

Uuden ajan koulu

Kirj. N. R. af Ursin.

(Jatk.)

Uusi työkoulu ei nyt tarkoita mitään muuta kuin saman aatteen johdonmukainen jatkaminen opettavan ja opastettavan seuraavilla opetusasteilla. Suomessakin on jo toht. Alb. Lilius'en havaintojen ja tutkimusten nojalla saatu selville, että juuri varsinainen työopetus herättää kansakoulun lapsissa enimmäin työiloa, jota suuri opetusisä Herbart pitää pääasiana kaikessa opetuksessa ("allseitiges Interesse")*) Meillä on siihen vielä enemmänkin syytä, koska koko inhimillinen tiede perustuu tähän aatteeseen: Suurimmat, hyödyllisimmät keksinnöt perustuvat kokeisiin, empirismiin, induktioonin aina Bacon of Verulam'in ajoilta asti. Muistettakoon ainoastaan Galilei, Edison, Röntgen, Ehrlicht, ja lentokoneitten keksijät aina Leonardo da Vincista asti, — Newtonkin kuuluu Millin väitteen mukaan keksineen kuuluisan binomiaaliteoreeminsa induktioonin avulla ja nykyinen filosofiia jättää vähä enemmän spekulatiiviset korkeudet: jo J. St. Millin logiikka perustuu tykkäänään induktiooniin. Vielä enemmän; uudempien tutkimusten nojalla olisi koko ihmisen kohoaminen muun eläinkunnan yli perustunut käden harjoittamiseen.

Ja vielä yksi hyvin tärkeä näkökohta. Suuri enemmistö kaikista ihmisistä toimii vieläkin ja tulee aina toimimaan kädellä. Tästä huomauttaa viimein esim. kuuluisa Kerschesteiner (Begriffe der Arbeitsschule siv. 24). Luonnollista

*) Tämä käypi yhteen Fr. Paulsen'in väitteen kanssa (Siveysoppisaan), että 100 oppilaasta 90 olivat enemmän huvitetut käsitöistä, kuin Extemporalloista ja Exercitioista.

on siis, että tämä sosiaalinen näkökohta suuressa määrin ratkaisee koulunkin perustekysymyksen. Tämän takia on siis luonnollisesti opetus työhön ja toimintaan oleva kaiken opetuksen perustuksena, (non scholae, sed vitae discimus: opinme elämää eikä koulua varten), jonka pohjalla juuri tulee antaa kasvatille korkeammat käsitteet. Englannin kansan koko pyrintö on käytännöllinen — kuten Amerikankin — sen takia onkin sen kasvatusta saanut käytännöllisen suunnan, englantilainen panee enemmän painoa taidolle kuin tiedolle, mitä hän on oppinut, tahtoo hän vaihtaa käytännölliseksi toiminnaksi ja sangen sattuvasti sanoo Faraday, kuuluisa kemikko: "yksinkertaisin koe, jonka itse tekee, on paljoka arvokkaampi kuin mitä mutkallisinkin, jonka vain näkee". Samoin on Ruskin lausunut: "minun käsitykseni mukaan pitäisi jokaisessa kasvatussuunnitelmassa katsottaman, että joka nuorukainen, kuninkaan pojasta saakka, oppisi jotain itsenäisesti ja kauliisti käsillään suorittamaan niin että hän oppisi, mitä käden käyttäminen ja mitä kunnollinen käsityö on; sitä paitsi pitäisi hänen oppia paljon, jota ei voi oppia muuten kuin tarkalla itsetoimivan työllä". Ja Spencer vastaa kysymykseen kasvatusoppinsa alussa: "millä tiedolla on suurin arvo", että se on sillä, jolla on ratkaiseva merkitys ihmisen elämälle. Voisi lisätä: ihmisen elämälle yhteiskunnallisenä olentona. Sillä ihminen on etupäässä yhteiskunnallinen olento, joksi jo Aristoteles häntä nimitti, ja siltä kannalta on hän siis kas-

vatettavakin ("Sosiaalinen kasvatustus"). Aivan oikein lausuu yksi uudemman ajan etevimmistä filosoofeista Lazarus (Leben der Seele I s. 17): "itsensä kehittäminen ja oman itsensä muodostaminen täydelliseksi ihmiseksi, voi ehkä helpostikin näyttää kaikkien inhimillisten tehtävien yhteenkäsitykseksi; mutta meidän tulee kuitenkin myöntää, että tämä mielentila, joka koettaa muodostua, osaksi vaistomaisella avoimuudella, osaksi opinperäisellä itsetietoisuudella, oman olentonsa plastillisen kauniiksi kokonaisuudeksi, on vailla siiveillisyyden toista puolta, alttiutta ja itsensäuhraantumista. Ja hienommaksi itsekkäisyydeksi on sitäkin itsekasvatusta katsottava, joka tosin aina hakee hyvää ja jaloa, mutta kuitenkin vain siitä syystä, että kaikki hyveen koristukset yhtyisivät siihen rakkaaseen pisteeseen, jota kutsumme omaksi Itseksemme. Kaikki velvollisuudet, jotka tämä mielentila asettaa itselensä, näyttävät sille semmoisilta, joita sen myöskin tulee täyttää ainoastaan itseänsä kohtaan; oman persoonallisuuden arvo on se tarkoituksellisuus, jolle koko elämän toiminta on pyhitetty".

Eräässä kansakoulu-kokouksessa Tampereella v. 1905 pidetyssä puheessa valittaa prof. M. Soininen (s. 18) "Olen koettanut osoittaa, että maissa, joissa kaikki käyvät kansakoulua, ei tehdä vähemmän, vaan päinvastoin enemmän työtä kuin meillä, myöskin ruumiillista työtä... Tätä vajavaisuutta olen tässä koettanut valaista kasvatustieteen kannalta: liian vähäiset kosketukset kansan elämän ja työn kanssa, liian vähän semmoista, joka painaisi lasten mieleen jokapäiväisen elämän velvollisuudet... sen työn, jota lasten isät ja äidit tekevät ja joka meidän kaikki elättää — ruumiillisen työn.

Vikaa saattaa olla jo meidän opetuksessa, ... emme herätä halua ja iloa siihen työhön. Pääsee vallalle se käsitys, että muun rinnalla... on ruumiillinen työ jotakin halpaa ja vähäpätöistä... Mutta vielä suurempi puute on luullakseni se, että koulu ei käytännössä kehoita eikä johda semmoiseen työhön, jolla olisi käytännöllistä merkitystä".

Tähän on verrattava Pestalozzin lausunto: "ihmisen tulee hakea pääoppinsa päätoimensa rinnalla eikä antaa pään tyhjän opin käydä kättensä työn edellä, hänen tulee löytää oppinsa pääasiallisesti työstään eikä koettaa johtaa työtään opista... Meillä varmaan on maailma täynnä lampaanpäitä siitä syystä, että olemme johtaneet lapsemme nuoruudessaan pois työstä ja saattaneet kirjojen luo". Samoin L. Tädd (Neue Wege zur Erziehung der Jugend, saks. käänn.): "käden kasvattaminen kuuluu kaiken alkeissivistyksen pääperusteisiin.... Sillä kirja- ja sanan tutkimukset eivät kasvata halua työhön ja toimintaan.... Olen vakuutettu, että me nykyään enemmän kuin milloinkaan tarvitsemme taitavia ja kasvatettuja käsiä, enemmän kuin "puhuvia kieliä".

Mutta ei riitä, että, kuten nykyään, missä se on olemassa, ruumiillisen työn opetus on koulun ohjelmassa jonkunlaisena sivuseikkana, Yllä esitetyn nojalla tulee sen olla sen keskipisteenä siten että kaikki opetus, mikäli suinkin mahdollista, perustuu siihen. Kaiken opetuksen koulussa tulee tapahtua induktioonin perusteella. etupäässä tietysti luonnontieteitten (vert. Krogerus, Luonnontieteellisiä kokeita), maantiedon opetus on asetettava kotiseutututkimuksen kanssa yhteyteen, matemaattiset aineet voi myöskin, vieläpä analyyttisen geometriankin, esittää induktiivisesti

ja samoin esim. siveysopin, josta opetuksesta hyvin kokenut amerikalainen Felix Adler sanoo (*Moral Unterricht der Kinder*, saks. kään. siv. 91 seur.) että siveysoppi täten opetettu käy oppilaille sangen elähyttäväksi. On kyllä totta, että täten tietomäärä on supistettava, mutta tässäkin pitää paikkansa vanha latinalainen sananlasku, non multa, sed multum: ei paljon asioita, vaan tarkkaan.

Työkouluuasteen täydellinen toteuttaminen tuokin suuremmissa etuja mukansa, joista vielä erityisesti tahdon huomauttaa.

Aivan luonnollista on, että kun oppilas itse omalla toiminnallaan saapi tunkeutua ikäänkuin itse asiaan ytimeen, hän kaikista niistä saapi varmemmat ja selvemmät käsitteet, kuin esim. ainoastaan havainnon perusteella silmän tai korvan avulla. Tästä huomautti muuten jo kuuluisa Rousseau kasvatuskirjassaan *Emile*. Ja kun oppilas itse saa kaikin puolin tutkia jotakin esinettä, kasvaa hänen tarkkaavaisuutensa, joka nykyään passiivisessa kasvatuksessamme on vaikea pitää vireillä. Tosiasia on sen takia, että niissä aineissa, joissa oppilas itsetoiminnallaan saa jotain luoda, tarkkaavaisuus on paljoa suurempi kuin muuten. Kun taas oppilas tarkkaavaisena seuraa opetusta, on selvä, että halu itse aineen tutkimiseen edelleenkin kasvaa ja hänen harrastuksensa kohtaa. Mutta ennen kaikkea kasvaa täten hänen toimintakykynsä elämän tehtäviä varten. Ja hän saapi, kuten myöskin Rousseau huomautti, enemmän kekseliäisyyttä, enemmän omaperäisyyttä ja sekin on hyvin suuriarvoista elämässä. Ja tietysti voi täten päästä paljoa paremmin erilaisten kykyjen perille, kuin silloin, kun oppilas pääasiallisesti on vain passiivinen, vastaanottavainen. Kuinka moni

oppilas koulussa onkaan tietopuolisesti huomattu "lahjattomaksi", mutta nyt voisi paremmin saada selville, että hän onkin käytännöllinen älyniikka tahi yleensä vähemmän taipuva tietopuoliseen kehitykseen, vaikka on hyvinkin lahjakas. Tietopuolinen lahjakkuus ei suinkaan ole ainoa eikä suuremmanarvoinen kuin toinenkaan. Tيرهتöri Pabst on esim. toteennäytännyt (*Die psychol. u. pädag. Begr. der Nothwend des prakt. Unterr.*), että käden harjoittaminen samalla on aivojen harjoitus ja kehitys ja että "mies, joka voimakkaasti ja taitavasti luopi jotain kädellään, omaa yhtä hyvin kuin ajattelija hyvän pään". — Ruumiillisen työn onnellinen suorittaminen synnyttää tekijässä enemmän kuin muu työ, koska se vaatii enemmän kekseliäisyyttä ja kaikenpuolisia ponnistuksia, itseluottamusta ja itsenäisyyden tunnetta, nuo ponnistukset lujittavat tahdon ja käsityö on siten suuressa määrässä omiansa luomaan siveellisiä luonteita. Meidän nykyinen koulumme on sitä vastoin juuri sopiva laitos kehittämään horjuvaisia luonteita, koska oppilaita kaikessa kasvatetaan passiivisuuteen ja toimettomuuteen, totutetaan aina olemaan kurin alaisia. Ja kuitenkin ihmiskunta nykyään enemmän kuin milloinkaan tarvitsee lujia luonteita! Mutta paitse että käden työ kehittää, kuten voimistelukin, ruumiin voipumista, edistää se suuresti kasvatuskauneuteenkin, koska se totuttaa sääntillisten muotojen hakemiseen tilan kaikkiin kolmeen suuntaan. Ja vihdoinkin se opettaa jokaista oppilasta kunnioittamaan ruumiillista työtä ja siten sillä on suuri sosiaalinen merkitys. "Sosialista kysymystä ei todellisesti ratkaista ennen kuin työ taas on päässyt kunniaan... kun pidetään yhtä kunniaakaan puun höyläämistä ja

raudan sulattamista kuin rahan lakemista pankissa kassöörin toimesta, oppimista teknillisessä korkeakoulussa tai mitä muuta semmoista työtä, jota niin ylpeästi kutsutaan "henkiseksi työksi", näin lausua sattuvasti Leo Tolstoj. —

On tehty useampia väitteitä työopetuksen keskittämistä vastaan koulussa. Se muka on vain omiansa muodostamaan oppitaan käsityöläiseksi, joka tehtävä kuuluu käsityökoululle, siis varsinaiselle ammattikoululle. Tästä syystä vastusti jo kuuluisa Diesterweg käsityöopetusta. Mutta ne, jotka näin väittävät, erehtyvät suuresti. Työkoulu ei suinkaan tahdo luoda käsityöläisiä, ammattilaisia. Itse Pestalozzi huomautti, että esim. käden yksinomainen **mekaaninen, koneellinen** harjoitus ei mitenkään ole koulun tarkoituksena. Erinomaisen sattuvasti tirehtöri Pabst (m. t. siv. 5 seur.) tukee tämän väitteen huomauttamalla, että kaikki käsityön harjoitukset ensin ovat yhteydessä aivojen toiminnan kanssa eivätkä silloin ole koneellisia, mutta kun niitä kyllin kauan harjoitetaan, muuttuvat ne koneellisiksi eikä aivojen toiminta silloin enää ole missään tekemisessä niiden kanssa, vaan ne ohjataan selkäytimen keskuspaikoista, kuten kaikki refleksiliikkeet yleensä (käyminen y. m.); aivojen solut eivät siis enää siitä kehity toiminnassaan, eivät saa niistä eloa eivätkä ne siis enää kasvata eikä kehitä ihmistä, koska eivät kehitä mitään aivoissa syntyviä motorisia mietteitä ja käsitteitä.

Toiseksi väitetään, että koulussa piirustus ja voimistelu kehittävät riittävästi oppilasta samaan suuntaan kuin työopetus. Tämäkin on erehdys. Piirustaminen on ilmeisesti, kuten Seidel, työopetuksen varsinainen herättäjä uudempina aikoina sanoo (Die Schule der Zu-

kunft, siv. 32) tietoperäinen taito, mutta itse esineitten tekeminen on todellisuuden ja välittömyyden taito. Tämän ymmärtää jokainen, joka ryhtyy paperille piirustamaan kolmeen eri suuntaan ulottuvan kappaleen, esim. kuution tai jos hän saveen muovailee saman esineen. Voimistelu taas on kyllä kykenevä kehittämään ruumista sellaisenaan sekä myöskin sen kautta sielua jossain määrin, mutta se ei mitenkään itsessään kasvata sosiaaliseen työhön, yhteiskunnalliseen toimintaan, joka kuitenkin on ihmisen päätarkoitus tässä maailmassa.

Aivan vanhentunut on jo se väite, että koulu etupäässä pyrkii antamaan tietoja eikä siis tarvitse tuntea kehitystä eikä työopetusta. Tämä oli kyllä pääasia silloin kuin koulu oli luokkakoulu ja pönkitti luokkaetuja, kun tiedot olivat valtan tukia. Se aika on ohi. Nyt väitetään etenkin Pestalozzin ajoista asti, että koulun tarkoituksena on harmonoisen luonteen kehittämisen kasvatettavassa. Mutta enemmän kuin mikään muu opetus kehittää työopetus ihmisen sopuisuhteisesti, sillä se perustuu hänen **toimintahaluun, aktiivisuuteen** lapsuudesta saakka, joka on varsinaisen elämän lähde. Elämä on kaikinpuolista toimintaa ja työopetus ja ainoastaan se johtaa siihen. "Kasvattamisen taito", sanoo Pestalozzi, "on kohotettava tieteksi, joka lähtee ihmisluonteen sisimmästä tuntemisesta ja se on siihen perustettava". Ja silloin tulee johdonmukaisesti työopetukseen.

Mutta, kuten jo on huomautettu, koko opetus on, missä se suinkin käypi laatuun, perustettava työopetukseen, eikä tämä vain, kuten yleensä nykyään opetettava yksin erityisenä aineena. Koko koulun opetus on ainakin korkeimmille asteille saakka ja sittekin, mikäli

mahdollista, orgaanisesti liitettävä työopetukseen, toisin sanoen kaikki on opetettava työn kanssa yhteydessä — se on juuri tulevaisuuden koulu- ja kasvatusaate. Jo suuri taloustieteilijä Adam Smith arveli, että juuri työnsä ääressä kehittyy ihmisen henki. Työ on ole- va pääasiana ja tietopuolinen opetus sivuseikkana, toisarvoinen suuruus, joka työstä saapi tukensa ja selityksensä. Se on ikäänkuin Comenius'en vanha lause kieliopetuksen alalla: "ensin esimerkit, sitte säännöt".

Ainoastaan vaillinaisesti on tämä suuri kasvatusperiaate toteutettu. Münchenissa on jossain määrin Kershensteiner'in vaikutuksesta yritetty pyrkimään tähän suuntaan (k. Kerschenst. Begr. des Arb. Schule siv. 97 seur.); prof. Denev Chicagossa teki samanlaisen yrityksen, vaikka sen täytyi vähän ajan perästä lakata; sama pyrintö havaitaan kreivi Mörner'in kouluasumuksessa Åsgård'issa ja toht. Lietsin y. m. saksalaisissa Landerziehungsheim'issä ja toht. Reddie'n englantilaisissa kasvatuslaitoksissa; mutta kaikkein enimmäin ehkä Zürichin koululaitoksissa, joissa toht. Monsson'in ja toht. Seidel'in vaikutukset ovat näkyvis- sä, samoin myöskin muutamissa Köpenhaminan kasvatus- ja koulu- laitoksissa. Mutta vasta sosialismi voi täydelleen toteuttaa kokonai- suudessaan tämänkin ylevän aat- teen jo siitäkkin syystä, että koko koululaitoksen muuttaminen perin-

pohjin tämän aatteen mukaan vaa- tisi kustannuksia, joita nykyiset valtiojärjestelmät eivät mitenkään tahdo eivätkä militarismien aika- kaudella voikaan suorittaa.

Nykyinen koulu kasvattaa mel- kein yksinomaan tiedollisesti eikä siveellisesti, se ei kasvata siveelli- siä luonteita; **todellisuudessa** — korulauseista huolimatta — se pyr- kii antamaan vain tietoja elämän- taistelua vastaan korkeampien kan- sanluokkien eduksi; mutta siinäkin suhteessa sen menettely on nurin- kurinen: elämäntaistelussa on toi- mintakykyinen henkilö paremmas- sa asemassa kuin tietorikas — tie- to kaikessa kunniassa — ja toi- mintahalun ja toimintakyvyn ke- hittää yksin työopetus ja työkou- lu. Nykyisessä koulussa on ehdot- tomasti oppilas liian passiivinen ja opettaja liian aktiivinen; suhde on käännettävä päinvastaiseksi. Mei- dän ei tule, kuten jo Fröbel huoma- uttaa, kasvattaa lapsia etupäässä "katselijoiksi ja arvostelijoiksi, vaan kanssatyöskentelijöiksi" elä- män suutrella taistelukentällä.

Tämä ihmisen kohottaminen kas- vatuksen ja koulun kautta voi, ku- ten sanottu, tapahtua täydellisesti ainoastaan sosialismin perusteella ja jos me tahdomme ylipäänsä ko- hottaa ihmistä yhä korkeammalle luomakunnassa on perustus koho- tettava, kansan suuren enemmistön tila; ainoastaan kun perustus kohoaa ja lujentuu, nousee myös huippu korkeampana ja lujempaan taivaan loistavaa siniä kohti.