit kuten Yrjö-Koskisen ja Agathon Meurmanin⁵. Valvoja-ryhmän mielestä fennomanian aatesisällöksi ei enää riittänyt hegeliläinen käsitys kielen ja kansan yhteydestä, vaan kansallisuusliikkeeseen oli kytkettävä sosiaalinen aspekti. Oikeudenmukaisuuden nimissä valtion oli huolehdittava esimerkiksi vähävaraisten ja syrjässä asuvien peruskoulutuksesta ja tältä pohjalta lehdessä ajettiin esimerkiksi koulupakkoa. *Valvojan* sivuilla esiteltiin ensi kerran suomalaiselle lukijakunnalle uusia yhteiskunnallisia aatteita. (Ahonen 2003, 65–66; Laamanen 2002, 180–181; Voipio 1944, 40–41.)

Soininen otti opiskeluaikanaan osaa Savo-karjalaisen osakunnan toimintaan samoin kuin suomen kielen asiaa edistämään perustetun Suomalaisen Nuijan toimintaan. Molemmissa hän kuului maltilliseen siipeen. Soiniselle läheisiä opiskelutovereita löytyi seitsikoksi kutsutusta keskustelupiiristä, johon kuuluivat hänen lisäksi Kustavi Grotenfelt, Kaarle Krohn, August Hjelt, Arvi Grotenfelt, Emil Nestor Setälä ja Soinisen veli Victor Johnsson (Voipio 1944, 40–45; 75–76).

Soinisen kiinnostus koulukysymyksiin sai lopullisesti sytykkeen Yhdysvaltoihin vuosina 1884–1885 tehdyllä matkalla. Tutustuminen amerikkalaiseen yhteiskuntaan ja kasvatusaatteisiin⁶ sekä matkalta kerätty aineisto johtivat väitöskirjaan, joka tarkistettiin pari vuotta matkan jälkeen nimellä *Koulutoimesta Pohjois-Amerikan Yhdysvalloissa*.⁷

Suomen koulujärjestelmä oli 1800-luvulla rinnakkainen, kahden koulukulttuurin järjestelmä, joka heijasteli yhteiskunnan säätyjakoja. Kansakoulun ja oppikoulun erillisuus ei ollut vain organisatorista ja hallinnollista, vaan se ulottui syvälle kasvatuksellisiin peruskatsomuksiin. Oppikoulun traditio oli uushumanistinen, klassista sivistystä korostava, kun kansakoulu taas edusti pestalozzilaista, kansalaisuutta ja ihmisyyttä päämääränään pitävää reaalisivistystä. (Iisalo 1988; Niemi 1969.)⁸

Väitöskirjassaan Soininen otti selkeästi kantaa yhtenäisen koulutusjärjestelmän puolesta tuoden painokkaasti esiin koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen. Hän arvosteli kaksijakoista koulujärjestelmää, joka piti yllä yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja erotteli kansan etuoikeutettuun

⁵ Ilkka Liikanen (1995, 313–321) on fennomaniaa ja suomalaista puoluetta koskevassa väitöskirjassaan tuonut esiin, että *Valvojan* ryhmä ei kuitenkaan erityisen radikaalilla tavalla haastanut vanhasuomalaista johtoa. Esimerkiksi yhteiskuntarauhan puolustaminen oli *Valvojan* ryhmälle samalla tavalla keskeinen poliittisen toiminnan motiivi kuin vanhasuomalaiselle johdollekin.

⁶ Onni Niemi (1969, 85–86) on nähnyt Soinisen Amerikan matkassa yhtäläisyyttä Cygnaeuksen Sveitsin matkan kanssa. Molemmissa maissa vierailijat näkivät pitkälle kehittyneen demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen pohjalle rakentuneen koululaitoksen. Soininen näki myös oppikoulun sulautuneen yhteen kansakoulun kanssa yleissivistystä antavana kouluna. Yhteiskunnasta oli pyritty poistamaan säätyjako kokonaan.

⁷ Ensimmäisenä suomenkielisenä väitöskirjana Soinisen väitöskirja oli peruspilari suomenkieliselle väitös- ja tutkimustraditiolle. Sitä voidaan luonnehtia myös yhdeksi ensimmäisistä vertailevan kasvatustieteen suomalaisista töistä. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 217)

⁸ Vielä 1700-luvulla oppikoulu oli ruotsinkielisyydestään huolimatta huomattava yhteiskunnallisen kohoamisen väylä alempien sosiaalikerrosten lapsille. Yhteiskunnassa myös aukeni virkoja ja tehtäviä kaupan ja elinkeinoelämän aloilla enemmän kuin säätyläistön jälkeläiset pystyivät täyttämään, joten säätykiertoa tapahtui. 1800-luvulla tilanne oli muuttunut ja oppikouluista tuli entistä vankemmin säätyläisväestön jälkeläisten koulu. (Iisalo 1988, 134–135.)

ja syrjäytettyyn luokkaan. Amerikkalainen koulujärjestelmä ja kasvatuskirjallisuus saivat Soinisen haaveilemaan yhtenäisestä ja umpiperiä välttävästä koulujärjestelmästä ”joka yhtenä jaksona muodostaa portaat, joita myöten jokainen kansan lapsi voipi nousta esteettä yliopistoon saakka”. Kansa- ja oppikoulun yhteensulautuminen kangasteli koulutuspoliittisena päämääränä, johon myös Euroopassa tuli pyrkiä. Kansan lasten koulutusmahdollisuuksia oli parannettava myös siitä syystä, että kansan yleinen sivistystaso nousisi. (Johnsson 1887a, 109–112.)

Vielä 1880-luvulla kansakoulu hävisi resurssien jaossa selvästi oppikoululle⁹ koulutuspolitiikan suuntaa haettaessa. Sosiaalisen kohoamisen väylänä oppikoulu oli strategisesti tärkeämpi, kun kampaailua poliittisesta vallasta käytiin perinteisesti valtaa pitäneen ruotsinkielisen yläluokan ja uuden, keskiluokkaisemmista lähtökohdista nousevan suomenkielisen sivistyneistön välillä. Suomenkieliset halusivat hankkia lapsilleen lyseon tarjoaman uushumanistisen koulutuksen eivätkä tyytyneet heille tarjottuihin suomenkielisiin reaalikouluihin, jotka eivät mahdollistaneet opintojen jatkamista lukiotasolla tai yliopistossa. Suomenkielisiä lyseoita perustamalla haluttiin luoda kasvupohjaa suomenkielille sivistyneistölle ja virkamiehistöille. (Iisalo 1988, 131–141; Laamanen 2000, 47–52.)

Soininen ei hyväksynyt sitä, että koulutuspolitiikassa oppikoulusivistys oli pitkän aikaa etusijalla kansanopetuksen jäädessä toiseksi. *Valvojaan* 1890-luvun alussa kirjoittamissaan artikkeleissa (Johnsson 1892a; 1892b; 1893), jotka julkaistiin myös erillisenä niteenä (Johnsson 1894a), hän käsitteli kansakoulukysymystä eri puolilta ottaen voimakkaasti kantaa paitsi oppivelvollisyyteen, myös pohjakoulukysymykseen, joka oli yksi aikansa kiisteltyjä koulutuspoliittisia kysymyksiä.

Ajatus kansakoulusta kaikkia kansankerroksia yhdistävänä pohjakouluna¹⁰, josta oli mahdollisuus jatkaa opintietä myös oppikoulussa, oli ollut esillä jo kansakoulua luotaessa ja esimerkiksi Uno Cygnaeus kuului tämän ns. pohjakouluajatuksen kannattajiin.¹¹ 1890-luvulla pohjakoulukysymys nousi uudelleen laajemman keskustelun piiriin.¹² Myös oppikouluväen keskuudessa esiintyi näkemyksiä, joiden mukaan kansakoulu tuli saada oppikoulun pohjakouluksi, jotta säätyerot pienenisivät ja oppikoulujen rekrytointipohja laajenisi. Mikael Soininen kuului tähän suomen-

⁹ Hilikka Laamasen (2002, 188) mukaan vuoden 1872 valtiopäiväpäätöksellä kansakoulunopettajien palkkausta pienennettiin ja päätös pysyi voimassa seuraavat kymmenen vuotta. Asian käsittelyssä liberaalit kiinnittivät huomiota valtion budjetin painopistealueisiin todeten, että oppikoulut, joita Suomessa oli viitisenkymmentä, saivat varoja valtion budjetista lähes kolme kertaa niin paljon kuin 614 kansakoulua.

¹⁰ Ajatus kansakoulusta korkeampien opintojen pohjakouluna rikkoi kansa- ja oppikoulun perinteisen erottelun. Käsitys kansakoulun ja oppikoulun erilaisista perustehtävistä oli keskeinen perustelu, jolla oli vastustettu kansakoulun asettamista kaiken korkeamman opetuksen pohjakouluksi. Esimerkiksi J.V. Snellman ja koulutoimen ylläpidon puheenjohtaja Casimir von Kother edustivat kantaa, jonka mukaan korkeampiin opintoihin valmistuvia oli jo alkeisopetuksessa opetettava toisin kuin kansaa. Myös senaatin enemmistö ja kenraalikuvernööri halusivat säilyttää sääty-yhteiskunnan koulutuksen avulla. Pedagogiset ja yhteiskunnalliset perustelut koulumuotojen toisiinsa lähentämiselle tai erillisinä pitämiseksi kietoutuivat toisiinsa (Arola 2003, 6–7; Halila 1949 III, 74–76; Iisalo 1988, 134–143, 183–184; Niemi 1969, 10–12; Rantala 1996, 42–43.)

¹¹ Niemen mukaan Cygnaeuksen oli aluksi vaikea päättää, kumpi tavoite oli ensisijainen: tuliko kansakoulusta muodostaa kaikille väestöryhmille yhteinen koulu vai oliko tärkeämpää huolehtia kansan vähempiosaisten opetuksesta. Jälkimmäisen vaihtoehdon puolesta puhui kansan keskuudessa vallitseva aineellinen ja henkinen köyhyys, jonka Cygnaeus oli omin silmin nähnyt pitkällä matkallaan eri puolilla Suomea. Sveitsiin tehty matka sai Cygnaeuksen tavoittelemaan kunnianhimoisemmin korkeaa, kaikille kansaryhmille kelpavaa kansansivistyslaitosta. (Niemi 1969, 75–76.)

¹² Niemen mukaan pohjakoulukysymys ei ennen itsenäistymistä kuitenkaan kiinnostanut laajoja kansalaispiirejä. Kysymystä pohdittiin lähinnä kahden yhteiskuntaryhmän piirissä: koulun ammattiväen (erityisesti kansa- ja oppikoulun opettajien) ja poliittisten piirien ja puolueväen parissa. (Niemi 1969, 17.)

mielisistä oppikoulunopettajista koostuvaan ryhmään. (Halila 1949 III, 45–47; Kiuasmaa 1980, 48–49; Niemi 1969, 9–10.)

Aikakauslehti *Valvojan* sivuilla Soininen osoitti eri maiden kansakoulu- ja väestötilastoja vertailemalla, millainen oli Suomen kansansivistyksen tila. Tilanne oli huolestuttava. Olipa kyseessä sitten oppilaiden suhdeluku asukaslukuun verrattuna, koulujen oppilasluku suhteessa kouluikäisiin, koulukasvatusta kokonaan vaille jäävien lukumäärä tai kansakoulujen kustannukset, Suomi oli Soinisen laatimissa taulukoissa peränpitäjä. Pienen Suomen kansan oli mahdollista selvitä vain panostamalla sivistykseen ja nimenomaan koko kansan koulutukseen:

Mutta tähän saakka on sivistysharrastuksillamme ollut jonkunmoinen niin sanoakseni aristokraattinen luonne. Yliopistoista ja korkeammista oppilaitoksista on pidetty hyvää huolta; siinä kohden meitä muut kansat tuskin voivat saattaa häpeään. Tämä on tosin kehityksen luonnollinen kulku ja sitä ei itsessään saata moittia, sillä opettajia tulee kieltämättä kasvattaa ennen kuin voi kansaa opettaa. Tämä suunta on vain ollut meillä liian kauan ja liian yksipuolisesti vallalla. (Johnsson 1892a, 464.)

Soininen vaati lisäpanostuksia kansakoululaitoksen kehittämiseksi ja oppivelvollisuuden säätämistä (Johnsson 1892b). Myös kansakoulun ja oppikoulun väliseen suhteeseen hänen kantansa oli selvä: kansakoulu tuli asettaa koko laajuudessaan korkeamman opetuksen perustaksi, jolloin kansakoulun käyneet voisivat jatkaa opiskeluaan oppikoulussa. Soininen toi perusteluissaan esiin myös resurssikysymyksen: verovarojen muodossa kansa osallistui korkeampien oppilaitosten ylläpitämiseen, mutta ei päässyt nauttimaan niiden opetuksesta. Korkeamman sivistyksen saavuttaminen oli Soinisen mukaan kohtuuttoman vaikeaa kansan suurelle enemmistölle:

Kohoaminen syvistä riveistä semmoiseen vaikuttavaan asemaan, johon korkeampi sivistys voi auttaa, on meillä yhä sangen vaikea. Yhdeksälle kymmenekselle Suomen kansaa, ja juuri köyhemmälle osalle, joka kuitenkin suureksi osaksi veroillansa korkeammat oppilaitokset voimassa pitää, on pantu varsin tuntuvia esteitä sivistyksen tielle, esteitä, joista ei suurin osa ylikuokaa mitään tiedä, nauttiessaan melkein ilmaiseksi sitä opetusta, joka sille takaa hyvän toimeentulon ja hallitsevan aseman yhteiskunnassa. Se ei ole kohtuullista eikä kansanystävällistä. (Johnsson 1895a, 151–158.)

Yhteiskunnalliset ja pedagogiset perustelut kietoutuivat yhteen pohjakoulukysymyksessä, kuten monissa myöhemmissäkin koulutuspoliittisissa kiistakysymyksissä. Kansakoulun ja oppikoulun perimmäiset tavoitteet ja pedagogiikka nähtiin yhteen sovittamattomina ja erityisesti oppikoulun opettajat olivat huolissaan oman oppilasaineksensa huononemisesta. Yksi perustelu oppikoulun käynnin rajoittamiselle oli välttää oppineen köyhälistön syntymistä. Oppikouluun otettavien lasten psyykkiset, fyysiset ja tiedolliset edellytykset oli vuoden 1872 koulujärjestyksessä pyritty tarkasti määrittelemään ja kouluun pyrkiminen oli kytketty holhoojan asemaan. Erityisen tarkasti säätyrajojen loukkaamattomuutta valvottiin tyttökouluissa. (Kiuasmaa 1980, 26–27, 46–47; Niemi 1969, 9–18.) Mikael Soininen painotti pohjakoulukysymyksen olevan ennen kaikkea kysymys yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta: ”Kysymys on siitä, mikä koulujärjestelmä on koko kansalle paras, eikä siitä miten muutamille harvoille voitaisiin saada paras mahdollinen koulukasvatus.” (Johnsson 1897b, 241.)

Oppikoululaisten määrän rajoittaminen ’sivistynyt köyhälistö’-argumentilla ei saanut Soiniselta ymmärrystä. Hän näki tällaisen ajattelun liian pitkälle vietyinä valtion holhouksena. Soininen

uskoi ihmisten pystyvän itse lopettamaan opiskelunsa sopivassa vaiheessa tai kääntymään toisaalle, mikäli opiskelu ei sujunut tai onnistunut taloudellisesti. Soinisen näkemyksen mukaan myös yhteiskunnallinen edistys vaati voimakkaampaa säätykiertoa. Kansan syvissä riveissä piilevät lahjakkuusreservit tuli saada käyttöön. (Johnsson 1895a, 157–160.) Suurena etuna kansa- ja oppikoulun lähentämisestä toisiinsa olisi ”yhteiskunnallisen yhteistunteen” vahvistuminen säätykierron vaikutuksesta. Tällöin ei niin helposti syntyisi etuoikeutettuja piirejä, joissa valta säilyisi ja periytyisi polvesta polveen. ”Tämmöiset piirit näet helposti vieraantuvat kansasta ja sen katsantotavasta ja rupeavat ajamaan omia luokkaetujaan.” (Johnsson 1897b, 242–243.)

1890-luvulla kansakouluuute koki läpimurron. Sanomalehtikeskustelua tutkineen Hilikka Laamasen mukaan julkisuuden valtavirta siirtyi viimeistään 1890-luvun alussa kansakoulunkäynnin nopean laajentamisen ja vakinaistamisen kannalle. Myös käytännön tasolla aate näkyi kansakoulujen perustamisen vilkastumisena. Muutos johtui osittain venäläistämisuuskasta, joka sai aikaisemmin kansakouluun ristiriitaisesti suhtautuneet puoleryhmittymät, fennomaanit ja liberaalit, lähentymään toisiinsa. Myös suomalaisen puolueen sisällä tapahtui suunnanmuutoksia ja esimerkiksi fennomaanijohdaja Yrjö-Koskisen kanta ylempään kansakouluun muuttui myönteiseksi. (Laamanen 2000, 166–167, 188–187, 189.)

Pohjakoulukysymys sai 1900-luvun alussa ratkaisun, jossa oppikouluun pääsyyn ei vaadittu kansakoulun koko oppimäärän suorittamista. Vuonna 1905 annettiin väliaikaiseksi tarkoitettu ja väljästi muotoiltu asetus, jonka mukaan kansakoulun kaksi alinta vuosiosastoa muodostivat oppikoulun pohjakoulun. (Halila 1949 III, 48; Iisalo 1988, 184–186; Kiuasmaa 1980, 49.)

Mikael Soininen ja elävää elämää palveleva koulu

Soininen liitti pohjakoulukysymykseen vaatimuksen niin kansakoulujen kuin oppikoulujenkin sisäisestä kehittämisestä ja uudenlaisesta pedagogiikasta. Molempien koulujen tuli lähentyä todellisen elämän tarpeita. Kansakoulujen opetuksessa tuli luopua kuiviksi puserrettujen muistitietojen päähän takomisesta ja keskittyä itsenäisen huomio- ja ajatuskyvyn kehittämiseen sekä harrastuksen herättämiseen. Oppikoulujen opetusta tuli uudistaa käytännöllisempään suuntaan. Sekä kansakoulun että oppikoulun kehittäminen todellisen elämän tarpeita ajatellen mahdollisti myös niiden lähentymisen ja liittymisen toisiinsa pohjakouluajatuksen mukaisesti.

Soinisen oma koulu- ja opiskelu-aika oli hegeliläisen kasvatussuuntauksen aikaa ja Soininen oli suorittanut filosofian kandidaatin tutkinnon monipuolisella aineyhdistelmällä, jossa klassiset kielet latina ja kreikka olivat pääaineita. Soininen ei kuitenkaan omaksunut hegeliläistä – opetuksessa annettavan tietomäärän runsautta korostavaa – kasvatustraditiota ja halusi heikentää klassisten kielten valta-asemaa. (Autio 1997; Haavio 1960, 7.) Jo vuonna 1884 Soininen oli laatinut Kasvatusopillisen Yhdistyksen aikakauskirjaa varten kirjoituksen, jossa hän arvosteli klassisten kielten asemaa oppikouluissa. Koulujen kielten opetuksen uudistaminen oli siten ensimmäinen koulureformi, johon Soininen tarttui. (Voipio 1944, 82–84.) Myöhemmissäkin kirjoituksissaan Soininen ehdotti oppikoulun ohjelman muuttamista erityisesti kielten opetuksen osalta: vähemmän kieliaineita ja myöhemmin. (Johnsson 1897b, 246–247.) Vuonna 1887 *Valvojassa* julkaistussa kirja-arvostelussaan (tanskalaisen professori Kromanin kirja) Soininen arvosteli kreikkalaisen sivistyskäsityksen ihannoitua ja väitti, että klassinen sivistys kouluopetuksen perustana teki sen ”kuivaksi

sisällyksettömäksi muodollisuudeksi.” Nuorison henkisen kehityksen perustaksi siitä ei ollut. (Johnsson 1887b, 497.)

Yleisemminkin vaatimukset oppikouluopetuksen uudistamisesta lisääntyivät 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Oppikoulujen päätyyppinä oli tuolloin kahdeksanvuotinen latinaa ja matemaatiikkaa hallitsevina opetusaineinaan opettava uushumanistinen lyseo, joka koettiin monessa suhteessa vanhentuneeksi. Latinattomia reaalilyseoita oli kuitenkin vielä varsin harvassa. (Iisalo 1988, 196.)

Oppikoulujen kehittämisestä 1800-luvun lopulla käytyä keskustelua ilmensi hyvin *Valvojassa* vuonna 1894 ilmestynyt Valfrid Vaseniusin artikkeli otsikolla *Kansalaiskoulujako vai virkamieskouluja?* Kirjoituksessaan Vasenius näki virkamieskouluaatteen ja kansalaiskouluaatteen toisilleen vastakkaisina lähtökohtina oppikoulujen kehittämisessä. Virkamieskouluaate näki päämääränä ylioppilastutkinnon suorittamisen ja tulevien virkamiesten kouluttamisen. Kansalaiskouluaate taas peräsi koulukasvatukseen, myös oppikoulun, uudistumista vähemmän tietoperäiseen suuntaan ja suuntaan, joka tarkoittaisi ”ihmisen sopusoinnollista kehitystä hyödylliseksi kansalaiseksi”. Tähän liittyi myös kansakoulun kehittyminen oppikoulun pohjakouluksi. (Vasenius 1894, 239–241.)

Soininen kannatti oppikoulujen opetuksen muuttamista käytännöllisempään suuntaan¹³ ja perusteli sitä myös yhteiskunnallisilla muutoksilla, jotka olivat lisänneet käytännöllisissä ammateissa ja tehtävissä tarvittavaa koulusivistystä: ”siinä määrässä kuin oppikoulun oppi läpi läpeensä käypi tuoreemmaksi ja astuu tosielämään likemmäksi, ei edes ylioppilaaksi päässyt ole välttämättömästi virka-uralle tuomittu.” Oppikoulun käyminen saattoi siis antaa hyvän valmistuksen esimerkiksi maanviljelyksen, kaupan, teollisuuden ja alempain hallintovirkojen tehtäviin. (Johnsson 1895a, 159; Johnsson 1897b, 242.)

Tutustuminen herbart-zilleriläiseen kasvatustieteen filosofiaan vaikutti huomattavalla tavalla Soinisen kasvatustieteen ja siihen pedagogiikkaan, jonka puolesta hän argumentoi lukemattomilla ja laajalle levinneillä kirjoituksillaan ja teoksillaan 1890-luvun alusta lähtien. Hegeliläisyyden vastapainoksi kehittynyt uusi virtaus oli syntynyt Saksassa Johann Friedrich Herbartin ja tämän oppilaan Tuiskon Zillerin vaikutuksesta. He korostivat opetuksessa pelkän tietovaraston kokoamisen sijasta lujaa siveellistä kasvatusta ja monipuolisten harrastusten herättämistä. Suomessa suuntaukseen tutustuttiin ensimmäisenä kasvatustieteen ja opetusopin professoriksi 1888 tulleen Waldemar Ruinin¹⁴ välityksellä. (Autio 1997.) *Valvojassa* 1897 julkaistussa kirjoituksessaan *Herbartilaisuus*

¹³ Soininen puolusti käytännöllistä ammattisivistystä sisältäviä oppikoululinjoja ja puhui ammattisivistystä antavien koulujen ja oppikoulujen työn rinnastamisesta. Konkreettisesti hän toimi oppikouluopetuksen kehittämiseksi ns. maanviljelyslyseoiden kohdalla. Soininen oli mukana vuoden 1907 valtiopäivillä Hannes Gebhardin aloitteesta valtioavun myöntämisestä Helsinkiin perustettavalle maanviljelyslyseolle. Soininen perusteli eduskuntakeskustelussa tällaista uutta oppikoulumuotoa, jossa olisi enemmän käytännöllisiä aineita ja vähemmän vieraita kieliä ja matemaatiikkaa. Ensimmäinen maanviljelyslyseo perustettiin Helsinkiin vuonna 1908 ja se oli valtion tukema yksityiskoulu, jossa yhdistyivät yleissivistävä opetus ja maanviljelykseen liittyvä ammattiopetus. Maanviljelyslyseot eivät onnistuneet ja ne joutuivat pienentämään maataloudellista oppimääräänsä ja sovittamaan opetuksensa muita lukiota vastaavaksi. Oppikouluja pidettiin edelleen yliopisto-opintoihin valmistavina laitoksina eikä kansalaiselämään kasvattajina (Tuominen 1986, 127; Voipio 1944, 605–606, 614–618.)

¹⁴ Waldemar Ruinin väitöskirja ”Om karaktärbildningens didaktiska hjälpmedel” rakentui Iisaloon mukaan johdonmukaisesti Herbartin ja Zillerin ajatuksille. Ruin arvosteli hegeliläisyyden heikointa aluetta eli didaktiikkaa ja osoitti herbartilaisuuden tieteellisen merkittävyyden ja samalla sen käytännöllisen hyödyn juuri opetuksen kehittämisen kannalta. (Iisalo 1980.)

kasvatusopillisessa kirjallisuudessamme Soininen pyrki oikomaan joitakin väärinkäsityksiä, joita herbartilaisuudesta oli hänen mukaansa esitetty. Tuossa kirjoituksessa hän sanoi pitävänsä Herbartin ehkä suurimpana, joskaan ei kylliksi tunnustettuna ansiona juuri opetuksen intellektualismin, älyperäisyyden kyseenalaistamista. (Johnsson 1897a, 15.)

Virikkeitä elävää elämää palvelevan koulun kehittämiseen Soininen sai useilta ulkomaanmatkoiltaan¹⁵, joista on mainittava erityisesti kesällä 1897 tehty matka Keski-Eurooppaan. Tällä matkalla Soininen halusi omien sanojensa mukaan tarkkailla, millaisia vaikutuksia ”useampia sukupolvia käsittävällä huolellisella koulusivistyksellä” oli kansan elämään, jokapäiväisiin oloihin ja myös rakennettuun ympäristöön. Näkemänsä perusteella Soininen tuli siihen johtopäätökseen, että hyvin järjestetyllä kansanopetuksella oli selvä vaikutus myös ulkonaiseen ympäristöön ja aineelliseen hyvinvointiin. Kansan henkinen ja ruumiillinen hyvinvointi näkyi Soinisen mukaan ympäristön siisteydessä ja kauneudessa, mutta myös vilkkaassa yhdistystoiminnassa ja ”sosialistisen agitatorin” vähäisyydessä. (Johnsson 1898, 726–730.)

Nämä havainnot johtivat Soinisen edelleen kysymään, mitä oli oppiminen ”elämää varten” ja millä tavalla koulu saataisiin parhaiten palvelemaan kansanelämää. Millä tavalla järjestettynä koulukasvatuksella olisi vaikutusta kansan tapoihin ja oloihin? ”Sanalla sanoen voitaisiin kysyä, olisiko koulun opetusohjelma minkäänlaisen uudistuksen tarpeessa siihen suuntaan että vanhoja aineksia vaihdettaisiin käytännöllisempiin uusiin, jotta koulu voisi täysin määrin täyttää tärkeitä tehtäviään nykyajan kulttuurielämässä.” Soininen ennakoiki, että tähän kysymykseen löytyi sekä vastustajia että kannattajia ja epäili teoreettisen väittelyn asiasta johtavan umpikujaan. Hän pyrki perustelemaan asiaansa ”nykyajan kansanopetuksen virtauksilla”. (Johnsson 1898, 731–732.)

Soinisen mukaan uudempi kasvatustiede kävi taistelua opetusaineuksen liiallisuutta, ”didaktista materialismia”,¹⁶ vastaan. Soininen kritisoi täyteen ahdettuja opetussuunnitelmia, jotka eivät johtaneet omakohtaisen kiinnostuksen syntymiseen, vaan pikemminkin koneelliseen ulkolukuun:

Oppilaan pääseminen havainnolliseen käsitykseen asioista... ja siihen perustuva itsenäinen ajattelu sekä mielikuvituksen ja tunteen syventyminen opetusaineeseen – kaikki tämä, josta opetuksen kasvatuksellinen arvo riippuu, hukkuu aineksen paljouteen, jota ei jaksa sulattaa. Ainoaksi mahdolliseksi tavaksi tulla toimeen liiallisen ainepaljouden kanssa on koneellisesti omistava ulkoluku oppilaan, ja hätäinen läksyn kuulustelu opettajan puolelta. Se on menettelytapa, johon liian laaja oppiaine välttämättä viepi. Ja se menettelytapa on omiansa tuottamaan vain kuivan ja laihan ulkonaisen tietokuoren, minkä oppilas luopi päältään samalla kuin hän koulun jättää. Siitä ei näy elämässä jälkiä. (Johnsson 1898a, 735.)

On muistettava, että Soininen kehitteli omaa pedagogiikkaansa aikana, jolloin koulumainen opetus oli lähes kaikissa maissa joutunut kriisiin. Koulun tiedonvälitystehtävä alkoi osoittautua mahdottomaksi sitä mukaa kun teollistuminen, urbanisoituminen ja kansalaisyhteiskunnan vahvistuminen edellyttivät tiedollisesti ja taidollisesti yhä kehittyneempää kansalaista. Herbartilaisuus oli

¹⁵ Soinisen ensimmäinen Euroopan matka vuonna 1892 suuntautui Saksaan, jossa hän tutustui erityisesti kansakoulukysymyksiin ja herbartilaisen pedagogiikan soveltamiseen. Seuraavat kaksi ulkomaanmatkaa toteutuivat vuosina 1897 ja 1898. Soininen siirtyi elokuussa 1897 uuteen virkaan Hämeen läänin kansakouluntarkastajana ja halusi Voipion mukaan sitä ennen saada uusia virikkeitä. Niinpä hän anoi kouluhallitukselta kansakouluntarkastajille varattua matka-apurahaa ja tutustui vuonna 1897 mm. Saksin alueeseen, Pohjois-Italiaan ja Sveitsiin. Huhtikuussa 1889 tehty ulkomaanmatka suuntautui Ruotsiin ja Norjaan, joissa Soininen tutustui mm. jatko-opetuksen järjestykseen ja raittiusliikkeeseen (Voipio 1944, 183–192, 235–240, 248–249.)

¹⁶ ”Didaktisen materialismin” käsite on peräisin F.W. Dörpfeldiltä. (Voipio 1944, 172.)

ensimmäinen kasvatustieteellinen suuntaus, joka yritti ratkaista tiedon tulvan ongelman. Koulun tärkeimpänä tavoitteena ei siis voinut olla tietojen välittäminen vaan harrastuksen, kiinnostuksen herättäminen, jolloin harrastunut ihminen pystyi itsenäisesti syventämään ja monipuolistamaan tietojaan. Kuten Iisalo on huomauttanut, myös reformipedagogiikka omaksui saman, opetuksen formaalista luonnetta korostavan tavoitteen, jossa olennaisena nähtiin tiedollisen uteliaisuuden ja tiedonhankkimis- ja toimintatapojen kehittyminen. (Iisalo 1988, 205–206.)

Soinisen pedagogisen ajattelun pääkohdat

Mikael Soinisen kohdalla kasvatustieteellinen ja pedagoginen teorianmuodostus tapahtui kiinteässä yhteydessä käytännön kasvatustoimintaan, ja hän itse korosti kokeilutoimintaa ja teorioiden koettelua käytännössä. Ensimmäinen kansakoulualan virkatehtävä oli toimiminen Hämeen läänin tarkastuspiirin kansakoulun tarkastajana, johon tehtävään Soininen nimitettiin vuonna 1897 ja muutama vuosi myöhemmin hän siirtyi Heinolan opettajaseminaarin johtajaksi (Voipio 1944, 233, 260). Jo ennen tätä Soininen loi kansakoulunopettajiin läheiset suhteet yliopistollisilla jatko- ja lomakursseilla¹⁷, joita hän oli järjestämässä vuoteen 1910 saakka.

Ensimmäiset lomakurssit järjestettiin Helsingissä vuonna 1893. Taustalla oli Euroopassa syntynyt suuntaus, jossa yliopistoa ja kansaa pyrittiin lähentämään toisiinsa antamalla alemman sivistyneistön jäsenille mahdollisuus seurata yliopisto-opetusta. Valtaosa lomakurssien osanottajista oli kansakoulunopettajia, vaikka laajasta kuulijakunnasta löytyi myös muiden ammattien edustajia, kuten rakennusmestareita, suutareita, leipureita ja kättilöitä. Soininen oli mukana jo ensimmäisillä lomakursseilla, joilla hän luennoi aiheesta *Koulu- ja oppikouluvelvollisuus*. Kurseilla pidetyt luennot ilmestyivät vuonna 1895 nimellä *Kasvatusopilliset luennot I–X*, ja ne julkaistiin myöhemmin vuonna 1900 nimellä *Yleinen kasvatusoppi*. (Kajava 1960, 17–18; Kansakoulun lehti 1894, 301–363; Kansakoulun lehti 1896, 363–476.)

Kasvatusopillisissa luennoissa Soininen esitteli herbartilaisen pedagogiikan päälinjat suomalaiselle yleisölle. Pari vuotta myöhemmin Soininen halusi *Valvojaan* kirjoittamassaan artikkelissa vielä selventää kasvatusopillisten luentojensa tarkoituspäätä ja niiden suhdetta herbartilaisuuteen. Hän viittasi kirjansa saamaan arvosteluun erityisesti E.S.Yrjö-Koskisen taholta ja totesi halunneensa kirjoittaa mahdollisimman yksinkertaisen ja selväpiirteisen omaa käsitystään vastaavan kasvatusopillisen teorian.

Esipuheessa olen kuitenkin pitänyt velvollisuutenani mainita, että esittämäni teoria pääasiallisesti vastaa, ei suorastaan Herbartin, vaan nykyisen herbartilaisuuden katsantotapaa. Menetellen tällä tavalla minä tietysti en ole ollut velvollinen tekemään tiliä semmoisista Herbartin ajatuksista, joita en ole itselleni omistanut enkä esittänyt. Pitääkö herra E.S. Y.-K. tämmöistä menettelyä epätieteellisenä? Pitääkö hän mahdollisena erottaa pois tieteellisestä järjestelmästä eräitä aineksia ja

¹⁷ Tultuaan Helsingin yliopiston kasvatusopin ylimääräiseksi professoriksi vuonna 1907 Soinisen tehtäväksi tuli juuri kansakoulunopettajien yliopistollisista jatkokursseista huolehtiminen. Tämä tehtävä piti sisällään varsin paljon erilaisia tehtäviä luennoimisen ja opettamisen lisäksi: kurssien ohjelman laatiminen, taloudellisen puolen turvaaminen, ilmoittautumisten vastaanottaminen, apurahojen jaon suorittaminen sekä todistusten kirjoittaminen ja jakaminen (Kajava 1960, 17, 46.) Kalevi Kajava (1960, 43–44) on arvioinut kurssien ”yliopistollista” asemaa toteamalla, että ne eivät saaneet virallista akateemista asemaa, vaan toimivat pitkälti Soinisen vastuun, aseman ja arvonannon varassa. Kurssien asema vaihteli eri rehtorien aikana ja ne saivat ajoittain voimakasta arvostelua osakseen. Tähän vaikutti mm. yliopiston aseman korkeimman opillisen sivistyksen vaalijana: kansakoulunopettajat olivat ilman ylioppilastutkintoa akateemiseen maailmaan tulleita ”rahvaan” edustajia, joihin ”oppinut sääty” ei välttämättä suhtautunut kovin myötämielisesti.

asettaa niiden sijaan toisia ja sulattaa nämä entisten kanssa uudeksi kokonaisuudeksi. Minä puolestani luulen, että tieteellinen kehitys ylipäänsä käypi juuri tätä tietä ja että tämän menettelytavan puolustukseksi voi tuoda esiin tieteiden historiasta useampia esimerkkejä. (Johnsson 1897, 20.)

Kasvatusopillisissa luennoissa Soininen tarkasteli kasvatusta ja sen päämääriä yleisellä tasolla. Spesifimmin opetukseen ja opetusmenetelmiin keskittyvät Opetusoppinsa Soininen julkaisi 1900-luvun alussa. Opetusopin ensimmäinen osa (*Opetusoppi I*) valmistui syksyllä 1901. Opetusopin ensimmäisen osan tarkoituksena oli määrätä opetussuunnitelman suuntaviivat eli ratkaista, mitä aineita nuorisolle oli opetettava. Opetusopin toinen osa ilmestyi syksyllä 1906 ja se keskittyi menetelmäkysymyksiin.

Soinisen ratkaisu liian laajaan oppiainekseen oli sen karsiminen vähentämällä ”muukalaisia ja kaukaisia oloja koskevaa ainesta” ja kohdentamalla opetusaines ”siihen, mikä on kotoista ja likeistä”. Oppilaan tuli siis aluksi keskittyä oman ympäristönsä, oman kotiseutunsa ja oman maansa oloihin ja kehitykseen. Esimerkiksi maantiedossa ja historiassa muiden maiden ja kansojen tuli tulla tutuksi kotiseutuopetuksen kautta. Soininen luotti oppilaiden mielenkiinnon muihin kulttuureihin heräävän tätä kautta. (Johnsson 1898, 732–735; Soininen 1907, 12–13.) Tällainen kotiseutuopetuksen periaate samoin kuin harrastuksen herättämisen periaate ohjasivat opetusaineiden valintaa ja niiden liittymistä toisiinsa Soinisen suosittelemassa opetussuunnitelmaopissa. Tärkeimpänä aineryhmänä Soininen piti historiallista aineryhmää (uskonto, historia ja kaunokirjallisuus). Sen sijaan muodollisten aineiden ryhmällä eli matematiikalla ja kielillä oli Soinisen katsannossa kaikkein pienin painoarvo. (Soininen 1907). Näitä Soinisen käsityksiä voidaan pitää Iisalton tavoin varsin jyrkkänä protestina oman aikansa koulukäytännölle ja erityisesti oppikoulun opetuksessa vallinneelle uushumanistiselle ajattelulle, joka piti kieliä ja matematiikkaa koulun tärkeimpinä aineina (Iisalo 1988, 163).

Soininen ei hyväksynyt opetuksen tarkoituksiksi ”vanhemman sukupolven sivistysaarten siirtämistä perinnöksi uudelle polvelle”. Kun kasvavan polven oma tiedonharrastus oli herätetty, se piti itse huolta tämän sivistystehtävän täyttymisestä. Opetuksen pääasia ei voinut olla tiedon jakaminen vaan luonteen jalostuttaminen. (Soininen 1907, 27–28.)

Kouluopetuksen tuli lähentyä lapsen omaa tieto- ja kokemusmaailmaa. Jo Pestalozzi oli esittänyt tämän vaatimuksen, joka sen jälkeen oli ollut yksi kasvatusopin perusperiaatteja. (Johnsson 1896, 1–5.) Soininen kritisoi opetusta, joka ei perustunut havainnoille ja merkityksille. Sana ei merkinnyt lapselle mitään ennen kuin se oli yhtynyt havaintoon. Lasten päähän ei siis saanut kasata merkkejä, jotka eivät merkinneet heille mitään. Tällainen opetus teki lapsista papukaijoja, jotka toistelivat kuulemaansa, mutta eivät ymmärtäneet mitä sillä tarkoitettiin. Oli tärkeää pystyä liittämään opittu omiin aikaisempiin mielikuviin ja käsityksiin. (Johnsson 1906b, 45–53; Soininen 1913, 27–28.)

Kouluopetuksen lähentämiseksi lapsen kokemusmaailmaan Soininen suositteli myös sitä, että lapsen tullessa kouluun koteja ja vanhempia pyydettiin antamaan tietoja lapsen luonteesta, taipumuksista, harrastuksista ja terveydestä. Lisäksi hän kehotti opettajia pitämään ns. luonteiden kirjaa eli individuaalisuuskirjaa kustakin oppilaasta ja merkitsemään siihen kouluajan kuluessa huomioitaan oppilaan luonteesta. Kysymys oli sielutieteellisestä vaatimuksesta, jonka mukaan opettajan tuli tuntea oppilaansa voidakseen häntä opettaa, hallita ja ohjata. (Soininen 1907, 17–19.)

Soininen kritisoi monille oppiaineille ominaista taipumusta ”yleiskatsausten tekemiseen käsiteltävien tieteiden ja tieteenhaarojen koko alaan.” Tällä yleiskatsauksellisella suunnalla oli hänen mukaansa kauas kreikkalaiseen tieteenhistoriaan ulottuvat juuret ja siitä oli sittemmin tullut malli keskiajan ja myöhemmin myös uudemman ajan koulujen oppikirjoille. (Soininen 1907, 70–73.) Yleiskatsausopetus johti Soinisen mukaan tiedonhalun tyrehtymiseen:

Ei mikään tunne voi virittää tiedonhalua suuremmalla voimalla kuin se, että oman näköpiirin ulkopuolella vielä on jotakin, jota ei ole nähnyt eikä tiedä ja jota vain aavistuksellaan voi mitata. Se tunne on kaikkina aikoina ollut ihmiskunnan tutkimusinnon suurin kiihdytin, kaikkien löytöjen ja keksintöjen äiti. Mutta tämän tunteen tukahduttamiseksi näyttää yleiskatsauksellinen opetus olevan ikään kuin varta vasten keksitty. Ei milloinkaan salli se oppilaissa heräävän kysymyksiä, ennen kuin niihin on jo joka paikassa vastattu. Ei mihinkään jätä se salaperäistä hämärää tai puoli-hämärää, joka voisi viehättää oppilasta omin voimin pyrkimään löytöretkille. Onko ihme, jos on valitettu koulusta päässeen nuorison olevan opiskeluun kyllästynyttä ja halutonta. (Soininen 1907, 74–76.)

Soininen puhui havainnollisuuden ohella oppilaiden itsetoiminnan periaatteesta. Hänen mukaansa itsetoiminnan vaatimus juontui kasvatuksen tarkoituksesta eli lujan luonteen kehittamisestä ja opetuksen tarkoituksesta eli harrastuksen herättämisestä. Omintakeisen toimintakyvyn kehittäminen tapahtui parhaiten siten, että oppilas sai mahdollisuuden mukaan hankkia itse itselleen tietonsa. (Johnsson 1906, 53–59; Soininen 1913, 31.) Tämän tuli näkyä oppitunnilla siinä, että oppilailla oli oppitunnilla tilaa kertomiseen ja kuvaamiseen. Oppilaille tuli antaa tilaa pitkiinkin yhdenjaksoisiin esityksiin. Opettajan oli varottava häiritsemästä oppilaan omaa ajatuksenjuoksua ja puututtava asiaan mahdollisimman hienovaraisesti, mikäli oppilas pysähtyi kesken esityksen eikä päässyt eteenpäin. Liiallinen apu ei rohkaissut oppilasta itsenäiseen tietoon. Soininen tähdensi, ettei hän tarkoittanut oppilaiden yhdenjaksoisella esityksellä ulkoa opetellun läksyn kertomista. (Soininen 1913, 55–58.)

Opettajajohtoista esittävää opetusta kuvatessaan Soininen suositteli opetuksen pukemista kertomuksen muotoon. Hyvä kertomistapa oli Soinisen mukaan opettajan parhaita työaseita, jolla saatiin oppilaat innostumaan ja lämpenemään siten, että opetus muodostui kasvattavaksi. Soininen myönsi, että taito esittää asiat viehättävästi oli osaksi synnynnäinen, mutta taito voitiin saavuttaa myös huolellisen valmistautumisen ja harjoituksen sekä mielikuvituksen kehittämisen kautta. Opettajan tuli ennen kaikkea olla mukana tunteillaan: ”Ainoastaan siten, että opettaja itse on lämmin, voipi hän saada oppilaansa lämpenemään.” (Soininen 1913, 49–50; 53.)

Kasvatuksen tavoitteena siveellinen luonne ja harrastuksen herättäminen

Siveellisyydellä oli 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella varsin laaja merkitys ja se liitettiin ennen kaikkea yksilön vastuullisuuden kasvattamiseen kansalaisena. ”Siveellisen luonteen” kehittäminen oli aikakauden keskeisiä tavoitteita. Siveellinen ihminen merkitsi ihmistä, joka pysyi vakaumuksensa takana ja jolla oli ymmärrystä yhteiskunnallisen vallan käyttämiseen¹⁸. Myös

¹⁸ ”Siveellisyys” ei selvästikään tarkoittanut 1800-luvun sivistyneistölle tai itsensä kasvattajille luopumista tyydytyksestä rangaistuksen pelossa vaan kestävästä tyydytyksestä tavoittelua sitoutumalla ja uhrautumalla. ’Siveellisyys’ oli siis merkitykseltään huomattavasti laajempi kuin sukupuolisiveellisyys, kuten filosofian professori Thiodolf Rein selitti prostituutiokeskustelun yhteydessä 1888. Henkilö, joka oli sukupuolisiveellisyyden suhteen mallikelpoinen, saattoi kuitenkin olla varsin siveetön, mikäli häneltä puuttui rehellisyyttä, uutteruutta, raittiutta jne. (Siltala 1999, 16–17.)

sivistymisen käsitteeseen liitettiin yhteenkuuluvuuden tunteen herättäminen itsekkään omanedun tavoittelun sijasta. Sivistyminen rinnastui tällöin kansalaisuuteen kasvamiseen. (Arola 1996, 58–60; Ikonen 2002, 107; Nikander 1998, 122.)

Valfrid Vasenius kiitti Soinisen tuoneen siveellisyysskeskusteluun täysin uuden näkökulman puhuessaan siveellisen kasvatuksen ja kehityksen puutteen johtuvan ennen kaikkea tavasta, jolla kouluissa opetettiin. Kun siveellisesti kasvattavan vaikutuksen oli aikaisemmin nähty liittyvän opettajan ja oppilaan persoonalliseen suhteeseen tai koulun järjestykseen tai muutamiin erityisiin oppiaineisiin, kuten uskontoon, Soininen katsoi koulun kaikkien oppiaineiden voivan antaa oman panoksensa siveellisen luonteenkehityksen aikaansaamiseksi. Opetuksen perimmäisenä tavoitteena oli harrastuksen herättäminen, jolloin oppilaassa herätettiin elävä ja lämmin halu tekemään työtä ja täyttämään oma elämäntehtävänsä. (Vasenius 1894, 516.) Arvioidessaan *Valvoja*-lehdessä *Kasvatusopillisia luentoja* -kirjaa, Vasenius katsoi Soinisen käyttämän harrastus-käsitteen tarkoittavan samaa kuin toiminta. Kun kasvatuksen päämääränä oli harrastuksen herättäminen, tämä siis tarkoitti samaa kuin toimivan kansalaisen tavoittelemisen. (Vasenius 1896, 212.)

Soininen itse täsmensi seuraavana vuonna *Valvojaan* kirjoittamassaan artikkelissa, että harrastuksen herättämisellä opetuksen tavoitteena tarkoitettiin mielenkiinnon herättämistä, eikä tämän tarvinnut kehittyä ”toiminnaksi ulkomaailmassa”. Opetuksen jälkeen siirryttiin kuitenkin kasvatettavan ohjaamiseen, jolla tarkoitettiin harrastuksen vahvistamista ulkoiseksikin toiminnaksi niillä aloilla, joilla yksilöllinen toimintakyky ja halu olivat vahvimmat. (Johnsson 1897a, 17.)

Harrastus oli siis tehokkaan ja mielekkään oppimisen edellytys. Soininen tähdensi, että harrastuksen herättäminen oli nimenomaan opetuksen päämäärä ja tarkoitus. Hän nimitti harrastusta myös oppimishaluksi ja totesi, että sitä ei voinut edellyttää olevan opetuksen alkaessa. Kuitenkin opetus oli syytä perustaa siihen mielenkiintoon, luontaisiin kiinnostuksen kohteisiin, jotka lapsi toi mukanaan kouluun kotielämästä. Sen sijaan oli Soinisen mukaan törkeä väärinkäsitys ajatella, että harrastuksen painottaminen tarkoitti sitä, että mitään opetusta ei saanut antaa, ellei oppilasta saatu siihen vapaasta harrastuksesta myöntymään. Oli siis vedottava velvollisuuden tunteeseen siinä tapauksessa, että suoranainen oppimishalu ei riittänyt. Päämääränä opettajalla tuli kuitenkin olla vapaan harrastuksen herättäminen oppilaassa. (Johnsson 1897a, 21–22; ks. myös Suutarinen 1991, 50–52.)

Kasvatusopillisissa luennoissa Soininen perusteli harrastuksen herättämistä opetuksen keskeisenä tavoitteena myös modernista tietokäsityksestä käsin:

Kaikkein vähimmin on sillä tämmöistä merkitystä, jos se ottaa tarkoituksiperäiseen jonkinlaisen ”eheän” ja ”kokonaisen” tietomäärän antamisen, jo siitä yksikertaisesta syystä, että inhimillinen tieto ei koskaan ole eheä ja kokonainen, vaan joka haaralle rajattomasti aukeneva ja ulottuva. Aivan väärin on peittää nämä aukenevat näköalat luuloteltua kokonaisuutta tavoittamalla, sillä se vain tympeyttää oppilaan sielun pintapuolisella itsekylläisyydellä. Opetuksen tulee pikemmin siellä täällä kuljettaa hänet ylös kukkuloille, joista viehättävät, hämärään ja salaperäiseen kaukaisuuteen katoavat alat näkyvät, sekä niitä osoittamalla herättää hänessä halua ja antaa hänelle voimia niitä samoamaan. (Johnsson 1895b, 86.)

Käytännölliset oppiaineet ja toiminnan periaate

Voipio on kiinnittänyt huomiota siihen, että Soinisen pääteoksessa eli laajalle levinneessä Opetusopissa käytännöllisten aineiden kasvatusarvo jäi suhteellisen vähälle huomiolle. (Voipio 1944, 344–345.) Kuitenkin Soininen puolusti useissa yhteyksissä käytännöllisiä oppiaineita – käsitöitä, kotitaloutta, puutarhanhoitoa, säästäväisyys- ja raittiuskasvatusta – ja pyrki torjumaan ajatuksen utilitarismin vahingollisuudesta. Hän uskoi vahvasti hyödyn ja ihanteellisuuden yhdistävän pedagogiikan kehittyvän 20:nneen vuosisadan kasvatusihanteeksi. Teko ja työ jättivät jäljen luonteeseen aivan toisella tavalla kuin pelkkä opetus ja neuvo.

Soininen perusteli käytännöllisten oppiaineiden merkitystä sekä niiden monipuolisella käytännöllisellä vaikutuksella arkielämään että niiden yleisellä merkityksellä luonteen kasvatukselle. Esimerkiksi puutarhaopetuksella ja ruoanlaitto-opetuksella saatettiin molemmilla parantaa erityisesti vähäväkisten kansalaisten jokapäiväisiä kotioloja monipuolistamalla ruokavaliota. Puutarhahoidolla oli kuitenkin myös mielenlaadun kehittämiseen liittyviä vaikutuksia: kaunistamalla puutarhaa voitiin kehittää kauneudentunnetta, luonnon hoitaminen ja suojeleminen olivat omiaan herättämään ”osanottavaisuuden ja hellyyden jalostavia tunteita”. (Johnsson 1899, 20–25.)

Käsityöopetus¹⁹ oli yksi käytännöllisyyteen tähtäävän opetuksen peruspilareita, joka oli Soinisen mukaan toiminut Cygnaeuksen ansiosta tienraivaajana tälle suunnalle. Muut maat, kuten Ruotsi ja Norja, olivat kuitenkin jo menneet Suomen edelle käsityöopetuksen kehittämisessä. ”Muuten on käsityöopetus jo osottanut sen, minkä voi olettaa kaiken käytännöllisen opetuksen seuraukseksi: se on jättänyt nähtäviä jälkiä kansan elämään ja herättänyt toiselta puolen kansassa rakkautta kouluun.” (Johnsson 1899, 20.)

Kasvatus säästäväisyyteen onnistui parhaiten ns. koulusäästöpankin kautta, jollaiseen Soininen oli tutustunut saksalaisessa kansakoulussa. Jokaisella oppilaalla oli koulussa oma tilinsä, johon he tallettivat kouluajan kuluessa pienen summan kerrallaan. Opettaja hoiti kirjanpitoa ja siirsi rahat kunnan säästöpankkiin. Näin oppilaita totutettiin raha-asioiden hoitoon ja säästäväisyyteen. Soininen näki tämäläpöäissöä toiminnossöä mahdollissuuden laajentöä koulun kasvattövöä vaikutustöä. Oppilaitöä voitiin totuttöä käyttöömöä varojöän ”oikein”, omaksi kehitykseksöen tai yhteishyödyllisöön yrityksiin. (Johnsson 1899, 118–120.)

Tampereellä kesökuussö 1905 pidetyssä kansakoulukokouksessö Soininen piti esitelmöän, jökö julkaistiin samana vuonnö *Valvojassö* otsikollö ”Kansakoulu ja luonteenkasvatus elömöö varten”. Kirjoituksessöän Soininen palasi samoihin käytönnöllisyyttöä korostöviin teemöihin ja pyrki edellöen perustelemaan toiminnöän ja teon periaatteen merkityksiö lujöän siveellisen luonteen kasvatuksessö. Kauniit tunteet ja hyvöt aikomukset eivät riittäneet vaan Soinisen muköän tarvittiin ennen kaikkekö tekojöä, jöttöä luonne kehittyi lujaksi. (Johnsson 1905, 367–368.)

Tössö kirjoituksessöän Soininen hahmotteli erilöisöä tapojöä, joillöä kouluelöämä saataisiin varsinaisen opetuksen lisäksi kasvattövömmäksi. Niin leikki, koulujuhlat kuin kouluretketkin tarjosivat tilöisuuksöä käytönnöllisöön toimintöän ja voimien panemiseen yhteisen ösien palvelukseen.

¹⁹ Vuonnö 1911 Soininen ösetettiin kansakoulun käsityöpetustöä uudistamista pohtineen komitean puheenjohtöjäksi. Mietintö valmistui 1912. Voipion muköän käsityökomiteassö ”Soininen joutui liikkumöän alallö, jökö öli häntö vilkkaasti askarruttöän nuoruudestö asti, vaikka hän itse öli käsistöän kömpelö”. Mietinnössö Soininen ja hänen komiteönsö tunnustöutöivat Uno Cygnaeuksen, sielüä kehittävään käsityöopetuksen, seuraajiksi. Pööpainon tuli siis öllö kasvatuksellisessö puolössöä ja luonteenkasvatuksessö. (Voipio 1944, 452–453.)

Kansalaismieltä ja yhteiskunnallista harrastusta voitiin edistää myös auttamalla pulaan joutunutta naapuria tai avustamalla paikallista lainakirjastoa. Samoin alkoholin haittoja voitiin vastustaa koulun omassa keskuudessa. ”Näin kasvaisivat lapset jo pienistä todelliseen kansalaishenkeen. He tottuivat pitämään velvollisuutenaan tehdä jotakin siinä, missä tehtävää on, eikä vain ristissä käsin istumaan ja surkuttelemaan onnettomuutta sekä toivottamaan vain mielessään siunausta sille työlle, minkä mahdollisesti muut tekevät.” (Johnsson 1905, 370–372.)

Soininen mainitsi edelleen koulusäästöpankin ja torjui sitä kohtaan esitetyn arvostelun liiasta aineellisuuteen ja rahanhimoon yllyttämisestä. Pikemminkin oli Soinisen mukaan kysymys kasvatuksesta itsensä ja omien mielitekojensa hillitsemiseen. Soinen toisti jo aikaisemman arvelunsa, että kansan keskuudessa tarvittaisiin kasvatusta säästäväisyyteen.

Jos meillä on oikeus historiasta opettaa, että säästävä, varoja kokoava kansa on voimallinen kansa, joka voi seisoa omilla jaloillaan, säilyttää itsenäisyytensä ja kehittää sivistystensä runsaaseen kukoistukseen, niin miksi emme saisi teolla kasvattaa tätä kansalaishyvettä omassakin kansassamme. Meille se olisi vallan tarpeen, meille, joiden luonnossa on niin paljon huolettomuutta ja lyhytnäköisyyttä, mitä tulevaisuuden turvaamiseen tulee. Itse asiassa lienee sen vuoksi säästämistaidon kasvattaminen pidettävä varsin tärkeänä tehtävänä, minkä koulu voisi itsellensä asettaa niin yksityisen kuin koko kansan luonteenlujuuden kasvattamisessa. (Johnsson 1905, 373–374.)

Soininen puhuu myös kansanluonteessamme asuvasta huolettomuudesta ja yritteliäisyyden puutteesta. Oppilaita tulikin rohkaista pieniin ansiotöihin: marjojen ja sienten poimintaan, käpyjen poimimiseen, puutarhan hoitoon ja helppojen kotiteollisuustuotteiden valmistamiseen. (Johnsson 1905, 374.)

Taas kerran Soininen vastasi niille, joiden arveli pitävän näitä ajatuksia liian hyötypainotteisina ja ihanteellisuuden unohtaneina. Tosi ihanteellisuus ei hänen mukaansa ollut toimetonta mietiskelemistä eikä hurskaita toivomuksia vaan ”selväpäistä, lämminsydämistä ja lujakouraista tarttumista niin henkisen kuin aineellisen viljelyksen aurankurkeen”. Soininen viittasi myös kansakoulun saamaan arvosteluun ”herrakouluna” ja sanoi pitävänsä sitä osittain oikeutettuna. Koulukasvatus ei kunnioittanut tarpeeksi ruumiillista työtä vaan vieroitti heitä siitä jäljittelemällä liiaksi oppikoulua. (Johnsson 1905, 376–377.)

Kansalaiskasvatuksen ja työkasvatuksen yhdistäminen

Elävää elämää palvelevan koulun ajatukset yhdistyivät kansalaiskasvatukseen erityisesti Soinisen jatko-opetuksen kehittämiseksi tekemissä suunnitelmissa samoin kuin kansakoulun opetussuunnitelmakomiteassa. Sekä oppivelvollisuuskomitean (Kom. 1907) että jatko-opetuskomitean (Kom. 1922) puheenjohtajana Soinisella oli mahdollisuus vaikuttaa kansalaiskasvatuksen tavoitteiden ja periaatteiden muotoiluun. Soininen oli ottanut kantaa kansalaiskasvatuksen kysymyksiin jo suurlakon jälkeisissä tunnelmissa vuonna 1906 *Valvojaan* kirjoitetussa artikkelissa ”Mitä uusi aika vaatii kansanopetukseen nähden?” Soininen painotti, että kansanvalta ja kansansivistys edellyttivät toisiaan. Eduskuntaudistus ja sen avaamat kansalaisten uudet vaikutusmahdollisuudet vaativat siten kansansivistyksen nostamista uudelle tasolle. Tuolloin kouluikäisestä nuorisosta vain noin 40 prosenttia kävi kansakoulua eli tulevista äänivaltaisista kansalaisista valtaosalla ei ollut edes kansakoulun antamia kansalaissivistyksen alkeita ja lisäksi kansakoulukurssi oli lyhyt verrattuna moniin muihin maihin. Kansakoulun jatkoksi tarvittiin siten kansalaiskasvatukseen

keskittävää jatko-opetusta kansalaisen lisääntyneiden oikeuksien ja velvollisuuksien ymmärtämiseksi. (Johnsson 1906, 111–118.)

Soininen ajoikin myöhemmin innokkaasti kansakoulun jatko-opetuksen laajentamista ja vakinaistamista. Hän perusteli kansakoulun jälkeistä nuoruusiän koulua myös työelämän lisääntyvillä vaatimuksilla.

...ei missään ammatissa nuori polvi voi enää jättäytyä yksinomaan tämän käytännöllisen valmistuksen varaan. Sen täytyy oppia myöskin tietopuolisesti ymmärtämään ammattiansa ja käyttämään hyväkseen niitä apuneuvoja, joita tiede tai taide hänelle tarjoaa... Mitä tässä on sanottu yksityisestä ammatillisesta, se koskee myöskin ammattia kokonaisuudessaan ja niinmuodoin koko yhteiskuntaa. Se ammatti, jonka nouseva polvi ei saa riittävää ajanmukaista valmistusta, se rappeutuu ja menettää kilpailukykyänsä. Ja niin koko kansa tältä kohdalta jääpi takapajulle nykyajan ankarassa taloudellisessa kilpailussa muiden kansojen kanssa. (Soininen 1911, 10–11.)

Yksi jatko-opetuksen järjestämisen tärkeä vaikutin oli siis taloudellinen kilpailu. Myös käytännöllisissä ammateissa tarvittiin Soinisen mukaan koulutettua työvoimaa, jotta kansainvälinen kilpailukyky turvattaisiin. Soininen katsoi, että työväestön sivistystasoa oli mahdollista nostaa luomalla omaleimainen työväestön koulu, jossa yhdistettiin tietopuolinen ja käytännöllinen opetus. Anne Ollila (1993, 33) on Martta-järjestöä koskevassa tutkimuksessaan havainnut, kuinka sivistykselle annettu merkitys muuttui 1800-luvulta 1900-luvun alkuun. Kun 1800-luvun alussa sivistys tarkoitti tiettyä koulutusta, eettisiä ihanteita ja hyvien käytöstapojen omaksumista, tuli 1900-luvun alussa keskeiseksi sivistyksen peruselementiksi taloudellinen toiminta, kyky kohottaa hyvinvointia ahkeruuden, yritteliäisyyden ja työteliäisyyden avulla. Tämänlaatuinen sivistys nähtiin välttämättömäksi edellytykseksi kansakunnan menestymiselle ja Suomen kohoamiselle muiden sivistysmaiden joukkoon. Myös Risto Ikonen (2002, 109-110) on muistuttanut kasvatuksellisen ja taloudellisen näkökulman yhdistymisestä kansankasvatuksen projektissa. Erityisesti osuustoiminta-²⁰ pyrki kasvattamaan kansalaisissa omatoimisuutta, vastuuntunnetta sekä halua ja kykyä osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Soininen oli Eurooppaan tekemällään matkalla vuonna 1906²¹ tutustunut Georg Kerschensteinerin jatko-opetushankkeisiin, jotka puhuttivat koulumaailmassa laajasti ja vaikuttivat työkoulu-²⁰ aatteen suosioon ympäri Eurooppaa. Myös Suomessa Kerschensteinerin kansalais- ja työkasvatusta esiteltiin kasvatustieteiden lehdissä. Ammatillisuus ja työkasvatus kytkeytyivät hänen pedagogiikkansa tiiviisti siveellisen luonteen muodostukseen ja kansalaiskasvatukseen. Ihanteena oli toiminnallisuuteen ja työhön suuntautunut koulu, joka toimisi tämän periaatteen mukaisesti aina ensimmäisestä kansakoululuokasta jopa korkea-asteelle saakka. (Harju 1988, 306–307; Heikkinen 1995, 387; Jauhiainen 2002, 66–67.)

Työkoulu-²⁰ aate vaikutti vuonna 1912 asetetun Soinisen johtaman opetussuunnitelmakomitean ja sen avuksi syksyllä 1913 perustetun Pukinmäen kokeilukansakoulun (Soininen 1949) työskentelyyn. Senaatti määräsi opetussuunnitelmakomitean lopettamaan työnsä joulukuussa 1915, minkä taustalla on nähty venäläisten vallanpitäjien pelko koulun sisäisiä uudistuksia kohtaan. Komitean

²⁰ Soininen tunsu hyvin osuustoimintaliikkeen perustajan Hannes Gebhardin ja oli mukana suunnittelemassa liikkeen toimintaa sen alkuvaiheessa. (Voipio 1944, 255-256.)

²¹ Matka, joka suuntautui Saksaan, Sveitsiin, Itävaltaan ja Italiaan, oli Soinisen viides ulkomaille suuntautunut tutkimusmatka, jonka aikana hän keräsi pohjatietoja mm. Suomen oppivelvollisuusasian järjestämistä varten (Voipio 1944, 361–370).

julkaisua *Suuntaviivat* (Kom. 1916) ja Soinisen teosta *Maalaiskansakoulun uudistuksesta* (Soininen 1916) levitettiin laajasti kansakoulujen käytettäväksi. Käytännöllisen elämän vaatimukset haluttiin ottaa entistä paremmin huomioon ja samalla vähentää tietoinesta huomattavasti. Soininen perusteli tätä sillä, että maalaisväestö kaipasi koulultaan enemmän maahengen nostamista ja kunnioituksen herättämistä sitä työtä kohtaan, jota lasten kodeissa tehtiin. (Kom. 1916, 84–86; Soininen 1916, 8–13.) Maaseutuelämän ihannoiminen ja usko maatalouteen suomalaisen yhteiskunnan perustana tuli näkyviin Soinisen maalaiskansakoulujen jatko-opetusta varten toimittamassa oppikirjassa ”Nuori maamies” vuodelta 1910. Puhutellessaan teoksen esipuheessa nuorta lukijaansa Soininen kertoi haluavansa herättää hänessä rakkautta ja kunnioitusta maalaiselämään ja maatyöhön, vaikka myönsikin jatkokurssilaisissa olevan myös muihin ammatteihin kuin maatalousammatteihin aikovia.

Maanviljelys on maamme valtavan enemmistön pääelinkeino, sen kehityksestä ja oikeasta järjestämisestä lopultakin riippuu, paitsi omanne, suuressa määrin koko tämän maan ja koko meidän yhteiskuntamme aineellinen ja sen pohjalla myöskin sen henkinen edistys. Siitä riippuu osaltaan, onko täällä Suomen niemellä asuva toimeentuleva ja tyytyväinen kansa, vaiko elämäänsä kyllästynyt ja toivoton köyhälistö. (Soininen 1910, 9.)

Työkouluuute oli osa laajempaa pedagogista liikehdintää, joka arvosteli kouluopetusta opettajakeskeisyydestä, kirjatietoihin pitäytymisestä ja lasten luonnollisen toimeliaisuuden tukahduttamisesta. Pedagogiseen liikehdintään liittyi 1900-luvun alussa useita koulun uudistusliikkeitä, joista yksi keskeisimmistä on John Deweyn²² pragmatismille perustuva reformipedagogiikka. (Englund 1986, 126–131.) Työkouluuute sai Suomessa erilaisia tulkintoja eikä siitä muodostunut selkeää yhtenäistä pedagogista suuntausta. Suuntauksen sisällä vaikutti kaksi koulukuntaa, joista toinen vaati työnopetuksen ottamista koulun ohjelmaan erillisenä oppiaineena. Toinen koulukunta taas painotti toiminnallisuutta ja työtä yleisenä metodisena periaatteena, jonka tuli läpäistä kaikkien aineiden opetus. Jälkimmäinen koulukunta sai Suomessa enemmän kannatusta ja ammattiopetus haluttiin jättää ammattikoulujen tehtäväksi. Työkouluuute vaikutti erityisesti joidenkin yksittäisten oppiaineiden kehittämiseen. Tällaisia aineita olivat piirustus, käsityö ja luonnontieto. Myös koululaisten kasvitarhatyö perustui osittain työkouluuuteen perustalle. (Harju 1988, 312; Jauhiainen 2002, 66–68; Lahdes 1961, 36–38, 40–43, 53.)

Soininen joutui useissa yhteyksissä puolustamaan käytännöllisyyden vaatimustaan. Esimerkiksi *Suuntaviivojen* esittämisen jälkeen komitea sai vastaansa suhteellisen vahvaa kritiikkiä. Kouluehdotus leimattiin liian ammattikoulumaiseksi ja taloudellista hyötyä tavoittelevaksi. (Rinne 1984, 140.) Soininen oli kuitenkin vakuuttunut, että käytännölliset aineet ja niiden käytännöllinen opettaminen avasivat siveelliselle kasvatukselle aivan uudet mahdollisuudet. Käytännölliset aineet osoittivat lapselle konkreettisesti, miten heidän tuli kasvaa hyödyllisiksi ihmisiksi.

Vielä toisellakin tavalla ovat nämä aineet omiansa vaikuttamaan toisin kasvattavasti kuin mitkään muut. Ne antavat opettajalle tilaisuuden johtaa oppilaansa työhön ja toimeen eikä pelkkään tietoon. Ilman tekoa, ilman toteuttamista elämässä jää tieto hedelmättömäksi, vasta työssä toteutettuna se luonnetta kasvattaa ja lujittaa. Siinä käytännöllisten aineiden suuri ja korvaamaton kasvatuksellinen etu. (Soininen 1916, 216.)

²² Aliina Soininen (1949, 13–14) on arvellut, että Soininen sai tukea omille pedagogisille käsityksilleen William James’ista, Booker T. Washingtonista ja John Dewey’sta. Soininen kuitenkin harkitsi tarkkaan uusien pedagogisten suuntausten soveltuvuutta Suomen oloihin ja suomalaiselle luonteenlaadulle. (Soininen 1949, 13–14.)

Myöskään jatko-opetuksessa ei kasvattava tehtävä Soinisen mukaan kärsinyt opetuksen keskittämistä ammattiopetuksen ympärille. Eettisten ja siveellisten periaatteiden, kuten yhteenkuuluvaisuuden ja epäitsekkyuden, istuttaminen nuorten tulevien ammattityöntekijöiden mieliin onnistui parhaiten kytkemällä ne käytännöllisiin opetussisältöihin. (Soininen 1911, 67–72.)

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö vuodelta 1925, jota Soininen edellisenä vuonna – viimeisinä elinkuukausinaan – kirjoitti, pyrki monessa kohdassa vastaamaan siihen arvosteluun, jota ”ihanteellisen suunnan” edustajat olivat esittäneet. Komitean työtä oli arvosteltu taloudellisen hyödyn läpäisemäksi ”valmistavaksi ammattikouluksi”, jossa yleissivistystä ei otettu huomioon. (Kom. 1925, 48.) Soininen vastasi arvosteluun ja totesi, että komitea ei ollut hakenut opetusaineiden valinnassa ja järjestämisessä välitöntä hyötyä: ”Jo käytännölliset aineet, esim. maatalous ja kotitalous, sisältävät nekin – puhumattakaan muusta komitean ehdottamasta opetuksesta – paljon muitakin kuin käytännöllisen hyödyn arvoja, vieläpä juuri niitä, joita arvostelijat katsovat niistä puuttuvan. Tähän lainatuista lausunnoista päättäen ei pellon viljelemisessä eikä kotieläinten vaalimisessa eikä kodin hoidossa olisi mitään, joka oppilaan mieltä ylentäisi ja jalostaisi.” Soininen toisti kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä tutun kasvatuksellisen periaatteen: lapselle läheinen elämänpiiri oli otettava lähtökohdaksi hänen opetuksessaan - myös kasvatustopillisten perusvaatimusten mukaan. Komitean työn läpikäyvä ajatuksena oli siten ollut kansakoulun opetuksen tekeminen todellisen elämän tarpeita vastaavaksi, opettaminen elämää varten. (Kom. 1925, 49–52.)

Soinisen koulutuspoliittinen testamentti

Kesäkuun 20.–22. päivänä 1921 pidettiin Helsingissä ensimmäinen yhteissuomalainen koulukokous, jossa solmittiin suomalais-virolais-unkarilaisia kulttuuri- ja kouluyhteyksiä. Koulukokouksen yhteydessä Soininen piti Voipion sanoin ”testamentin luontoisen” esitelmän *Yhtenäisen koulujärjestelmän suuntaviivoja*. Yhtenäisellä koulujärjestelmällä oli kolme päätavoitetta:

1. piti järjestää yleistä sivistystä antavat koulut niin, että alempi välittömästi johtaa ylempään
2. samaa periaatetta noudattaen tuli järjestää opetus
3. tuli lähentää yleistä koulua ja ammattikoulua toisiinsa ja rakentaa siltoja edellisestä jälkimmäiseen. (Yhteissuomalainen koulukokous 1922, 34–36; Voipio 1944, 612)

Soininen siis palasi tässä ”koulutuspoliittisessa testamentissaan” puhumaan vielä kerran yhtenäisen, umpiperiä välttävän koulujärjestelmän puolesta. Esitelmän taustalla kuulsivat vuoden 1917 tapahtumat: ”Meidän rikkirevityn ja raadellun aikamme suurin kirous on kansanluokkain keskinäinen taistelu”. Soininen toisti saman ajatuksen, jonka hän oli ensimmäisen kerran esittänyt parikymmentä vuotta aikaisemmin: kansanluokkain keskinäinen taistelu oli yhtä lailla sivistystaistelua kuin taloudellista ja luokkaviha perustui paitsi erilaiseen varallisuustasoon, myös erilaiseen sivistystasoon. Tarvittiin siis mahdollisimman avointa koulujärjestelmää, jossa kansalaisilla oli syntyperään katsomatta mahdollisuus samantasoiseen sivistykseen. Tämä poisti yhden luokkavihan ja

katkeruuden pahimmista sytykkeistä ja polttoaineista. (Yhteissuomalainen koulukokous 1922, 34–36; Voipio 1944, 612–614.)

Viimeisinä elinvuosinaan Soininen pyrki vaikuttamaan myös politiikassa kansalaisyhteiskunnan elvyttämiseksi ja kansakunnan eheyttämiseksi. Soininen liittyi Edistyspuolueen perustajiin hallitusmuototaistelun aikana vuoden 1918 lopussa. Hän oli tasavallan kannattaja, mutta syitä löytyi myös kokoomuspuolueen ohjelmasta. Soininen ei pitänyt oikeana siirtää valtaa sivistyneistölle ja omistaville luokille ja vaati pikemminkin yhteiskunnallisten epäkohtien, omistus- ja sivistysolojen, parantamista ja luottamusta kansaan. Kansan eheyttäminen nähtiin edistyspuolueessa pitkäjänteisenä uuden sukupolven kasvattamiseen liittyvänä kysymyksenä. Soininen oli muotoilemassa Edistyspuolueen ohjelmaa, joka sisälsi olemassa oleviin oloihin nähden varsin radikaaleja koulutusta koskevia tavoitteita. Näihin kuului pitkä, kaikille lapsille tarkoitettu yhtenäiskoulu. Mikael Soininen yhdessä Oskari Mantereen kanssa rakensi myös käytännössä koulupolitiikkaansa taitavasti puolueiden yhteistyön pohjalta. (Ahonen 2003, 11–12, 81–85; Autio 1986, 19; Arola 2003; Voipio 1944, 523–528.)

Kokeiluihin valmis kasvatustieteilijä

Mikael Soinisen toiminnasta yhtenäisen, demokraattisen koulutusjärjestelmän puolesta piirtyy varsin johdonmukainen kaari aina 1880-luvun väitöskirjasta 1920-luvun viimeisiin kirjoituksiin saakka. Soiniselle kasvatustieteet ja koulutus olivat aina myös yhteiskunnallisia kysymyksiä ja hän perusteli monia koulutus uudistuksia nimenomaan oikeudenmukaisemman yhteiskunnan tavoittelulla. Monissa yhtenäistä koulutusjärjestelmää koskevissa ajatuksissaan Soinisen voi katsoa olleen aikaansa edellä. (ks. myös Lindström 1999, 97).

Mikael Soinisen kohdalla on myös muistettava hänen monipuolisuutensa. Esimerkiksi Sirkka Ahonen (2000, 402) on muistuttanut, että Soininen pystyi täysipainoisesti kehittämään sekä koulua että teoreettista tutkimusta, kun kasvatustieteilijät olivat siihen mennessä pystyneet keskittymään vain toiseen näistä. Soinisen vaikutuskausi 1800-luvun lopulta 1920-luvulle osui mielenkiintoiseen murroskauteen niin kansalaisyhteiskunnan muotoutumisessa kuin suomalaisessa koulutuspolitiikassakin (ks. myös Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 217). Tähän aikakauteen ajoittuivat kysymykset kansakoulun ja oppikoulun keskinäisistä suhteista (pohjakoulukysymys), oppivelvollisuuden aikaansaamiseksi käyty taistelu ja kansakoulun ensimmäisen opetussuunnitelmakomitean työskentely. Soinisen aika merkitsi perusopetusta koskevien perustavien linjanvetojen aikaa.

Suomalaisessa kasvatustieteessä Soinisen pedagogista ajattelua on leimannut hänen vahva panoksensa herbart-zilleriläisen koulukunnan edustajana ja aikaisemmissa tutkimuksissa on esitetty erilaisia arvioita siitä, kuinka herbartilaisena Soininen loppujen lopuksi pysyi (Haavio 1960; Iisalo 1979; Lahdes 1961; Suutarinen 1992). Omassa luennassani Soinisen kasvatustieteelliset tekstit yli kolmenkymmenen vuoden ajalta eivät oikeuta lokeroimaan häntä tiukasti sen paremmin herbartilaisen pedagogiikan kuin työkouluuutteenkaan karsinaan. Voin tässä yhtyä Saara Tuomalaan (2004, 165), joka katsoo, että Mikael Soinisen kasvatustieteelliset näkökulmat sekä hegeliläis- ja cygnaeuslaiset jatkuvuudet, suomalaisen koulujärjestelmään ja opetusperinteesseen sovellettu herbart-zilleriläisyyden tulkinta, työkouluuutteen ideat kuin modernin empiriisen lapsuuspsykologian vaikutukset. Tämän ajattelun mukaisesti 1900-luvun alkupuolen suomalaisten

kasvatusajattelua on mahdollista tarkastella eriaikaisten filosofisten ja pedagogisten suuntausten sulautumina ja jatkumoina, eikä niinkään toisiaan seuraavina itsenäisinä siirtyminä.

Poliitikkona Soinista on luonnehdittu uudistusten mieheksi, jolle äärimmäisyysuunnat ja jyrkät kannanotot olivat vieraita (Tuominen 1986, 180-181). Toisaalta Veli-Matti Autio on nähnyt, että Soinisen luonteesta löytyi myös itsepintaista ehdottomuutta ja jyrkkyyttä, joka esti ajoittain ongelmien luontevaa ratkeamista. Aution mukaan tämän 1800-luvun radikaalin ehdottomuus näkyi pienissäkin asioissa. Soininen esimerkiksi kieltäytyi maisterin ja tohtorin titteleistä osoittaen siten johdonmukaisesti vastustavansa klassisen tradition hallitsevaa asemaa. (Autio 1997.)

Soinisesta hahmotettava kuva on uusille ajatuksille avoin ja rohkea kasvatusoptimisti, joka sitoutui voimakkaasti tärkeinä pitämiinsä aatteisiin ja ideologioihin. Aatteet ja ideologiat eivät kuitenkaan jääneet hänellä mietiskelyksi ja hurskaiksi toiveiksi, vaan hän oli valmis – selväpäisesti ja lämminsydämisesti - tarttumaan niin henkisen kuin aineellisenkin viljelyksen aurankurkeen.

Lähteet

Painetut aikalaislähteet

- Johnsson, M. 1887a. Koulutoimesta Pohjois-Amerikan Yhdysvalloissa I. Akatemiallinen väitöskirja. Helsinki: Weilin ja Göösin osakeyhtiön kirjapaino.
- Johnsson, M. 1887b. Uutta kasvatusopin alalta. Valvoja, 7, 488–498.
- Johnsson, M. 1892a. Kansakoulutilastoa Suomesta ja ulkomailta. Valvoja, 12, 451–465.
- Johnsson, M. 1892b. Koulu- ja opetusvelvollisuudesta (I–II). Valvoja, 12, 615–631.
- Johnsson, M. 1893. Koulu- ja opetusvelvollisuudesta (III–IV). Valvoja, 13, 73–89, 197–212.
- Johnsson, M. 1894. Folksola i hvarje by, eller, Frågan om skol- och undervisningsplikt. Utgifven med understöd af studentafdelningarna.
- Johnsson, M. 1895a. Kansakoulu ja oppikoulu. Valvoja, 15, 151–166.
- Johnsson, M. 1895b. Kasvatusopillisia luennoita I-X. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Johnsson, M. 1896. Pestalozzin testamentti. Valvoja, 16, 1–9.
- Johnsson, M. 1897a. Herbartilaisuus kasvatusopillisessa kirjallisuudessamme. Valvoja, 17, 1–23.
- Johnsson, M. 1897b. Kuinka laajalti kelpaa kansakoulu oppikoulun pohjaksi. Valvoja, 17, 241–247.
- Johnsson, M. 1898. Käytännöllisiä suuntia nykyajan kansanopetuksessa 1.-2. Valvoja, 18, 726–736.
- Johnsson, M. 1899. Käytännöllisiä suuntia nykyajan kansanopetuksessa 3.-7. Valvoja, 19, 19–25, 115–124.
- Johnsson, M. 1905. Kansakoulu ja luonteenkasvatus elämää varten. (Alkujaan esitelmä, pidetty 13:nnessä yleisessä kansakoulukokouksessa Tampereella 14 p. kesäk. 1905) Valvoja, 25, 367–379.
- Johnsson, M. 1906a. Mitä uusi aika vaatii kansanopetukseen nähden? Valvoja, 26, 109–122.
- Johnsson, M. 1906b. Opetusoppi II. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kansakoulun lehti 1894
- Kansakoulun lehti 1896.
- Kom. 1907. Oppivelvollisuudesta. Komiteanmietintö 1907: 12a. Helsinki 1907.
- Kom. 1916. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi. 1916. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- Kom. 1922. Jatko-opetuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1922:10. Helsinki 1922.
- Kom. 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Komiteanmietintö 1925: 14. Helsinki 1925.
- Soininen, M. 1907. Opetusoppi I (toinen painos, ensimmäinen painos ilmestyi 1901) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Soininen, M. 1910. Nuori maamies. Oppi- ja lukukirja maalaiskansakoulujen jatko-opetusta varten. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Soininen, M. 1911a. Kansakoulun jatko-opetuksen uudistus. Ajankysymys kansanopetuksen alalla. Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Soininen M. 1913. Opetuksen metodi lyhyesti esitetty. Alempien ammattikoulujen opettajain sekä kansakoulun käsityönopettajain tarvetta varten. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Soininen, M. 1916. Maalaiskansakoulun uudistuksesta. Suunnitelmia ja kokeiluja kansakoulun opetus suunnitelmakomitean työmaalta. Helsinki: Otava.
- Soininen, A. 1949. Koulukasvatuksen kokeilua Pukinmäen kokeilukansakoulussa 1913–1943. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Vasenius, V. 1894. Kansalaiskoulujako vai virkamieskouluja? (1–7.) Valvoja, 14, 235–254, 514–534.
- Vasenius, V. 1896. Koululaitoksemme uudistus. Valvoja, 16, 203–228.
- Yhteissuomalainen Koulukokous 1921. Painettu pöytäkirja 20.-22 p:nä kesäkuuta 1921. Kokouksen yleis sihteeri Alfred Jotuni. Helsinki 1922.

Kirjallisuus

- Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia. Osa 2: Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Helsinki: WSOY, 396–437.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Autio, V-M. 1986. Opetusministeriön historia IV. Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikka 1917–1944. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Autio, V-M. 1997. Soininen Mikael. Kansallisbiografia-verkkojulkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1997. (viitattu 20.4.2006) Saatavissa <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/648>. *Studia Biographica* 4.
- Arola, P. 1996. Kansalaiskasvatuksella kaaosta vastaan. Teoksessa Koulu ja menneisyys XXXIV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1996, 57–66.
- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191. Helsinki: Yliopistopaino.
- Englund, T. 1986. Sammhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap. 1–4. *Pedagogiska forskning i Uppsala* 65. Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet.
- Haavio, M. 1960. Mikael Soinisen elämäntyö. Teoksessa Matti A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. 3.XI.1860–12.III.1924. Muistojulkaisu. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XXII, 7–10.
- Halila, A. 1949 III. Suomen kansakoululaitoksen historia III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet. Porvoo: WSOY.
- Harju, A. 1988. Maalaiskansakoulujen tarkastustoimi vuosina 1861–1921. *Studia Jyväskyläensia* 38. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatukseen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A: 442.
- Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A* 67.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Ikonen, R. 2002. Syrjäytymisen torjuntaa 1800-luvulla: osuustoiminta ja kansalaiseksi kasvattaminen. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 105–113.
- Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle. *Annales Universitatis Turkuensis* C: 187.
- Kajava, K. 1960 Mikael Soininen kansakoulunopettajain yliopistollisten jatkokurssien johtajana. Teoksessa Matti A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. 3.XI.1860–12.III.1924. Muistojulkaisu. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XXII, 16–47.
- Kiuasmaa, K. 1980. Oppikoulu 1880–1980. Oulu: Kaleva.

- Laamanen, H. 2000. Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866–1898). Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 2000. Saarijärvi: Gummerus.
- Laamanen, H. 2002. Kansakoulu poliittisten ryhmittymien valtataistelun välineenä vuosina 1866–1898. Teoksessa Kulttuurivaikuttajat ja koulut autonomian aikana arvojen rakentajana. Suomen kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2002, 182–193.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Liikanen, I. 1995. Fennomania ja kansa. Joukkojärjestymisen läpimurto ja Suomalaisen puolueen synty. Suomen historiallinen seura. Historiallisia tutkimuksia 191. Jyväskylä: Gummerus.
- Lindtröm, A. 1999. Mikael Soinisen elämäntyö koulutuksen uudistajana. Teoksessa Koulun ja kirjan maailma. Juhlakirja Jukka Sarjalan täyttäessä 60 vuotta 18.12. 1999., 66–99.
- Niemi, O. 1969. Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena kysymyksenä Suomessa. I. Autonomian aika. Kokemäki: Satakunnan Maakunta Oy.
- Nikander, E. 1989. Kansakoulun tavoitteet Uno Cygnaeuksen, J.V. Snellmanin ja Mikael Soinisen tulkitsemina. Teoksessa Koulu ja menneisyys XXVII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1989, 68–90.
- Ollila, A. 1993. Suomen kotien päivä valkenee...Marttajärjestö suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939. Suomen historiallinen seura: Historiallisia tutkimuksia 173.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Annales universitatis turkuensis C: 44. Turun yliopisto.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa. Helsinki: Otava.
- Stormbom, J. 2002. Torsten Rudenschöld ja Mikael Johnsson-Soininen – vertailevia näkökohtia. Teoksessa Kulttuurivaikuttajat ja koulut autonomian aikana arvojen rakentajina. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2002. Koulu ja menneisyys XL, 117–133.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935) Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 90. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomaala, S. 2004. Työätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tuominen, U. 1986. Mikael Soininen eduskunnan ja valtioneuvoston jäsenenä. Teoksessa Matti A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. 3.XI.1860–12.III.1924. Muistojulkaisu. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XXII, 108–181.
- Voipio, A. 1944. Mikael Soinisen elämä. Helsinki: Otava.

Artikkeli on julkaistu 26.8.2024

Tekstiviittaus:

Jauhiainen, Annukka 2024. Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatustieteiden kehitys. *Kasvatustieteiden ENSYklopedia*. Suomen kasvatustieteiden ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Mikael%20Soininen_0.pdf (luettu xx.xx.xxxx)