

LEO TOLSTOI JA VAPAAN KASVATUKSEN POSTULAATTI¹

Mikko Ripatti

Tolstoin elämänvaiheet pääpiirteittäin

Kirjailija Leo Tolstoi (1828–1910) syntyi aatellisperheeseen vuonna 1828 Jasnaja Poljanan maatilalla Tulan kuvernementissa. Hänen äitinsä Maria Nikolajevna Tolstoi kuoli 1830 ja isä kolme vuotta myöhemmin. Tolstoi jäi lähisukulaisten hoitoon ja sai alkeisopetuksen saksalaisen kotiopettajan johdolla. Vuonna 1841 perhe muutti Moskovasta Kazaniin, jossa Tolstoi 16 vuoden ikäisenä pääsi Kazanin yliopistoon opiskelemaan itämaisia kieliä ja oikeustiedettä keskeyttäen opintonsa kuitenkin jo alkuvaiheessa. Keskeytettyään vuonna 1849 juridiikan opinnot myös Pietarin yliopistossa Tolstoi suuntautui upseerin uralle, palveli vapaaehtoisena, osallistui taisteluihin Kaukaasiassa ja Sevastopolissa ja otti sodan päättyessä v. 1856 virkaeron luutnantiksi ylennettynä.

Kirjallisen toimintansa Tolstoi oli aloittanut jo 1851 lapsuutensa muistelmilla. Sodan vaikutelmat kuvastuvatkin tämän ajan tuotannossa. Virkaeron jälkeen 1857 Tolstoi lähti ensimmäiselle ulkomaanmatkalle Ranskaan, Sveitsiin ja Saksaan. Matkan ensivaikutelmasta Tolstoi oli innostunut. Sveitsissä Tolstoi seurasi Jean Jaques Rousseau'n jalanjälkiä ihastellen Sveitsin luonnon kauneutta. Katseltuaan Pariisissa giljotiinilla suoritettua rikollisen teloitusta Tolstoin elämäkerran kirjoittaja kuitenkin toteaa: "Giljotiini löi poikki Tolstoin uskon Lännen yhteiskunnalliseen vapauteen ja älyyn." (Sklovskij 1963, 265; Haavisto 1983, 2; Kalima 1908, 60; Troyat 1994, 140.) Ulkomaan matkansa jälkeen Tolstoi palasi kotitilalleen Jasnaja Poljanaan. Samoihin aikoihin oli Venäjällä lakkautettu maaorjuus. Tolstoi ryhtyi toimimaan vapautettujen maaorjien hyväksi ja toimi mm. rauhantuomarina suurtilallisten ja vapautettujen maaorjien välillä. Vuosiin 1859–1862 ajoittuvat myös hänen pedagoginen toimintansa aktiivisimmillaan sekä toinen Euroopan matka, jonka tarkoituksena oli länsimaiden kouluoloihin tutustuminen. 1860- ja 1870-luvuilla syntyivät Tolstoin tunnetuimmat teokset *Sota ja rauha* sekä *Anna Karenina*. Teoksen *Sota ja rauha* aineiston keräämiseen, opiskeluun ja kypsyttelyyn Tolstoi käytti kuusi vuotta. Hän myös kirjoitti sen kuusi kertaa puhtaaksi. Tämä aika oli Tolstoille kirjallisen maineen ja perheonnen vaihetta. Tolstoi oli avioitunut moskovalaisen lääkärin tyttären Sofia Andrejevnan kanssa. He saivat 12 lasta. (Troyat 1994, 213.)

1870-luvun puoliväli merkitsi käännekohtaa Tolstoin elämässä, sisäistä uskonnollista murrosta, joka jatkui näkyvänä piirteenä siitä lähtien kaikissa hänen romaaneissaan, kirjoitelmissaan, näytelmissään ja kertomuksissaan. Erityisesti tämä ilmeni hänen 1800-luvun lopun tuotannostaan, joka käsitteli keskeisesti moraalisia ja yhteiskunnallisia aiheita: kasvatusta, uskontoa, yhteiskuntaa ja valtiota, etiikkaa ja erityisesti sosiaali- ja seksuaalietiikkaa sekä estetiikkaa.² Pyykön (1976, 7)

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Rajja Huhmarniemi, Simo Skinnari & Juhani Tähtinen (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2, 297–320. Tekstiä on jonkin verran stilisoitu.

² Näistä esimerkkeinä ovat vuosisadan alussa suomennetut Tolstoin teokset *Kristuksen opin henki*, *Mitä on taide*, *Evankeliumi*, *Tunnustus*, *Mikä on uskonni*, *Mitä meidän siis on tekeminen?*, *Mitä on raha?*, *Kristillinen oppi ja Kahtakaa*.

mukaan Tolstoin elämänfilosofia ilmenee erityisesti teoksessa *Ylösousemus*, joka oli viimeisin Tolstoin suurimittaisista romaaneista. Pyykkö toteaaakin:

Erityisen selvästi tuo elämänfilosofia on näkyvässä *Ylösousemuksessa*, vaikkakin se on jo idulla myös *Sodassa ja rauhassa* sekä *Anna Kareninassa*. *Ylösousemus*, joka valmistui vuosisadan viimeisenä vuotena, on kuin katoavan vuosisadan testamentti alkavalle. Tolstoi on astunut täyden askelen siinä, missä ennen on edennyt puoli askelta. Hän on antanut vihansa salaman leimahdella eurooppalaisen yhteiskunnan, oikeus- ja valtiolaitoksen sekä kirkon yllä. (Pyykkö 1976, 7.)

Murroksen, jonka Tolstoi oli kokenut ja muotoillut koskemaan yhteiskuntaa, hän yritti soveltaa myös omaan elämäänsä. Tämä johti ristiriitaan vaimon ja perheen kanssa. Vuonna 1910 Tolstoi jätti perheensä, kotinsa ja omaisuutensa, lähti kotoaan 82 vuoden iässä, sairastui matkalla ja kuoli Astapovon asemalla Rjazanin kaupungissa.

Tolstoin pedagoginen toiminta

Tolstoi tunsu kasvatusta ja opetusta kohtaan pysyvää ja intensiivistä mielenkiintoa. Hänen pedagoginen toimintansa ilmeni yli kymmenen vuotta ennen kuin hän alkoi esiintyä uskonnollisin, moraalisiin ja yhteiskunnallisiin kirjoitelmin reformaattorina. Tunnetuimmat pedagogiset mielipiteensä Tolstoi esitti vuosina 1859–1862. Sisäisen murroksen jälkeen 1870-luvun puolivälissä Tolstoin kasvatusta ja pedagogiikkaa käsittelevät kirjoitukset muuttuivat yksilökeskeisempään ja moralisempaan suuntaan. Von Wright kutsuu Tolstoille tyypillistä piirrettä "paideuttiseksi", opettamisen ja kasvattamisen tahdoksi (von Wright 1989, 204).

Tolstoin ensimmäiset kosketukset koulu- ja kasvatuskysymyksiin liittyvät hänen humanitaariseen toimintaansa. Lopetettuaan yliopisto-opintonsa vuonna 1849 hän koetti parantaa talonpoikien asemaa ja ehdotti mm. koulujen perustamista. Tolstoi ei tällöin itse ottanut osaa opetustoimintaan. Kokeilu tyrehtyi kuitenkin talonpoikien epäluuloihin ja toisaalta siihen, että äärimmilleen ja näännyksiin väsytyt lapset eivät jaksaneet opiskella. (Haavisto 1983, 3; Laurent 1915, 17; Pinch 1982, 13.)³

Vuonna 1859 Tolstoi uudisti yrityksensä ja ryhtyi nyt itse opettamaan. Syventyäkseen pedagogiikkaan liittyviin kysymyksiin hän teki 3.7.1860–23.4.1861 opintomatkan Eurooppaan. Matka alkoi Saksasta, jatkui Ranskaan, Espanjaan, Italiaan, Belgiaan ja Englantiin.⁴ Matkallaan hän vieraili useissa eri maiden kouluissa ja oppilaitoksissa, perehtyi kouluissa käytettyihin oppikirjoihin sekä oppilaiden kertomuksiin ja syventyi pedagogiikan historiaan. Berliinissä Tolstoi vaihtoi ajatuksiaan kasvatuksesta saksalaisen kansanelämän kuvaajan Berthold Auerbachin kanssa ja vieraili Weimarissa katsomassa Goethen kotia. Kissingenissä hän keskusteli ja tutustui Friedrich Fröbelin, lastentarhojen isän, veljenpoikaan Julius Fröbeliin sekä heidän pedagogisiin ajatuksiinsa ja lastentarhoihinsa. (Pinch 1982, 16; Troyat 1994, 166, 171; Kalima 1908, 67.)

³ Talonpojat pelkäsivät Tolstoin lähettävän heidän poikansa sotaväkeen ja pidättävän osan talonpoikien palkasta heidän pojilleen järjestämänsä opetuksen johdosta. Talonpoikien epäluulosta Tolstoin pedagogisia kokeiluja ja koulua kohtaan ks. tarkemmin Troyat 1994, 163.

⁴ Laurent (1915, 18) mainitsee Tolstoin löytäneen vapaan kansansivistystyön suuntaviivat Marseillen lukuisista museoista ja näyttelyistä.

Lontoossa Tolstoi tutustui venäläiseen vallankumoukselliseen kirjailijaan Aleksandr Hertzeeniin ja Brysselissä maanpakolaisuudessa asuvaan Pierre Joseph Proudhoniin⁵. Paluumatkallaan Tolstoi poikkesi vielä Berliiniin ja tapasi siellä paikallisen opettajaseminaarin professori Diesterwegin. Täällä hän kutsui mukaansa Jasnaja Poljanan koulun opettajaksi saksalaisen opiskelijan Gustav Kellerin, joka oli juuri valmistunut filosofisesta tiedekunnasta. (Pinch 1982, 15–16; ks. myös Haavisto 1983, 3–4; Kalima 1908, 67–69; Laurent 1915, 17–18; Troyat 1994, 174.)

Perehtyminen Länsi-Euroopan koululaitoksiin oli Tolstoille pettymys. Hän vakuuttui eurooppalaisten oppilaitosten, kansansivistystyön ja saksalaisen kasvatustieteen kelvottomuudesta. Niiden varaan ei voinut rakentaa sen enempää kansanopetusta kuin kasvatusta yleensäkkään. Niissä esiintyviä virheitä Tolstoi päätti karttaa omassa koulussaan. (Pinch 1982, 16; Kalima 1908, 69.)⁶

Matkaa seuranneena aikana Tolstoi ryhtyi kehittämään kouluun, jatkoi itse opetustyötä ja palkkasi omilla varoilla opiskelijoita opettajiksi kouluilleen. Tolstoin alkuperäisenä ideana oli perustaa seura tai yhdistys kansanopetusta varten⁷. Tätä ei kuitenkaan perustettu, mutta sen sijaan Tolstoi ryhtyi rauhantuomariksi vapautettujen maaorjien ja suurtalallisten välille. Tässä tehtävässä Tolstoi päätyi käsitykseen, että aloite koulun perustamisesta, toiminnasta ja valvonnasta olisi yhteisesti ja julkisesti ihmisillä, ei valtiolla. Piirikunnassa avattiin useita uusia kouluja Tolstoin aloitteesta. Niissä toteutettiin Tolstoin pedagogisia periaatteita.⁸

Vuonna 1862 Tolstoi ryhtyi julkaisemaan Jasnaja Poljana -nimistä pedagogista aikakauskirjaa, jossa hän selvitti pedagogisia näkemyksiään, opetusmenetelmiään, kasvatustieteellisiä kysymyksiä ja kuvaili koulunsa toimintaa. Radikaalit pedagogiset näkemykset kuitenkin herättivät viranomaisissa epäluuloja.⁹ Santarmit suorittivat Tolstoin poissa ollessa elokuussa 1862 Jasnaja Poljanassa karkeaotteisen kotitarkastuksen.¹⁰ Tämän tapahtuman jälkeen Tolstoi luopui toistaiseksi pedagogisesta toiminnastaan ja lopetti aikakauslehtensä julkaisun. (Troyat 1994, 190–192.)

Tolstoi toimi kansanopettajana, kasvatustieteellisenä kirjailijana ja rauhantuomarina Venäjän hallituksen vapaamielisimpänä ajanjaksona. Muutamaa vuotta aiemmin tai myöhemmin Tolstoin

⁵ Aleksandr Ivanovitsh Hertzen (1812–1870) oli venäläinen kirjailija, lehtimies ja vallankumouksellinen. Hertzen oli 1830–1860-lukujen venäläisen kulttuurin näkyvimpiä hahmoja ja kriittisen realismin kehittäjiä. Vuodet 1852–1865 Hertzen asui Lontoossa, jossa hän perusti kirjapainon. Kirjapainon välityksellä levitettiin propagandaa Venäjälle lähetettäväksi ja materiaalia Venäjän oloista Länsi-Euroopassa levitettäväksi. (Pesonen 1977, 1746–1747.)

⁶ Pinch (1983, 16) toteaa, että vierailustaan ja näkemästään huolimatta Tolstoi ei omaksunut eurooppalaisesta opetus- ja kasvatustieteestä ainuttakaan myönteistä ideaa. Laurentin (1915, 18–19) näkemyksen valossa Pinchin huomio ei kuitenkaan pidä täysin paikkaansa. Ideansa vapaaseen kansansivistystyöhön Tolstoi ammensi hyvin pitkälle Marseillen lukuisista museoista, näyttelyistä ja avoimista yleisöluennoista. Kasvatustieteellisissä Tolstoi päätyi pitkälle Rousseauin jalanjäljille. Tolstoin ambivalenttisuus eurooppalaista kulttuuria kohtaan ilmeni hyvin paitsi hänen kasvatuksesta tekemisistään huomioista myös hänen päiväkirjastaan ja kirjeistään. Samalla kertaa Tolstoi on tuntenut eurooppalaista kulttuuria kohtaan sekä ihailua että vastenmielisyyttä. Kirjeessä veljelleen Tolstoi mainitsee, että matkusti mieluummin ulkomaille kerätäkseen aseita sitä vastaan kuin ollakseen sen valloittama. (Pinch 1982, 16.)

⁷ [A Society for the Education of the People]. Pinch 1982, 17.

⁸ Arvio Tolstoin perustamien koulujen lukumäärästä vaihtelee 14:stä 20:een. (Vrt. Haavisto 1983, 4; Laurent 1915, 9; Troyat 1994, 185; Pinch 1981, 18.) Syynä tähän on ollut se, että Tolstoi ymmärsi koulun käsitteenä hyvin väljässä merkityksessä. Lisäksi useat kouluista toimivat tilapäisluontoisesti.

⁹ Jasnaja Poljana -aikakauskirjassa esitettiin radikaaleihin näkemyksiin kiinnitti huomionsa sisäministeri Valujev, joka kirjoitti veljelleen opetusministeri Golovinille, että "lehden julistamat aatteet eivät ole ainoastaan vääriä vaan kerrassaan vaarallisia". (Troyat 1994, 187.)

¹⁰ Ajankohtana, jolloin kotitarkastus tapahtui, Tolstoi oli matkustanut Samaran aroille parantamaan huonontunutta terveyttään. Tapahtuma sai Tolstoin suunniltaan. Tämän johdosta Tolstoi koki menettäneensä talonpoikien luottamuksen, uhkasi myydä tilansa ja muuttaa pois Venäjältä, varusti työhuoneeseensa pistooleita vastaisten tarkastusten varalta ja lähetti keisari Aleksanteri II:lle valituskirjan. Keisari lähetti sivusadjutanttinsa anteeksipyyntöille, jonka johdosta Tolstoi koki saaneensa riittävästi hyvitystä. (Kalima 1908, 76–77; Troyat 1994, 192–193.)

radikaali pedagoginen toiminta ei olisi ollut mahdollista. Viranomaisten epäluuloa oli Tolstoin kirjoitusten ja toiminnan ohella lisännyt se, että Tolstoin palkkaamassa opettajistossa oli vapaamielisiä opiskelijoita, joita epäiltiin maanpakolaisuudessa elävän Aleksandr Herzenin vallankumouksellisten näkemysten kannattajiksi ja levittäjiksi. Kotitarkastus lamautti Tolstoin kansansivistystä kohtaan tuntemaa kiinnostusta, mutta ei ollut päässy pedagogisen toiminnan pikaiseen lakkaamiseen. Tolstoin kiinnostus oli suuntautunut avioliittoon ja uuden teoksen valmisteluun. Pedagogista toimintaa seuranneena aikana, vuosina 1863–1869, Tolstoi kirjoitti teostaan *Sota ja rauha*. (Kallila 1908, 77; Troyat 1994, 213, 235.)

Pedagogisiin kysymyksiin Tolstoi palasi *Sodan ja rauhan* sekä *Anna Kareninan* välisenä aikana. Tolstoi oli v. 1868 Moskovassa oleskellessaan tutustunut amerikkalaiseen konsuli Skyleriin. Tämä oli kertonut hänelle maansa kasvatustieteistä ja antanut Tolstoille lukukirjat *The First, Second and Third Reader*. Teosten innoittamana Tolstoi ryhtyi laatimaan omaa aapistaan. Samaan aikaan hän oli ryhtynyt opiskelemaan kreikkaa ja eteni opiskelussa niin pitkälle, että kykeni lukemaan Platonin ja Homeroksen teoksia alkukielellä. Aapisen aineistoa varten Tolstoi tutustuikin laajasti antiikkiin ja itämaiseen kirjallisuuteen sekä perehtyi ajan lukemisen opetusteorioihin. Eri-tyistä huomiota Tolstoi kiinnitti kieliasuun, jossa hän pyrki kansan suusta kuultuun yksinkertaisuuteen ja selkeyteen. (Haavisto 1983, 5; von Wright 1989, 204.)¹¹

Aapisessa oli neljä osaa, 758 sivua, ja se sisälsi satakunta kertomusta. Aapisen kertomukset olivat tarinoita Tolstoin koirista, uudelleen kerrottuja kiinalaisia satuja, Aisopoksen satujen käännöksiä, kansanomaisia legendoja, katkelmia Viktor Hugon Kurjista ja näytteitä Plutarkhoksen teksteistä. Kirjallista osaa Tolstoi laajensi laatimalla aapiseen uuden laskuopin. (Troyat 1994, 270.) Tolstoi omisti kaksi vuotta aapiseen, jota vuosikymmenien mittaan luettiin Venäjällä lukuisina eri painoksina miljoonina kappaleina. (Laurent 1915, 23; von Wright 1989, 204.)

1870-luvulla Tolstoi ryhtyi jälleen käytännön opetustyöhön Jasnaja Poljanassa. Tällöin hän järjesti kokeilukursseja kansakoulujen opettajille ja suunnitteli kansankorkeakouluja. Julkisissa tilaisuuksissa Tolstoi puolusti lukemisen opetusmenetelmäänsä. Lisäksi hän kirjoitti eräitä pedagogisia artikkeleita, joista tunnetuimmaksi tuli lukuopetuskomitealle suunnattu avoin kirje Kansan opetuksesta. Sen ajatukset liittyivät läheisesti jo Tolstoin Jasnaja Poljanassa esittämiin näkemyksiin. (Haavisto 1983, 5; Troyat 1994, 271.)

Tolstoin uskonnollisen murroksen jälkeen hänen kasvatuksesta esittämänsä näkemykset eivät enää käsitelleet varsinaisia didaktisia kysymyksiä. Maailmankatsomukselliset ja uskonnolliset kysymykset saivat yhä enenevässä määrin tilaa hänen ajatuksissaan. 1900-luvun alkupuolella Tolstoi otti uudelleen kantaa kasvatuskysymyksiin, mutta lähinnä uskonnollis-eettisestä näkökulmasta. Vielä vuosina 1907–1908 Tolstoin kotona kokoontui lapsia, joille hän kertoi ja luennoi elämäntasomuksellisista kysymyksistä. (Haavisto 1983, 5; Laurent 1915, 24–25.)

¹¹ On sanottu, että Tolstoin aapisen avulla Venäjän kansa opetettiin lukemaan. Väite saattaa tuntua liioitellulta, mutta Tolstoin aapinen, joka ei koskaan saanut kouluviranomaisten virallista hyväksymistä, oli jo vallankumoukseen mennessä saavuttanut puolentoista miljoonan painosmäärän. Neuvostoliiton aikana sen erilaisia laitoksia julkaistiin yhä uudelleen. (Haavisto 1983, 5.) von Wrightin (1989, 204) mukaan Tolstoin aapinen sisältää eräitä hänen parhaita kertomuksiaan.

Tolstoin kasvatustopilliset mielipiteet

Tolstoin kasvatustopillinen näkemys virisi pääosin kahdesta eri tekijästä: toisaalta hänen filosofisesta elämän- ja taiteenkäsityksestään ja toisaalta hänen käytännön kokemuksistaan maaorjien lasten koulusta Jasnaja Poljanassa. (Archambault 1972, VI; Pinch 1982, 10–11.) Tolstoin pedagogisen toiminnan taustalla oli moraalinen vastuu kansasta ja avoin silmä sosiaaliselle hädälle. Tämä ilmeni myös osallistumisena suurimittaiseen hyväntekeväisyyteen Samaran nälänhädän aikana v. 1873. (Haavisto 1983, 3; Nokkala 1958, 11; Troyat 1994, 276; von Wright 1989, 274.)

Useimmat Tolstoin pedagogiset kirjoitukset ilmestyivät v. 1862 Jasnaja Poljana -lehdessä. Näistä keskeisimpinä on pidetty artikkeleita Kansan sivistyksestä, Lukemisen ja kirjoituksen opetuksesta, Kasvatus ja valistus sekä Edistys ja sivistyksen määritelmä. (Birykov 1906, 385; Laurent 1915, 19–20; Pinch 1982, 22.) Tolstoin kasvatustopillisten näkemysten taustalla olivat hänen Venäjän ja Länsi-Euroopan maiden kansanopetuksen tilasta tekemänsä huomiot.

Artikkelissaan Kansan sivistyksestä Tolstoi kritisoi sivistyneistöä, yhdistyksiä ja hallituksia siitä tavasta, jolla ne pyrkivät sivistämään kansaa. Tolstoin mukaan kansanopetus oli yläluokan hallitsema. Sivistynyt yläluokka oli ottanut oikeuden määrätä opetuksen sisällön ja opetustavan. Niiden valintaa perusteltiin erilaisilla ja usein ristiriitaisilla uskonnollisilla, filosofisilla, kokemuksen ja historiaan perustuvilla syillä. Tämän vuoksi kansa tunsi vastenmielisyyttä opetusta kohtaan. Tuloksena oli koulumuoto, jonka yläluokka oli itsevaltaisesti muovannut ja jossa sekä opetustapa että opetettava aines eivät vastanneet oppilaiden eivätkä heidän vanhempiensa tarpeita. Tällöin oli jouduttu turvautumaan pakkoon. (Tolstoy 1972, 3–10; Armstrong 1982, 30–31; Birykov 1906, 385–386; Haavisto 1983, 6–7; Laurent 1915, 19–20.)

Pakosta puolestaan seurasi, että suurin osa koulua käyvistä tunsi vastenmielisyyttä lukemista ja opiskelua kohtaan. Heikkojen tiedollisten tulosten lisäksi oppilaat totutettiin teeskentelemään ja valehtelemaan, mikä kehitti eräänlaisen tylsyytilan. Tämä puolestaan merkitsi oppilaiden jatkuvaa henkisten kykyjen vääristymistä ja heidän luonnollisten taipumustensa riistämistä. Koulujen ohjelma oli laadittu ylhäältä käsin niin, että opettajien olisi miellyttävä opettaa eikä niin, että lasten olisi mieluista oppia. Historiallinen kehitys merkitsi koulun jatkuvaa etääntymistä käytännön elämästä. Näin koulut Tolstoin mukaan olivat älyllisesti, fyysisesti ja moraalisesti vahingollisia. (Tolstoy 1972, 11–15; Birykov 1906, 386; Haavisto 1983, 6–7.)

Pedagogiikan keskeiseksi kysymykseksi tuli, mitä ja miten on opetettava. Kansatunsi vastenmielisyyttä opetusta kohtaan sen pakollisuuden vuoksi. Oli kysyttävä, oliko kansan opetusta kohtaan tuntema vastenmielisyyttä kukistettava ja kansaa opetettava pakon avulla, vai oliko itse sivistystoimintaa muutettava niin, että se ottaisi huomioon kansan sille asettamat vaatimukset. Tolstoin mukaan kysymys oli pedagogiikan historiassa ratkaistu aina päätymällä vastarinnan kukistamiseen pakon avulla. Pakko oli saanut milloin uskonnollisia, filosofisia, kokemuksen perustuvia, milloin historiallisia perusteluja. Ne eivät kuitenkaan olleet osoittautuneet kestäviksi. (Tolstoy 1982, 67; Birykov 1906, 386–387.)

Uskonnollinen sivistys muodosti ainoastaan osan sivistyksestä. Se jätti myös perustelematta, millä oikeudella opetettavia voitiin pakottaa tiettyyn opinsuuntaan. Myöskään filosofiset perustelut eivät olleet kestäviä:

Filosofiset perustelut Platonista Kantiin pyrkivät kaikki samaan tarkoitukseen: pyrkivät vapauttamaan koulun historiallisista kahleista, jotka sitä painostavat; pyrkivät pääsemään selville siitä, mitä ihmisen tarvitsee tietää, ja perustavat sitten näille hyvin arvatuille tarpeille uuden koulunsa. Luther vaatii opettamaan suoraan Raamatun tekstistä eikä pyhien isien selitysten mukaan. Bacon käskee opettamaan luonnontieteitä suoraan luonnosta eikä Aristoteleen kirjojen mukaan. Rousseau tahtoo opettaa elämää elämästä itsestään, niin kuin hän sen ymmärtää, eikä ennen saavutettujen kokemusten mukaan. Filosofisen kasvatustieteen jokainen edistysaskel merkitsee sitä, että koulu vapautetaan velvollisuudesta opettaa nuorille sukupolville mitä vanhat ovat pitäneet tieteenä, ja saatetaan opettamaan sitä, mikä muodostaa nuorten sukupolven varsinaisen tiedon tarpeen. Tämä ainoa yhteinen ja samalla itsessään ristiriitainen ajatus tuntuu läpikäyvänä kaikkialla kasvatustieteen historiassa: Yhteinen se on sen vuoksi, että kaikki vaativat koulujen yhä laajempaa vapauttamista. Ristiriitainen se on sen vuoksi, että jokainen tahtoi sen niiden lakien alaiseksi, jotka perustuvat hänen omaan teoriaansa ja siten puolestaan juuri rajoittaa vapautta. (Tolstoy 1982, 71; ks. myös Birykov, 1906, 387–388.)

Myös kokemus oli Tolstoin mukaan osoittautunut kestävämmäksi. Pakon luomat olosuhteet johtivat vääristyneeseen kokemukseen. Pakkoon perustuva koulu toimi kokemuksen perustana, kun kokemuksen olisi tullut toimia koulun perustana:

Koulun tulisi olla samalla kertaa sekä valistuksen väline että kokemustemme ahjo, joka aina osoittaa, mihin suuntaan nuori sukupolvi menee ja joka alituisesti tarjoaa uusia näkökohtia tällä alalla. Ainoastaan milloin kokemus tulee koulun perustukseksi, milloin jokainen koulu muuttuu niin sanoaksemme pedagogiseksi laboratoriksi, ainoastaan silloin koulu voi pysyä yleisen edistyksen tasalla, ja tuo kokemus on paneva vankan pohjan kasvatustieteelle. (Tolstoy 1982, 76.)

Myöskään teoreettisista spekulatiivisen ja filosofisen pedagogiikan lähtökohdista käsin ei ollut mahdollista suunnitella ja määrätä, mitä ja miten oli opetettava. Pedagogiikan ja sen päämäärien määrittäminen filosofisessa mielessä oli ja on mahdotonta. Opetuksen, johon laajassa mielessä sisältyi myös kasvatusta, olisi pitänyt olla ihmisen toimintaa, joka perustuisi samanarvoisuuden tarpeeseen. Tällöin olisi pitänyt tutkia niitä ehtoja, jotka edistivät opettavan ja opetettavan pyrkimysten yhtymistä. Vapauden puute oli suurin este tavoitteiden yhdistymiselle. Vapaus oli opetuksen ainoa kriteeri. (Tolstoy 1972, 17–20; Tolstoy 1982, 85; Armstrong 1982, 35, 39; Birykov 1906, 390–391; Haavisto 1983, 8.)

Historiallisten perusteiden kestävämyys oli Tolstoin mukaan nähtävissä siinä, että tekniikka, tiede ja elämä edistyivät nopeammin kuin koulu. Koulu jäi näin yhä enemmän jälkeen yhteiskunnallisesta elämästä. Lisäksi ei voitu tietää, mitä vastaiset sukupolvet tulevat tarvitsemaan. (Tolstoy 1982, 77; Birykov 1906, 388.) Myös väite, jonka mukaan koulu oli historiallisesti kehittynyt tarkoitustaan vastaavaksi, oli kestävä. Tolstoin mukaan suuri osa kansan saamasta sivistyksestä oli peräisin elämästä itsestään, ei koulusta. Esimerkkinä hän mainitsi Marseillen ja Pariisin, jossa yleisten esitelmien, näytelmien, kokousten, lentolehtisten, kirjakauppojen ja näyttelyjen tarjoama vapaa sivistys kansan kasvattajana oli merkityksellisempää kuin koulusivistys. (Tolstoy 1982, 80–81.)

Artikkelissaan Lukemisen ja kirjoittamisen opetustavasta Tolstoi esitti, että luku- ja kirjoitustaito eivät olleet valistuksen ensimmäinen aste vaan yksi valistuksen välineistä. Tolstoin mukaan yleinen käsitys luku- ja kirjoitustaidon opetuksesta oli, että niiden opetus muodosti alimman asteen oppilaitosten ketjussa. Tällöin alimmalla opetusta antavalla oppilaitoksella ei ajateltu olevan muuta tehtävää kuin toimia perustuksena myöhempiä oppilaitoksia varten:

Ylemmät koulut perustettiin ennen alempia: ensin on perustettu luostarikouluja, sitten toisen asteen kouluja ja viimeiseksi kansakouluja. - Luku- ja kirjoitustaito muodostavat alimman asteen tuossa papiston järjestämässä oppilaitosketjussa, ja sen vuoksi alin koulu pitää huolta ainoastaan siitä, mitä ylin koulu sen tehtäväksi määrää. Mutta on olemassa toinenkin näkökanta, jolta katsoen kansakoulua voi pitää itsenäisenä laitoksena, jonka tehtäviin ei kuulu ottaa hartioilleen puutteellisuuksia ylempien oppilaitosten järjestelmässä, vaan jolla on oma riippumaton tarkoituksensa kansanvalistuksen asiassa. (Tolstoy 1982, 277, 279.)

Alimmalla perusopetusta antavalla oppilaitoksella eli kansakoululla olisi tullut olla itsenäisenä laitoksena oma itsenäinen tehtävänsä kansanvalistuksessa. Kansakoulun pitäisi vastata ihmisten tarpeisiin. Nämä tarpeet voivat selvitä ainoastaan opiskelun ja vapaan kokemuksen avulla. Luku- ja kirjoitustaito muodostavat ainoastaan pienen osan näistä tarpeista. (Tolstoy 1982, 279.)

Tutkittuaan perinteisen vanhan aapisen mukaan annetun opetuksen ansioita ja puutteita Tolstoi tarkasteli saksalaista "anschauungsunterricht" lukemisen opetusmenetelmää. Hän päätyi käsitykseen, että kaikki opetustavat olivat sekä hyviä että huonoja. Kaikkein ratkaisevinta olivat opettajan kyky ja taito:

Jokaisen lukemisen ja kirjoittamisen opettajan on tunnettava tarkasti ja kokeiltava käytännössä yhtä opetustapaa kansan keskuudessa; hänen täytyy oppia tuntemaan myös mahdollisimman monia muita menetelmiä ja käyttää näitä apukeinoina opettaessaan; yrittäköön kehittää itsessään taipumusta keksiä uusia selitystapoja, eikä laittako oppilaan syyksi vaan oman opetuksensa vaillinaisuudeksi sitä, jos hän ei saa oppilasta ymmärtämään selitystään. Jokaisen opettajan täytyy tietää, että jokainen keksitty opetustapa on porras, jolle astutaan ainoastaan eteenpäin menemiseksi, hänen täytyy tietää, että jollei hän tee niin, menevät toiset hänen edelleen käyttäen hänen opetustapaansa etenemisensä perustana. Hänen on myös tiedettävä, että opettaminen on taidetta, ja että mestaruus ja täydellisyys eivät ole saavutettavissa, mutta kehitys ja edistys eivät myöskään tunne rajoja. (Tolstoy 1982, 290.)

Kasvatusopillisia käsitteitään Tolstoi määritteli tarkemmin artikkelissaan *Kasvatus ja sivistys*. Kasvatusopin pääkäsitteet olivat sivistys, kasvatus ja opetus:

Sivistys laajassa merkityksessä on vakaumuksemme mukaan kaikkien niiden vaikutelmien summa, jotka ovat kehittäneet ihmistä, laajentaneet hänen näköpiiriään, antaneet hänelle uusia tietoja. Lasten leikit, kärsimykset, vanhempien antamat rangaistukset, kirjat, työt, sekä pakollinen että vapaa opiskelu, taiteet, elämä – kaikki nämä sivistävät. (Tolstoy 1982, 294.)

Kasvatus on toisen ihmisen vaikutusta toiseen siinä tarkoituksessa, että kasvatettava pakotetaan omaksumaan eräitä moraalisia tapoja. (Sanomme, että 'hänet kasvatettiin tekopyhäksi' tai 'rosvoksi' tai 'ystävälliseksi mieheksi'. Spartalaiset kasvattivat rohkeita miehiä, ranskalaiset puolestaan yksipuolisia ja tyytyväisiä.) (Tolstoy 1982, 294.)

Opetus on tietojen siirtämistä toiselta ihmiseltä toiselle (opettaa voi shakkia, historiaa, kengänvalmistusta). Opetus ahtaassa merkityksessä on toisen ihmisen vaikutusta toiseen siinä tarkoituksessa, että oppilas pakotetaan omaksumaan eräitä fyysisiä tapoja (laulua, veistoa, tanssia, soutamista, lausuntaa). Opetus sekä laajassa että ahtaassa mielessä ovat sivistyksen välineitä, kun ne ovat vapaita. Opetus on kasvatuksen väline, kun se on pakollista ja sitä harjoitetaan yksipuolisesti (so. eli milloin opetetaan ainoastaan niitä aineita, joita kasvattaja pitää tarpeellisena). (Tolstoy 1982, 295.)

Tolstoin mukaan koulu ei saanut puuttua kasvatukseen. Se ei saanut pyrkiä muovaamaan oppilaiden uskomuksia, vakaumuksia tai luonnetta. Oppilaille oli annettava täysi vapaus ottaa vastaan opetusta, joka vastaa heidän vaatimuksiin ja jota he halusivat, sekä torjua se opetus, jota he eivät tarvinneet eivätkä halunneet. Ei voitu teoreettisesti osoittaa, oliko kasvatusta mahdollista toteuttaa niin, ettei koulu puutu itse kasvatukseen. Koululla ei ollut muuta tehtävää kuin jakaa tietoa. Oli noudatettava kysynnän ja tarjonnan lakia eli lähdeittävä opettajien kyvyistä ja oppilaiden tarpeista. Samoin kuin syömisen ehto oli se, että syöjä oli nälkäinen, samoin oppimisen ehto oli, että oppilas halusi oppia. (Tolstoy 1982, 320; Haavisto 1983, 10.)

Kasvatus, johon pakko liittyi, ei kuitenkaan ollut ihmisluonnon pimeä puoli vaan pikemminkin osoitus inhimillisen ajattelun luomasta keskeneräisestä valtiosta. (Tolstoy 1982, 295.) Väkivallan eli pakon käytön syyt piilevät Tolstoin (1982, 298) mukaan "1) perheessä, 2) uskonnossa, 3) valtiossa ja 4) yhteiskunnassa (ahtaammassa merkityksessä virkamiesten ja aatelisten piirissä)." Kolme ensimmäistä syytä olivat ymmärrettäviä. Vanhempien oli vaikea vastustaa halua saada lapsensa samankaltaisiksi kuin he itse olivat. Uskovaisen oli vaikea olla pyrkimättä siihen, että hänen lapsensa kasvaisivat ohjaajan uskoon. Vaikea oli myös vaatia hallitusta olemaan kasvattamatta itselleen tarpeellisia virkamiehiä. Sen sijaan Tolstoi ei ymmärtänyt etuoikeutetun ja vapaamielisen yläluokan oikeutta kasvattaa kansaa oman mallinsa mukaisesti. (Tolstoy 1982, 298–299.)

Vallitsevat oppilaitokset Tolstoi näki pakollisen kasvatuksen välineinä. Oppilaitoksiin kohdistamassaan arvostelussa Tolstoi kritisoi jyrkimmin yliopistoa:

Voimme ymmärtää yliopistoa, joka vastaa nimeään ja perusajatustaan: ihmisten kokoontumista keskinäisen valistuksen tarkoituksessa. Sellaisia meille tuntemattomia yliopistoja nousee ja on olemassa monissa Venäjän sopukoissa; yliopistoissa itsessään, ylioppilaitten toveripiireissä kokoonnutaan lukemaan, keskenään neuvottelemaan ja vihdoinkin muodostetaan sääntöjä, joiden mukaan nämä kokoukset ja neuvottelut järjestetään. Tämä on todellinen yliopisto. Mutta meidän yliopistomme, huolimatta kaikista muka vapaamielisistä yliopistojärjestyksistä, ovat laitoksia, jotka rakenteensa puolesta eivät mitenkään eroa naisopistoista ja kadettikouluista. (Tolstoy 1982, 308.)

Verratessaan varttuvaa paimenpoikaa kotoaan irtautuneeseen ylioppilaaseen Tolstoi näki ylioppilaan asemassa luonnottomia tekijöitä. Ylioppilas oli nuoruuden kiusausten ympäröimä, puutteellinen, ilman hyviä esikuvia ja tarkoitusperiä, vanhasta luopunut ja uuteen kiintymätön nuori ihminen. Tällaisista nuorista oli helppo tehdä virkamiehiä, jotka olivat hallituksille sopivia. Tolstoi totesikin, että "yliopisto ei valmistanut miehiä, joita ihmiskunta tarvitsee, vaan joita tarvitsi turmeltunut yhteiskunta." (Tolstoy 1982, 304, 308, 315; Birykov 1906, 398–399.)

Tolstoin kulttuurikritiikki ilmeni jo Jasnaja Poljanan artikkelista Edistys ja valistuksen määritelmä. Ihmiskunnan aineellinen ja moraalinen edistyminen oli näennäistä. Edistys ei kohdistunut koko kansaan eikä kasvattanut sen onnellisuutta. Edistyksen käsitettä määriteltäessä oli tehty yleinen johtopäätös koko ihmiskuntaan nähden, vaikka toisiinsa oli verrattu ainoastaan Euroopassa olevan pienen kansanosan entisyyttä ja nykyisyyttä. Tällöin oli unohdettu muiden maanosien kansat ja ihmiset. Kun ihmiskuntaa tarkasteltiin vapaana "edistyksen taikauskosta", voitiin nähdä ainoastaan se, että ihmiskunnan hyvinvointi oli milloin lisääntymässä jossakin paikassa, jossakin säädystä ja jossakin merkityksessä ja milloin taas vähenemässä. Tällöin oli nähtävissä ainoastaan se, että menneisyyden muistot enenivät ja katosivat, synnyttivät uusia töitä tulevaisuudelle ja toisinaan olivat näille esteinä. (Birykov 1906, 401–402; vrt. Tolstoy 1982, 76–79.)

Yhtä helppoa oli alistaa historia edistyksen aatteen alle kuin oli alistaa se taantumuksen tai jonkin toisen käsitteen alle:

- - - kuinka haluaisinkin, en voi löytää ainoatakaan yhteistä lakia ihmiskunnan koko elämälle, mutta että alistaa historia edistyksen aatteen alle on yhtä helppoa kuin alistaa se taantumuksen tai minkä muun historiallisen mielikuvituksen alle tahansa. Sanon vieläkin enemmän: en ymmärrä lainkaan tarpeelliseksi hakea historiasta yleisiä lakeja, vaikkapa tuo ei olisikaan mahdotonta. Yhteinen ikuinen laki on kirjoitettu jokaisen ihmisen sieluun, ja ainoastaan erehdys saattaa siirtämään sitä historiaan. Niin kauan kuin kysymys pysyy mieskohtaisena, on se hedelmällinen ja yleistajuinen, mutta historiaan siirrettynä se muuttuu tyhjänpäiväiseksi loruksi, joka auttaa puolestamaan kaikkea mahdollista järjettömyyttä ja fatalismia. (Ks. Birykov 1906, 402–403.)

Tolstoi ja vapaan kasvatuksen postulaatti

Archambaultin (1972, XV) mukaan Tolstoin vapauspedagogiikka oli tiukasti yhteydessä hänen katsomukseensa yksilön riippumattomuudesta, vapaudesta ja vastuusta sosiaalisesta ympäristöstään. Tämä oli yhteydessä hänen historiakäsitykseensä. Tolstoi ei hyväksynyt Hegelin dialektista historiallista determinismia, vaan hän korosti yksilön mahdollisuutta vaikuttaa ja muuttaa historian voimia. (Archambault 1972, XV.) Von Wrightin (1989, 237) mukaan Tolstoi on historianfilosofiassaan arvostellut sitä käsitystä, jonka mukaan historian tapahtuminen on sattumanvaraista tai riippuu muutamien harvojen henkilöiden vapaasta tahdosta.¹² Teoksessaan *Sota ja rauha* Tolstoi toi esille historianfilosofiansa. Kaikki historian tapahtumat olivat välttämättömiä. Historian kulkua eivät määränneet yksityisten henkilöiden vapaa asioihin puuttuminen vaan henkilöiden yläpuolella olevat tekijät, joita heidän oma aikansa ei erottanut. (von Wright 1989, 227.) Käsityksellä, jonka mukaan ihminen ei yksittäisessä valintatilanteessa voi valita vapaasti, on keskeinen liittymäkohta tahdon vapauden ongelmaan ja sitä kautta myös ihmiskäsitykseen sekä kasvatukseen.

Tolstoin teoksessaan *Sota ja rauha* esittämä historiallisen determinismin ja yksilön tahdon vapauden ongelmaa sivuava ajatuskulku näkyi ja kehittyi hänen toisessa suurteoksessaan *Anna Karenina*. Kyseisessä teoksessa on kantilaisia piirteitä. Tolstoin historianfilosofisen näkökannan ja hänen päähenkilöittensä kohtalon määrääjänä oli kansa. Kansalla Tolstoi tarkoitti erityisesti sitä venäläistä talonpoikaisväestöä, joka ei ollut omaksunut yläluokan vääristyneitä ja ulkokullattuja tapoja ja kulttuurimuotoja. "Kansa" edusti Tolstoille sellaista, joka oli pyyteetöntä, vaatimatonta, alkuperäistä, luonnollista ja turmeltumatonta. Näitä kansan ja sen hengen ilmituojia teoksessa *Sota ja rauha* olivat kenraali Kutuzov ja Plato Karatajev. (Laurent 1915, 143; Solovjew 1900, 134.) Tolstoin kansaan liittämä tematiikka jatkui myös teoksessa *Anna Karenina*. Siinä kansanoppi on liitetty jokaisen ihmisen sydämeen kirjoitettujen moralisääntöjen tarkkaan noudattamiseen. (Solovjew 1900, 134.) Kultainen sääntö, joka on *Anna Kareninassa* ilmaistu, on Tolstoin uskonnollis-moralistisen julistuksen perusajatus – Tolstoin kategorinen imperatiivi.

Tolstoin lähtökohta oli elämänfilosofinen ja pohjimmiltaan eksistentiaalinen: Miten ihminen saattoi elää onnellisena tietäen elämänsä kuitenkin päättyvän kuolemaan? Tolstoin opin lähtökohta on antropologinen dualismi, jonka mukaan ihmisessä on kaksi olemusta: eläimellinen eli persoonallinen ja henkinen eli järjellinen. Eläimellistä eli persoonallista olemustaan toteuttaessaan hän käsittää muiden elämän oman onnensa edellytykseksi, jolloin hän toimii ainoastaan omaksi

¹² Nokkalan (1958, 338) mukaan Hegelin vaikutus näkyi Sodan ja rauhan universaalissa maailmankuvassa, maailmanhengen ja kaikkeuselämän ideassa, historianfilosofiassa ja absoluutin käsitteessä.

parhaakseen, mikä puolestaan on kulkemista pahaa, kuolemaa ja häviötä kohti. Tässä olemuksessa ihminen ei näe elämässään mitään tarkoitusta. Sen sijaan elämän tarkoituksen ihminen löytää sitten, kun hän herää järjelliseen tietoisuuteen eli toteuttaa henkistä eli järjellistä olemustaan. Tällöin hän kieltää eläimellisen persoonallisuutensa ja lopettaa itsekkään ja katoamaan tuomitun oman onnensa tavoittelun. Tunne, joka antaa tämän onnen, on rakkaus. Rakkaus on onnen ja järjen laki, ihmisen ainoa järkevä toiminta. Järki on laki, jonka mukaan ihmisten täytyy elää, ja se on toimintaa nykyisyydessä. Rakkautena elämä ei ole järjetöntä, tuskallista eikä katoavaa vaan onnellista ja loppumatonta elämää. (Tolstoi 1907, 116–117; Nokkala 1958, 14–15.)

Oppiaan koskevassa perusasetelmassa Tolstoi päätyi Jeesuksen *Vuorisaarnaan* ja siitä muotoilemaansa eettiseen ohjenuoraan. Pääkohdaksi Tolstoin *Vuorisaarnan* tulkinnassa muotoutui passiivisen vastarinnan oppi, ettei pahaa saanut milloinkaan vastustaa. Tämä käsky oli aina ja ehdottomasti sitova. Se on koko hänen moraalioppinsa ja anarkisminsa, kaikkien valtarakenteiden hylkäämisen ydin. Tolstoin näkemykseen sisältyi jyrkkä länsimaisen sivistyksen ja venäläisen ylimystön elämänmuodon kritiikki ja anarkistinen suhtautuminen valtioon ja yhteiskuntajärjestykseen.

Kantin vaikutus Tolstoin ajattelussa on tunnettu. (Ks. esim. von Wright 1989, 224, Troyat 1994, 259, 308; Nokkala 1958, 57–58.) Kantin *Kritik der praktischen Vernunft* oli Tolstoin ihastus. Niin Kantin *Käytännöllisen järjen kritiikissä* esittämä kategorinen imperatiivi kuin Tolstoinkin kultaisen säännön tulkintaan perustuva omantunnon noudattamiseen rakentuva elämänfilosofia ovat samankaltaisia. Molemmat pyrkivät esittämään formaalisen ohjenuoran, jonka avulla kyettäisiin ratkaisemaan eettiset valintatilanteet. Tolstoilla järjelliseen tietoisuuteen heräämistä voi verrata Kantin kategorisen imperatiivin tunnustamiseen¹³. Päättyessään elää omantuntonsa mukaan ihminen toteuttaa sekä Kantin että Tolstoin mukaan järjellistä olemustaan. Tolstoilla tämä korvaa eläimellisen olemuksen, Kantin mukaan ihminen toteuttaa tällöin ihmisyyttään, "ihmisen ideaa", joka hänellä on "das Ding an sich", maailmassa sinänsä.

Ihmisen idean toteuttaminen lasten kasvatuksessa perustuu Tolstoilla kantilaisittain vapauden käsitteeseen. Kantin moraali filosofian perusta on vapaus ja järjen autonomia, jotka merkitsevät Kantilla korkeinta lainalaisuutta. Moraalilaki edellyttää vapauden ideaa ja kategorinen imperatiivi on vapauden ja autonomisen järjen postulaatti. Vapaa tahto, moraalinen tahto ja apriorinen praktinen järki ovat identtisiä. Vain se, jonka tahto on vapaa, voi toimia moraalin mukaan. Vapaus

¹³ Saksalaisen filosofin Immanuel Kantin (1724–1804) kategorinen imperatiivi tarkoittaa etiikan ylintä moraali lakia, joka on ehdoton ja poikkeukseton, kaikkialla pätevä ja käskävä. (Saarinen 1998, 247, 415; ks. myös Durant 1951, 306, 310–311; Russell 1967, 272–273; Salomaa 1931, 25–29.) Kantin mukaan ihmisen kyky erottaa oikea ja väärä on rationalistien tapaan järjen luontainen, synnynnäinen ominaisuus kuten muutkin järjen ominaisuudet: "Niin muodoin siveyden kunnioitus on tunne, jonka synnyttää älyllinen peruste, ja tämä tunne on ainoa, jonka voimme tajuta täydellisesti apriori ja jonka välttämättömyyden voimme ymmärtää." (Kant 1931, 253.) Siinä, missä kaikilla ihmisillä on samat ymmärtämisen muodot ymmärtää esim. syy-suhteita, niin samoin he kaikki ovat saman moraalin alaisia, joka on yhtä ehdottoman pätevä kuin fyysiset luonnonlait: "Sillä laki tuo mukanaan ehdottoman ja niin ollen objektiivisen ja siis yleisesti pätevän välttämättömyyden käsitteen". (Kant 1931, 105.) Moraalilaki ei siis sanele, miten on toimittava tietyssä tilanteessa, vaan miten on toimittava kaikissa tilanteissa. Näin Kant muotoilee kategorisen imperatiivin. Se on kategorinen eli kaikissa tilanteissa pätevä. Lisäksi se on imperatiivi eli käskävä ja täysin ehdoton. Kant muotoili kategorisen imperatiivin usealla eri tavalla. "Toimi vain sen maksiimin mukaan, jonka kautta saatat samalla tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi" (Kant 1931, 110). Kategorinen imperatiivi sisältää myös velvollisuuden imperatiivin ilmaisten samalla, mitä itse velvollisuus tarkoittaa: "Toimi niin, kuin jos toimintasi maksiimin tahdostasi pitäisi tulla yleiseksi luonnonlaiksi" (Kant 1931, 111). Käytännöllisellä imperatiivilla Kant tahtoi osoittaa, että emme saa käyttää toisia ihmisiä vain oman etumme vuoksi: "Toimi niin, että käytät ihmistä, sekä omaa että jokaisen muun persoonaa, aina samalla tarkoituksena eikä koskaan pelkästään välineenä" (Kant 1931, 120).

merkitsee kykyä vastustaa tahtoon kohdistuvia heteronomisia pyrkimyksiä. (Annala 1983, 14–15; Salomaa 1931, 25–29.)

Tolstoin vapauspedagogiikka perustuu ajatukseen, jossa ihmisen alkuperäinen olemus, "ihmisen idea" eli järjellinen olemus pääsee lapsessa toteutumaan ilman tahtoon pakon avulla kohdistuvia heteronomisia pyrkimyksiä. Lapsi kykenee toteuttamaan moraalista tahtoaan järkeensä apriori sisältyvän periaatteen mukaan ainoastaan silloin, kun tahto on vapaa siihen kohdistuvista heteronomisista pyrkimyksistä. Tolstoin mukaan näin ei vallitsevissa kasvatustilanteissa ollut. Tahtoomme heteronomisesti vaikuttavien pyrkimysten tukena kasvatuksessa käytettiin pakkoa. Näitä pakon muotoja vallitsevassa kasvatuksessa olivat ruumiillinen kuritus, yksipuolisesti sanellut opetusmenetelmät ja opetuksen sisällöt. Lapsen alkuperäinen olemus, "ihmisen idea" eli järjellinen olemus pääsi toteutumaan vääristymättä ainoastaan silloin, kun lapsella oli mahdollisuus kieltäytyä tahtoon kohdistuvista heteronomisista pyrkimyksistä. Tolstoin ajatukset tähtäsivät siihen, että vain vapauden vallitessa kasvatuksessa lapsi saattoi oppia elämään sen kaikille ihmisille yhteisen lain mukaan, joka ilmeni omassatunnossa.

Jotta voisi ymmärtää Tolstoin uskon autonomisen järjen periaatteeseen, on tunnettava toinen kasvatuksenkin kannalta keskeinen ja merkittävä ajattelija, jonka näkemykset keskeisesti vaikuttivat Tolstoin lasten kasvatukseen liittyviin ajatuksiin.

Tolstoin käsitys lapsesta on lähtökohdiltaan sama kuin Rousseaulle. Lapsi ei syntyessään ole sen enempiä hyvä kuin paha. Kaikki paha, mitä lapseen kasvatukseen välityksellä tarttuu, on peräisin ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista. Etäännyttyään luonnosta ihminen on kadottanut itselleen ominaiset hyveet. Se rakkaus itseän, joka ihmisessä on alun perin ollut, on tähännyt lajin säilymiseen. Siinä ei sinänsä ole ollut mitään pahaa. Tämä rakkaus itseän on kuitenkin ympäröivän kulttuurin vaikutuksesta muuttunut itserakkaudeksi ja egoismiksi. Se mikä ensivaikutelmiltaan on näyttänyt edistyksestä, onkin sisältänyt enemmän haittaa kuin hyötyä. Tätä luonnon ja sivilisaation vastakohtaisuutta ja kulttuurielämän ulkokullattujen muotojen hävittämistä Tolstoi vaati Rousseaut jyrkemmin poistettavaksi. Rousseau päätyi lopulta käsitykseen, ettei ihminen kykene muuttumaan eikä ihminen opi pois niistä tavoista, uskomuksista ja käsityksistä, jotka hänelle vuosikatojen aikana ovat muotoutuneet. Tämän perinnön kanssa saattoi tehdä ainoastaan tiliä, muuttaa ja soveltaa siihen uutta vain vähän kerrallaan. Sen sijaan olemassa olevalle vastakkaisen ja kokonaan uuden kulttuurimuodon luominen oli lopulta unelma, mieletön haave. (Vertainen 1998, 15; Solovjew 1900, 52.)

Rousseau ja Tolstoin näkemysero tulee ilmi juuri kulttuurimuodon muuttamista koskevassa johtopäätöksessä. Tolstoi uskoi, että olemassa olevan kulttuurimuodon uusiminen on mahdollista uskonnon avulla. Uskonnollinen aate oli käytännöllinen. Sen tavoitteena oli johtaa ihminen toimintaan ja tekoihin. Se antoi ihmiselle säännöt ja johdatti hänet ennen kaikkea ulos persoonallisen egoismin lumotusta piiristä. Uskonnon avulla oli mahdollista, että ihmisen inhimillinen sisäinen totuus voisi vapaasti päästä näkyviin. (Solovjew 1900, 52, 181.)

Tämä Tolstoin opin kulmakiveksi muotoutunut käsitys toimi myös Tolstoin vapauspedagogiikan filosofisena perustuksena. Tolstoi halusi vapauspedagogiikallaan purkaa kasvatuksen siitä painolastista, jolla ympäröivä kulttuurimuoto oli olemassa olevat kasvatuskäytännöt muovannut ja valjastanut. Ainoastaan täydellisen vapauden vallitessa saattoi tieteen ja sivistyksen kasvattava aines kasvatuksessa ja opetuksessa välittyä puhtaana opetettavana. Vain vapauden vallitessa Tolstoi katsoi opetettavalla olevan mahdollisuus itse päättää siitä, ottiko oppia vastaan vai torjuiko sen.

Näin itse opetusainekseen ja menetelmiin sisältyvä heteronominen aines oli ristiriidassa puhtaan järkeen sisältyvän luonnollisuuden kanssa. Pakkoon perustuva kasvatusta ja opetus oli bruttaalein tapa loukata autonomisen järjen ja sisäisten omantunnon käskyjen täyttämiseen kehittyvää lasta.

Tolstoin kasvatusteorian merkitys

Tolstoita ei voi pitää kasvatusteoreetikkona siinä mielessä kuin esim. Pestalozzia, Fröbeliä tai Deweyä, sillä hänellä ei ole yhdenmukaista ja loogisesti selostettua pedagogista doktriinia. Sen sijaan hänen kasvatusteoriansa voi nähdä piirteitä, joita voidaan pitää modernin kasvatusteorian keskeisten ajatusten edelläkävijänä. (Archambault 1972, XV, XVIII.)

Silmiinpistävää Tolstoin pedagogiikassa on hänen hyökkäyksensä oman aikansa taantumuksellisia tendenssejä vastaan. Näitä tendenssejä olivat Venäjällä se valistuksen vastainen henki, pravoslavisuus, joka oli ollut vallalla Nikolai I:n hallituskaudena. Tällöin kansanopetusta ei pidetty tarpeellisenä. Myös yliopiston opetusta valvottiin tarkasti. Archambaultin (1972, XIV–XV) mukaan nämä tendenssit tukivat riittämättömiä ja epätarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä ja koulutusta ja vahvistivat sosiaalisten luokkien erottamisen mielivaltaisilla ja keinotekoisilla perusteilla. Laurentin (1915, 145) mukaan Tolstoi vastustikin nimenomaan yläluokan ja sivistyneistön omavaltaista toimintaa kansakoulujen perustamisessa ja niiden ohjelmien valmistamisessa.

Pedagogisissa valtavirtauksissa Tolstoita on pidetty progressiivisen pedagogiikan edelläkävijänä, joka meni oppilaan oikeuksien korostamisessa pisimmälle. Vapauspedagogiikka on yksi reformipedagogiikan suuntauksista. (Bruhn 1973, 9, 93; Iisalo 1988, 202). Tolstoin kasvatusteorian merkitys on yleensä yhdistetty profaaneihin, "esihistoriallisiin" kasvatusteorioihin, joiden puolustajina hänen ohellaan ovat esiintyneet Rabelais, Rousseau ja Ellen Key. Johtavista "uuden" koulun pedagogeista hänet mainitsee ainoastaan kaksi: Peter Petersen ja Adolphe Ferriere. (Bruhn 1973, 323.) Nykyajan pedagogeista A. S. Neill on päätenyt paljolti samoihin ratkaisuihin kasvatusta koskevissa kysymyksissä kuin Tolstoi (Archambault 1972, XVIII). Tolstoin, Rabelaisin ja Keyn esittämästä jyrkästä ja ehdottomasta vapaudesta on ollut seurauksena yksilöity opetus, joka suo oppilaalle oikeuden itseopiskeluun ja jonkinlaiseen vapautukseen "perinteisestä" luokkaopetuksesta (Bruhn 1973, 156).

Tolstoin moraalioppi ei ollut ainoa vuosisadan vaihteeseen sijoittuvista moraalioppeista. Samoihin aikoihin esiintyi myös eloonjäämisoppiin perustuva Herbert Spencerin sosiaalinen darvinismi, Friedrich Nietzschen yli-ihmisoppi ja Nikolai Fjodorovin esi-isien kunnioittamiseen ja ylönousemiseen perustuva supramoralismi. (Toorop 1992, 80–81.) Näistä moraalioppeista merkittävimmin kasvatustieteeseen ja itse kasvatukseen vaikuttivat Tolstoi ja Spencer. Tämä johtui siitä, että molemmat ottivat suoranaisesti kantaa kasvatukseen liittyviin kysymyksiin. Merkittävä asema kasvatustieteessä ja kasvatustieteessä keskustelussa oli myös Friedrich W. Foersterin moraalioppeilla suuntauksella.

Tolstoin lasten kasvatusta koskevat kasvatusteoriat kiteytyvät ajatukseen, jonka mukaan kasvatusta tulee tapahtua vapaasti. Vain vapauden vallitessa lapsi kykeni tulemaan osalliseksi niistä järkeen apriori sisältyvistä moraaliopin periaatteista, joiden mukaan eläessään ihminen saattoi lopulta olla todella vapaa ja onnellinen. Vapaus tarkoitti vapautta tahtoon kohdistuvista heteronomisista pyrkimyksistä. Osa näistä heteronomisista pyrkimyksistä oli tietoisia, osa taas ei.

Vallitsevista kasvatusjärjestelmistä kulttuurin kontekstia vasten oli muodostunut systeemejä, joiden muodot eivät olleet nähtävissä saati tietoisesti tunnistettavissa. Tällaisia muotoja saaneena kasvatuksesta yhtenä kulttuurimuotona oli muodostunut systeemi, jonka muodot toimivat inhimillistä yhteiselämää ja pohjimmiltaan ihmistä itseään vastaan.

Moraalilain apriorisuuden kautta Tolstoin näkemyksillä on yhtymäkohtia siihen traditioon, jossa ihmisen ajattelun ja oppimisen nähdään rakentuvan konstruktivistisesti vuorovaikutuksessa ihmisen ajattelussa piilevien synnynnäisten ajattelu- ja käsitejärjestelmien sekä ympäristön välillä. Pohjimmiltaan kysymys liittyy kasvatuksen keskeiseen ja klassiseen ongelmaan, pedagogiseen paradoksiin. Missä määrin lapsen kehittymistä säätelevät yksilöpsykologiset lait ja missä määrin se kulttuurinen konteksti ja ympäristö, jossa lapsi varttuu? Tolstoin tekemä johtopäätös on rousseaulainen. Ihminen itsessään sisältää kasvun aiheet, joita sitten ympäröivä kulttuuri muovaa.

Tolstoi on pedagogisia ajatuksiaan esiin tuodessaan sivunnut eräitä hyvin keskeisiä näkemyksiä, jotka ovat oleellisia myös tänä päivänä ja jotka yleensä ottaen tulevat säilymään ajankohtaisina aina kasvatuksesta keskusteltaessa. Toinen kysymyksistä liittyy lapsen asemaan, toinen puolestaan siihen, mikä merkitys kasvatuksella on yhteiskuntaa uudistavana voimana.

Tolstoi on tunnettu pedagogina, joka jyrkimmin asettui puolustamaan lapsen asemaa. Hän on lapsikeskeisen pedagogiikan edelläkävijöitä. Tämän pedagogisen tradition piirteitä on havaittavissa jo Johan Amos Comeniuksella (1592–1670) sekä Francois Rabelaisilla (n. 1490– n. 1553). Ratkaisevin vaikutus lapsikeskeisen pedagogiikan viriämiseen oli Jean Jaques Rousseau'n teoksessaan *Emile eli kasvatuksesta* esittämällä näkemyksillä. Rousseau ensimmäisenä näki lapsen lapsuuden aikaa elävänä yksilönä, ei pienoisaikuisena kuten lapsi aiemmin oli ymmärretty. Tolstoi on tämän pedagogisen tradition jatkaja ja tässä suhteessa paljon velkaa Rousseaulle.

Kasvatuksen kannalta ajankohtaiselta Tolstoin pedagogiikan lapsikeskeisyys vaikuttaa professori Lea Pulkkinen tutkimusten valossa. Pulkkinen (1998) mukaan tämän päivän kasvatuksessa itsekkyyden näkyminen aikuiskeskeisyytenä. Aikuiskeskeisyys korostaa aikuisen valtaa ja tarpeita eikä kykene katsomaan asioita kehittyvän lapsen ja nuoren näkökulmasta. Tämä vanhemman itsekkyyden voi näkyä jo raskausaikana sikiölle vaarallisten alkoholin tai tupakan nauttimisena. Perinteinen aikuiskeskeisyys kasvatuksessa on ollut määrällistä ja rankaisevaa. Sitä arvosteltaessa on kuitenkin ajautettu kohti toista aikuiskeskeisyyden lajia, välinpitämättömyyttä. Välinpitämättömyys on nykyisen suomalaisen kasvatuksen ongelma. Välinpitämättömyydeksi Pulkkinen katsoo myös sen, että lapsen moninaisia toiveita alituisesti ja usein välittömästi toteutetaan hyvää tarkoittaen. Vaarana tällöin saattaa olla se, että lapsesta kehittyy itsekäs tyranni. Tällaisena hän ei kykene ottamaan vastuuta teoistaan eikä kontrolloimaan itseään.

Tolstoin lapsikeskeinen näkemys huipentui kysymykseen, millä moraalilla perusteella ylipäätään on oikeutettua hankkia lisää lapsia niin kauan kuin maailmassa on henkistä tai aineellista hätää kärsiviä lapsia. Kysymys koskettaa jokaista kasvattajaa. Kysymys on kasvatuksen apriori. Vastataksaan on jokaisen lapsen vanhemman kasvattajana mietittävä ratkaisunsa. Tällä vastauksella on ratkaiseva merkitys lapsikeskeisyyden ja aikuiskeskeisyyden väliseen ongelmaan. Tolstoi ei siis ensisijaisesti ollut huolissaan maapallon kantokyvystä maailman väestömäärään nähden.

Kysymys kasvatuksesta yhteiskuntaa uudistavana voimana on paradoksaalinen. Immanuel Kant piti mahdollisena sellaisen päämäärän asettamista kasvatukselle, joka olisi ajasta riippumaton. Tätä päämäärää oli pyrittävä lähentymään sukupolvi sukupolvelta parantamalla jatkuvasti kasvatusta ja kehittämällä sen metodeja täydellisemmiksi. Tolstoi ei päällisin puolin ollut näin

optimistinen suhteessa kasvatustieteeseen. Hänen mukaansa kasvatustiede oli tiedettä siitä, miten itse eläen huonosti voi yrittää kasvattaa lapsiaan hyvin. Tolstoi menee askelen Kantia pitemmälle. Tolstoin kasvatukselle asettama ajasta riippumaton päämäärä on yleinen veljeydenoppi, jossa ihmiset voisivat elää keskenään onnellisina, tasa-arvoisina ja yhdenvertaisina. Tämän kasvatuksen päämäärän saavuttamisen Tolstoi asettaa koskemaan myös itse kasvattajaa, ei vain kasvatettavaa.

Kasvatuksessa arvot on otettava annettuina lähtökohtina. On vaikea kuvitella arvovapaata kasvatusta. Opetus tiedon siirtämisenä voi olla jossain määrin arvoista riippumatonta. Kasvatus ja opetus tapahtuvat kuitenkin aina vallitsevien yhteiskunnallisten rakenteiden ja prosessien puitteissa. Käkösen (1991, 152–153) mukaan kasvatuksen arvot ovat osaksi aina vallitsevan yhteiskunnan arvoja. Kiinnittyessään vallitsevaan järjestelmään kasvatuksen arvot luovat pohjan olemassa olevien arvojen vahvistamiselle. Samalla ne suuntaavat toimintaa vallitsevien olosuhteiden säilyttämiseen. Tämä näkyy asenteiden ja ennakkoluulojen vahvistumisena sen sijaan, että opittaisiin pohtimaan, miten järjestelmän perusteita muutettaisiin.

Tolstoin kasvatusnäkemys on poliittisesti sitoutumaton, mutta moraalisesti sitoutunut. Tolstoin yleisen veljeyden ajatukseen pohjautuva näkemys kasvatuksen päämäärästä paljastaa ja kyseenalaistaa kasvatukseen sisältyvät epäinhimilliset pyrkimykset. Nämä pyrkimykset pohjautuvat elämänmuotoon, joka perustuu persoonallisen hyödyn tavoitteluun, menestyksen toivon, omaisuuden hankintaan, kilpailuun, sortoon tai epätasa-arvoon. Tolstoi pyrkii kasvatuksen kautta antamaan lapselle moraalisen perustan, jolla vallassa olevien harjoittamaa sortoa milloin yhteiskuntaluokan, rodun, isänmaallisen yhtenäisyyden, ideologian, taloudellisten, poliittisten tai milloin sotilaallisten perusteiden nojalla voidaan passiivisesti vastustaa. Tämä on mahdollista ainoastaan siten, että lapset kasvatuksensa kautta omaksuvat moraalisen perustan ja että he näin kasvavat kyllin vahvoiksi vastustamaan niitä tahton kohdistuvia heteronomisia epäinhimillisiä pyrkimyksiä, joita ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista heihin kohdistuu. Tässä suhteessa Tolstoi on anarkisti, valtion vastainen.

Tolstoin päämääränä oli kasvatuksen kautta toteuttaa uusi muoto inhimillistä yhteiselämää varten. Tätä ihannetta voi kutsua utopiaksi, tilaksi ilman huippua, joka on saavuttamaton, päämäärätön ja päättymätön. Vaikka kysymyksessä olisi unelmaan perustuva haave, se ei kuitenkaan vähennä hänen aatteensa merkitystä. Utopiassa on aina kysymys myös ihanteesta. Utopian merkitys kasvatuksen ja yhteiskunnan ihanteena antaa motivaation paitsi kasvattajalle, myös yhteiskunnan kehittymiselle.

Lähteet

- Archambault, R. D. 1972. Introduction. Teoksessa Wiener, L. (toim.) Tolstoy on education. 2. painos. Chicago: University of Chicago Press, V–XIII.
- Armstrong, M. 1982. Teoksessa Tolstoy on Education. Tolstoy's educational writings 1861–61. Selected and edited by Alan Pinch and Michael Armstrong and translated by Alan Pinch. London: the Athlone Press.
- Birykov, P. 1906. Leo Tolstoin elämä ja teokset I. Porvoo: WSOY.
- Bowen, J. 1981. A History of Western Education. The modern west europe and the new world. London: Methuen & co ltd. II new fetter lane.
- Bruhn, K. 1989. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.
- Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia kehityslinjoja. Helsinki: Otava.

- Grue-Sörensen, K. 1961. Kasvatuksen historia II. Pestalozzista nykyaikaan. Porvoo: WSOY.
- Haavisto, J. 1983. L. N. Tolstoin pedagoginen toiminta. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto. Jatko-opiskelututkielmia ja -selosteita 62/83.
- Heiskanen, P. 1989. Leo Tolstoin kasvatusajattelu ja Jean Jaques Rousseau'n vaikutus siihen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -työ.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Helsinki: Otava.
- Kalima, E. 1908. Leo Tolstoi. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino.
- Kant, I. 1931. Siveysopilliset pääteokset. Porvoo: WSOY.
- Käkönen, J. 1991. Realismista utopiaan. Kohti kansalaisyhteiskuntien yhteisöä? Jyväskylä: Atena.
- Laurent, K. A. 1915. Leo Tolstoj och skolan. Helsinki: Akad. afh. Nokkala, A. 1958. Tolstoilaisuus Suomessa. Helsinki: Tammi.
- Pesonen, P. 1977. Aleksandr Ivanovits Hertzen. Teoksessa Otavan suuri ensyklopedia 3. Keuruu: Otava, 1741–1747.
- Pinch, A. 1982. Tolstoy on Education. Tolstoy's educational writings 1861–61. Selected and edited by Alan Pinch and Michael Armstrong and translated by Alan Pinch. London: The Athlone Press.
- Pulkkinen, L. 1998. Lapsikeskeisyys kasvatuksen pohjaksi. HS 7.2.1998.
- Pyykkö, L. 1976. Lukijalle. Teoksessa Tolstoi, L. Ylösnousemus. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto osakeyhtiö, 5–11.
- Ripatti, M. 1993. Arvid Järnefeltin käsitys lasten kasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -työ.
- Russell, B. 1967. Länsimaisen filosofian historia II. Uuden ajan filosofia. Porvoo: WSOY.
- Saarinen, E. 1998. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Juva: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1931. Immanuel Kantin siveysopilliset pääteokset. Suomentanut sekä johdannolla ja selityksillä varustanut J. E. Salomaa. Porvoo: WSOY
- Sklovsky, V. 1978. Lev Tolstoy. Moscow: Progress publisher.
- Solojew, J. 1900. Leo Tolstoi. Elämä ja kirjallinen toiminta. Helsinki: Otava. Tolstoi, L. 1907. Mikä on uskoni. Helsinki: Otava.
- Tolstoy, L. 1972. Tolstoy on education. 2. painos. (L. Wienerin englanninno). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1967.)
- Tolstoy, L. 1982. On the education of the people. Teoksessa Tolstoy on Education. Tolstoy's educational writings 1861–61. Selected and edited by Alan Pinch and Michael Armstrong and translated by Alan Pinch. London: The Athlone Press, 65–86.
- Toorop, P. 1992. Leo Tolstoi: Etiikka ja eetos. Teoksessa Todistajan katse. Kirjoituksia taiteen ja kirjallisuuden etiikasta. Porvoo - Helsinki Juva: WSOY, 71-89.
- Troyat, H. 1994. Tolstoi. Juva: WSOY.
- Vertainen, T. 1998. Ranskan kirjallisuuden historiaa esiromantiikasta postmoderniin. Helsinki: Yliopistopaino.
- von Wright, G. H. 1989. Ajatus ja julistus. Porvoo: WSOY.

Artikkeli on julkaistu 3.9.2024

Tekstiviittaus:

Ripatti, Mikko 2024. Leo Tolstoi ja vapaan kasvatuksen postulaatti. *Kasvatuksen historian ENSYKlopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Leo%20Tolstoi_0.pdf (luettu xx.xx.xxxx)