

UUDEN AJAN KOULU.

Aivan ilmeistä on, että jokaisen ajan, jokaisen kansan koulut ovat yhteydessä sosiaalisen kehityksen kanssa ja pääpiirteissään kuvastavat vaihtelevia taloudellisia olosuhteita. Tietojen levittäminen varsinkin kansojen syviin riveihin on aina riippunut vallassa olevien luokkien katsantokannoista; tieto on tosiaan valtaa ja sen takia on tätä valtaa jaettu sen mukaan kuin vallanpitäjät ovat pitäneet sopivana. Muinaisuuden, antiikin koulu oli ilmeisesti luokkakoulu, kansan suuri enemmistö, ruumiillista työtä tekevä aines, orjat, eivät sanottavasti siitä tulleet osallisiksi. Luokkakoulu oli myöskin keskiajan aatelin ja porvariston koulu; jo opetuskieli, latina, erotti sen varsinaisesta kansasta. Keskiajan kuluessa, kun porvaristokin pyrki pääsemään jonkinlaiseen hyvinvointiin ja vaikutusvaltaan, syntyi kuitenkin muutamia porvarikouluja sekä latinan- että myöskin äidinkieliisiä, vieläpä tyttökoulujakin (esim. Nürnbergissä ja Lybeckissä vähää ennen uskonpuhdistusta), joita johtivat naiset, »Schulfrauen». Papisto etenkin vastusti tämöisten porvarikoulujen perustamista tahi, jos se ei onnistunut, koetti saada ne käsiinsä; papit pelkäsivät, että heidän valtansa ja tulonsa näitten kautta vähenisivät, ja väittivät tietysti, että porvarikoulu oli »vallankumouksellisen hengen» ilmiö.

Mutta mitä enemmän kansanvalta kasvoi, sitä yleisemmäksi ruvettiin koulua ja koulusivistystä vaatimaan. Ranskan suuren vallankumouksen hengen vaikutuksesta julistivat Rousseau, philantropistit ja Pesta-

lozzi »yleistä ihmissivistystä», jonka muka pitäisi tulla jokaisen ihmisen osaksi, ja Sveitsin direktorio lausui jo v. 1798 uuden kansakoululain luonnoksessa: »Ei mikään valtio ole suuremmissa määrässä sisällisen rakenteensa kautta velvollinen huolehtimaan hyödyllisten tietojen levittämisestä kaikille kansalaisilleen . . . kuin se, joka vakuuttaa valtiomuodollaan kaikille kansalaisilleen yhtäläiset oikeudet . . . »Ja sitten lisätään: »Maissa, missä muutamat perheet ovat anastaneet itsellensä oikeuden olla muitten holhcojina ja herroina, on ymmärrettävissä, vieläpä varovaisuuden toimenpidekin, että kansan opetus laiminlyödään valistuksen pelostakin, valistuksen, jonka nojalla ihmiskunta tulee täysikäiseksi, ja heitetään syrjään.» Mutta niinkuin »vapaus, veljeys ja tasa-arvoisuus» eivät todellisuudessa ulottuneet porvariston piirin ulkopuolelle, niin tuo »yleinen ihmissivistys» jäi kuin jäikin porvariston omaisuudeksi, ainakin pääasiassa, vähäisistä alkeista puhumatta. Nykyäänkin vielä on melkein kaikissa maissa kansan, varsinaisen kansan koulu luokkakoulu; sen todistaa jo se yleinen seikka, että siirtymistä tästä kansan varsinaisesta koulusta siihen kouluun, joka tuottaa paljon suurempia vaurastumisen mahdollisuuksia, on vaikeutettu; luokkaraja koulunkin alalla on jotenkin selvä, tietoa pidetään siis ylempien kansankerrosten taholla tällä tavalla valtana.

Nykyistä koulua, etenkin kansan varsinaista koulua, kansakoulua, haittaa tosiaan vielä moni puutteellisuus. Europan takapajulle joutuneissa, s. o. itäisissä osissa on suoranainen epäkohta se, että siellä niidenkin vanhempien lapset, jotka eivät tahdo uskonnonopetusta, ainkaan eivät virallista, pakotetaan ottamaan osaa viralliseen uskonnonopetukseen. Tämä tietysti on huutavaa omantunnon vainoa, varsinkin kun »uskottomien» joukko yhä kasvaa. Yhtä hyvällä syyllä voisi tietysti pakottaa tosikristittyjen lapsia oppimaan buddalaisuuden muuten sangen ylevää oppia. Länsi-Euroopassa ja Amerikassa, vieläpä Japanissakin on jo toisin. Englannissa esim.

säätää v. 1870 koululaki — »uskonnollisessa Englannissa» — että ilman vanhempien tahi holhoojien suostumusta ei saa pakottaa kouluikäisiä olevia lapsia ottamaan osaa jumalanpalvelukseen ja sunnuntaikouluihin eikä myöskään uskonnonopetukseen, olkoon se mitä laatua tahansa». Niinikään säätää Sveitsin liittosopimus v:ltä 1874: »Ei ketään saa pakottaa uskonnolliseen toimitukseen eikä uskonnolliseen opetukseen. Aina lapsen syntymisestä siihen saakka, kuin se pääsee 16 vuoden ikään, päättää tästä isä.» Sama vapaaehtoisuus vallitsee Ranskassa vv. 1822 ja 1886 lakien nojalla. Koko torstaipäivä on sunnuntain ohessa vapaa koulutöistä uskonnonopetusta varten sille, ken sitä vapaaehtoisesti tahtoo saada. Uskonnonopetuksen sijaan on kaikissa mainituissa maissa (myöskin Amerikassa ja Japanissa) säädetty moraali- eli siveysopetus. On suuri erehdys, jos luulee, että siveellisyys riippuu uskonnosta. Yhtä hyvin voisi väittää, että rikollisuus kasvaa siellä, missä virallinen uskonto heikkenee, vaikka virallinen tilasto viimeksi Preussissä todistaa päinvastaista. On hyvin suuri vaara jo kaikelle siveelliselle elämälle näiden molempien yhdistämisestä, sillä vanhemmaksi tultuaan 90 % lapsista heittää enemmän tai vähemmän peritystä uskonnosta pois, ja silloin menee suuri osa siveellisistäkin käsitteistä mukana, mikä on tosiaan vaarallista yhteiskunnan menestykselle. Siveysopillinen opetus ei teroita oppilaisiin hyvää sen tähden että Jumala niin käskee, tahi sen tähden, että hyvä muka palkitaan tässä tai tulevassa elämässä, vaan sen takia, että hyvää on sen itsensä ja yleishyödyn takia tehtävä. Ja tämä onkin korkeampi siveellisyyssäsite.

Useat maallisen siveysopillisen opetuksen puoltajat menevät niinkin pitkälle, etteivät kannata mitään erityistä siveysopillista opetusta, vaan vaativat, että siveysoppia on kaikkien oppiaineiden yhteydessä mielen teroitettava. Silloin tämä opetus ainakaan ei käy ikävystyttäväksi. Luonnontieteellisessä opetuksessa esim. voi eritoten totuuden rakkautta painaa mie-

leen, samoin voi monta hyvettä saattaa huomioon historian, kirjallisuuden ja muittenkin tieteitten opetuksessa.

Toinen suuri puute — aivan yleinen — nykyisessä koulukasvatuksessa on se, että taiteellinen opastus on liian yksipuolista tai lyöty aivan laimin. Oikeastaan viljellään kouluissa taiteista ainoastaan runoutta ja sitäkin enemmän sen aatteellisen puolen takia, soittoa yleensä sivuseikkana (vaikka eräs muinainen kirjailija kertoo meille, että muinai-Kreikassa itse Themistoklesta pidettiin sivistymättömänä, koska hän ei osannut soittaa kanteletta) eikä kuvaamataiteita lainkaan. Aina Comeniuksen ja varsinkin Pestalozzin ajoilta saakka on lapsen havaintokykyä teroitettu, ja siihen on viime aikoina vaadittu yhdistettäväksi tämän havaintokyvyn kohottamista taide-esineitten avulla — n. s. Lichtwarkin suunta — mikä siten johtaa itse taidenautinnon kehittämiseen. Jo Kreikan suuri filosofi Platon väitti, että oikea, tosi ja kaunis ovat ihmisluonteessa yhtä tärkeitä, ja uudemman kansakoulun luoja Diesterwegin mielestä oli kasvatuksen tehtävä »itsetoiminnan kehittäminen hyvän, toden ja kauniin alalla»; Schiller oli vieläpä sitä mieltä, että ihmisen kohottamisen aistillisuuden tilasta moraaliseen täytyi tapahtua kauneuden, esteettisen kasvatuksen kautta: kohoaminen ensimmäisestä asteesta toiseen on muka paljon vaikeampi kuin toisesta kolmanteen (vert. vars. 23 kirj. »Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen«).

Miten selitettäneenkin kauneuden tunnetta — minusta se on joku havainnollisuuden (»Anschauung«) laji, kuten Wundt luulee, tahi, kuten esim. Volkelt arvelee, mielteiden ja niistä johtuvien tunteitten välitön yhteensulaminen mielivaikutteiden kanssa (»Einführung«) — niin kauneuden aisti on meihin syvästi juurtunut, se ilmenee kansan syvissä riveissäkin sangen valtavana, ja sitä on jo senkin takia kouluissamme paljon enemmän viljeltävä kuin tähän asti. Tätäkin aistia voidaan hyvin

tehokkaasti kehittää muitten opetusaineitten tunneilla, varsinkin luonnontieteitten, historian y. m.

Kolmanneksi on ruumiin hoito kouluissamme vielä suuressa määrässä laiminlyöty. Voimistelu ei suinkaan nykyisessä muodossaan ole riittävä tässä suhteessa. Meidän pitää saada paljon enemmän leikkejä, kuten asian laita on esim. englantilaisissa kouluissa. Kerrotaan vanhan Wellingtonin sanoneen entisen koulunsa leikkipaikalla käydessään: »it was here, that Waterloo was won» (täällä voitettiin W:n tappelu), ja engl. sananlasku väittää: »All work and no play makes Jack a dull boy» (työ ilman leikkiä tekee Juhanaista jahnuksen).

Kun leikit suoritetaan raittiissa ilmassa, niin ne voimistuttavat hengitystä, ja leikkien tuottama suurempi iloisuus vaikuttaa edullisemmin kuin mitkään voimisteluliikkeet. Koululääkärijärjestelmän tulisi olla senkin paljon laajempi kuin nykyään, niin että jokaisen lapsen ruumiillinen kehitys koulussa voisi olla tarkan valvonnan alaisena, sillä ruumiillisesta hyvinvoinnista riippuu oleellisesti henkinenkin kehitys. Aivan sattuvasti lausuu Montaigne: »Emme kasvata sielua emmekä ruumista, vaan ihmistä, emmekä saa häntä jakaa.» Emmekö tosiaankin silloin tarvitse paljon koululääkäreitä? Eikö tosiaan niiden avulla sangen useasti voitaisi päästä tarkkaamattomuuden, laiskuuden ja monen muun henkisen puutteen perille. Eikö esim. lyhytnäköisyys hirvittävässä määrässä kasva kouluissamme? Ja miten ovat koululaisemme ravitut? Aivan riittämättömästi, ainakin kansakouluissa. Kuitenkin sanoo Herbert Spencer kasvatuspöytäkirjassaan, jossa hän on omistanut kolmannen osan ruumiin kasvatukselle, että »toimintakyky pääasiallisesti riippuu ravinnon ravitsemisvoimasta». Ja sama Spencer, vaikka onkin englantilainen, huomauttaa sangen ivallisesti, että ihmiset pitävät suurempaa huolta hevostensa ja sikojensa ruumiin-hoidosta kuin hyvin ravituista koululapsista.

Mutta enimmin on toimintakyvyn kehitys kouluissa laiminlyöty, vaikka tosin käsityöopetus on jo *jonkinlai-*

sena lisänä saanut jalansijaa varsinkin kansakouluissa. Vaatihan jo Comenius oppilaan toimintahalun kehittämistä ja pienten lasten totuttamista käsitöihin. Saman vaatimuksen teki myöskin Rousseau: »yksi tunti työtä opettaa kasvatillesi enemmän asioita kuin hän voi muistaa koko päivän selittelystä» (*»Emile»*), ja Pestalozzi, joka vaati käden harjoittamista sydämen ja pään ohessa, sanoo, että työhön kehittäminen on kansalle tärkeämpi kuin kehittäminen tietoihin; myöskin Fichte (*»Reden an die deutsche Nation»*) vaati, että oppi ja työ kävisivät käsi kädessä taloudellisissa työyhdistyksissä.

Mutta se, joka selvemmin kuin kukaan muu on käsitänyt työn aatteen merkityksen koko kasvatuksen perustuksena, on Fr. Fröbel. Hän huomasi, että ihmisen, jopa pienen lapsenkin, luonteessa ilmenee kaksi puolta: ulkomaailmasta vastaanottava, ikäänkuin ulkoa sisäänpäin kääntyvä ja toinen sisältä ulospäin pyrkivä, aatteita toteuttava, joka lapsessa ei suinkaan ole heikompi vaan enemmän päin vastoin. Ja kun lapsen mieli pyrkii havaintoon, tapahtuu se silloinkin *itsetoiminnan* avulla, se tahtoo itse tutkia kaikki tavattavat esineet; tämä on juuri syynä siihen, että lapsi yleensä tahtoo rikkoa kaikki lelunsakin; se tahtoo tutkia ne itse toimiessaan, ja siitä syystä ei meidän tule antaa lapsillemme semmoisia leluja, joita se ei voi panna hajalleen; siten me kehitämme lastemme havaintojen selkeyttä ja lujutta. Ja vielä enemmän tulee tietysti lapsen saada seurata vapaata luomishaluansa, saada koettaa, esim. tavallisilla puupalikoilla, mitä se voi itse — ensin tietysti jonkinlaisen johdon avulla — panna kokoon; sen täytyy saada käyttää kaikki aistinsa ja kätevyytensä tähän suuntaan. Selvää on, että lapsi ei milloinkaan voi saada niin selvää käsitystä esineistä, jos se ainoastaan niitä katselee tai kuulee; vasta kun se omin voimin saa käsitellä niitä, s. o. sekä paloitella niitä pienempiin osiin että itse omin käsin rakentaa samanlaisia, voi se päästä tarkoin niiden ominaisuuksien perille.

Työn ilo ei herää lapsessa, ellei se saa tilaisuutta *itsetoimintaan*. Jos me kysymme, mistä tämä oikeastaan johtuu, on vastaus sangen yksinkertainen: se johtuu siitä, että todellinen ihmiselämä on oikeastaan toimintaa, joka jo lapsessa selvästi puhkeaa ilmi. Goethe on lausunut, että »toimi on kaikki», ja kasvatuksestakin hän sangen sattuvasti huomauttaa: »nuoriso tahtoo mieluummin saada herätyksiä kuin opetuksia», mikä juuri tapahtuu työopetuksessa.

Fröbel käsitti sentähden aivan oikein kasvatuksen sisimmän ytimen, kun hän lausuu: »Ken oikein on havainnut, ken on oikein syventynyt luontoon ja itseensä sen sulattanut, se pyrkii antamaan nähdyn takaisin, kun se on sen kostuttanut verellä ja lihallaan ravinnut; luomishalu pyrkii esille.» Tämä halu on jo aikaisin herätettävä ja sitä kehitettävä: lasta on alusta saakka pidettävä *luovana* olentona. Ja kun useimmissa tapauksissa nykyinen perhe kykenemättömyydestä, halun puutteesta tai köyhyydestä, ei voi antaa kyllin tilaisuutta lapselle harjoittamaan *hyvin johdettua* itsetoimintaa ja *oikein* kehittämään synnynnäistä luomishaluansa, hän järjesti — *lastentarhansa*; niille on sitten J. Frohschammer antanut oikein filosofis-tieteellisen perustuksen.

Työkoulu ei tarkoita mitään muuta kuin saman aatteen johdonmukaista jatkamista opetettavan ja opastettavan seuraavilla opetusasteilla. Suomessakin on jo toht. Alb. Liliuksen havaintojen ja tutkimusten nojalla saatu selville, että juuri varsinainen työopetus herättää kansakoulun lapsissa enemmän työiloa, jota suuri opetusisä Herbart pitää pääasiana kaikessa opetuksessa (*»allseitiges Interesse»*.*). Meillä on siihen vielä enemmänkin syytä, koska koko inhimillinen tiede perustuu

*) Tämä käy yhteen Fr. Paulsen'in siveysopissaan esittämän väitteen kanssa, että sadasta oppilaasta yhdeksänkymmentä oli enemmän huvitettu käsitöistä kuin extemporatioista ja excercitioista.

tähän aatteeseen; suurimmat, hyödyllisimmät keksinnöt perustuvat kokeisiin, empirismiin, induktioon, aina Bacon of Verulam'in ajoilta asti. Muistettakoon ainoastaan Galilei, Edison, Röntgen, Ehrlich ja lentokoneitten keksijät aina Leonardo da Vincista asti, — Newtonkin kuuluu Millin väitteen mukaan keksineen kuuluisan binomiaaliteoreeminsa induktion avulla, ja nykyinen filosofia jättää yhä enemmän spekulatiiviset korkeudet: jo J. St. Millin logiikka perustuu tykkänään induktioon. Vielä enemmän: uudempien tutkimusten nojalla on koko ihmisen kohoaminen muun eläinkunnan yli perustunut käden harjoittamiseen.

Ja vielä eräs hyvin tärkeä näkökohta. Ihmisten suuri enemmistö toimii vieläkin ja tulee aina toimimaan kädellä. Tästä huomauttaa esim. kuuluisa Kerschesteiner («Begriffe der Arbeitsschule», siv. 24). Luonnollista on siis, että tämä sosialinen näkökohta suuressa määrin ratkaisee koulunkin perustekysymyksen. Tämän takia on siis luonnollisesti opetus työhön ja toimintaan oleva kaiken opetuksen perustuksena, (non scholae, sed vitae discimus, opimme elämää eikä koulua varten), jonka pohjalla juuri tulee perehdyttää kasvatti korkeampiin käsitteihin. 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, sen hän tahtoo sovittaa käytännölliseen toimintaan, ja sangen sattuvasti sanoo Faraday, kuuluisa kemisti: »Yksinkertaisin koe, jonka itse tekee, on paljon arvokkaampi kuin mitä mutkallisin, jonka vain näkee.» Samoin on Ruskin lausunut: »Minun käsitykseni mukaan olisi jokaisessa kasvatussuunnitelmassa pidettävä silmällä, että jokainen nuorukainen, kuninkaan pojasta saakka, oppisi jotakin itsenäisesti ja kauniisti käsillään suorittamaan, niin että hän oppisi, mitä käden käyttäminen ja mitä kunnollinen käsityö on; sitä paitsi pitäisi hänen oppia paljon semmoista, mitä ei voi oppia muuten kuin tarkalla itsetoimivan työllä.»

Ja Spencer vastaa kasvatustoppinsa alussa kysymykseen, millä tiedolla on suurin arvo: sillä, jolla on ratkaiseva merkitys ihmisen *elämälle*. Voisi lisätä *ihmisen elämälle yhteiskunnallisena olentona*. Sillä ihminen on etupäässä yhteiskunnallinen olento, joksi jo Aristoteles häntä nimitti, ja siltä kannalta on häntä siis kasvatettavakin («Sosiaalinen kasvatust»). Aivan oikein lausuu Lazarus, eräs uudemman ajan etevimpiä filosofeja («Leben der Seele» I s. 17): «Itsensä kehittäminen ja oman itsensä muodostaminen täydelliseksi ihmiseksi voi ehkä helpostikin tuntua kaikkien inhimillisten tehtävien yhdistelmältä; mutta meidän tulee kuitenkin myöntää, että tämä mielentila, joka koettaa muodostaa, osaksi vaistomaisella avomielisyydellä, osaksi oppiperäisellä itsetietoisuudella, oman olentonsa plastillisen kauniiksi kokonaisuudeksi, on vailla siveellisyyden toista puolta, alttiutta ja itsensäuhraamista. Ja hienommaksi itsekäisyydeksi 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 itsellensä, näyttävät sille semmoisilta, joita sen myöskin tulee täyttää ainoastaan itseänsä kohtaan; oman persoonallisuuden arvo on se tarkoituksiperä, jolle koko elämän toiminta on pyhitetty.»

Eräässä kansakoulukokouksessa Tampereella v. 1905 pitämässään 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 kasvatustopin 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 meidät kaikki elättää — ruumiillisen työn*. Vikaa saattaa olla jo meidän opetuksessamme, . . . emme herätä

halua ja iloa siihen työhön. Pääsee vallalle se käsitys, että muun rinnalla . . . on ruumiillinen työ halpaa ja vähäpätöistä . . . *Mutta vielä suurempi puute on luullakseni se, että koulu ei käytännössä kehoita eikä johda semmoiseen työhön, jolla olisi käytännöllistä merkitystä.*»

Tähän voi verrata Pestalozzin lausuntoa: »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. Tadd (Neue Wege zur Erziehung der Jugend, saks. käänn.): »Käden kasvattaminen kuuluu kaiken alkeissivistyksen pääperusteisiin . . . Sillä kirja- ja sanatutkimukset eivät kasvata halua työhön ja toimintaan . . . Olen vakuutettu siitä, että me nykyään enemmän kuin milloinkaan tarvitsemme taitavia ja kasvatettuja käsiä kuin »puhuvia kieliä».

Mutta ei riitä, että, kuten nykyään, ruumiillisen työn opetus, missä sitä on, on koulun ohjelmassa jonkinlaisena sivuseikkana. Yllä esitetyn nojalla tulee työn olla koulun ohjelman keskipisteenä siten, että *kaikki opetus, mikäli suinkin mahdollista, perustuu siihen.* Kaiken opetuksen koulussa tulee tapahtua induktion perusteella, etupäässä tietysti luonnontieteitten (vert. Kroggerus, Luonnontieteellisiä kokeita), maantiedon opetus on asetettava kotiseutututkimuksen kanssa yhteyteen, matemaattiset aineet voi myöskin, vieläpä analyyttisen geometriankin, esittää induktiivisesti ja samoin esim. siveysopin, jonka opetuksesta kokenut amerikkalainen Felix Adler sanoo (Moral Unterricht der Kinder, saks. käänn., siv. 91 seur.), että näin opetettu siveysoppi käy oppilaille sangen elähdyttäväksi. On kyllä totta, että täten tietomäärää on supistettava, mutta tässäkin pitää paikkansa vanha latinalainen sananlasku: non multa, sed multum, ei paljon asioita, vaan tarkkaan.

Työkouluaatteen täydellinen toteuttaminen tuokin

suurenmoisia etuja mukanaan, joista vielä erityisesti tahdon huomauttaa.

Aivan luonnollista on, että kun oppilas itse omalla toiminnallaan saapi tunkeutua ikäänkuin itse asiain ytimeen, hän kaikista niistä saa varmemman ja selvemmän käsityksen 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, jota nykyään passiivisessa kasvatuksessamme on vaikea pitää vireillä. Tosiasia on sen takia, että niissä aineissa, joissa oppilas itsetoiminnallaan saa jotakin luoda, tarkkaavaisuus on paljon suurempi kuin muuten. Kun taas oppilas tarkkaavaisena seuraa opetusta, on selvää, että halu itse aineen tutkimiseen edelleenkin kasvaa ja hänen harrastuksensa kohoaa. Mutta ennen kaikkea hänen toimintakykynsä kasvaa täten elämän tehtäviä varten. Ja hän saapi, kuten myöskin Rousseau huomautti, enemmän kekseliäisyyttä, enemmän omaperäisyyttä, ja sekin on hyvin suuriarvoista elämässä. 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 älyniekka* tahi yleensä vähemmän taitupuvainen tietopuoliseen kehitykseen, vaikka on hyvinkin lahjakas. Tietopuolinen lahjakkuus ei suinkaan ole ainoa eikä suuremmanarvoinen kuin käytöllisyys. Tirehtöri Pabst on esim. toteennäyttänyt (*Die psychol. u. pädag. Begr. der Nothwend. des prakt. Unterr.*), että käden harjoittaminen samalla on aivojen harjoitusta ja kehitystä ja että »miehellä, joka voimakkaasti ja taitavasti luo jotakin kädellään, on yhtä hyvin kuin ajattelijalla hyvä pää». — Ruumiillisen työn onnellinen suorittaminen, koska se vaatii enemmän kekseliäisyyttä ja kaikinpuolisia ponnistuksia, synnyttää tekijässä

enemmän kuin muu työ itseluottamusta ja itsenäisyyden tuntoa, nuo ponnistukset lujittavat tahtoa, 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 alaisina. Ja kuitenkin ihmiskunta nykyään enemmän kuin milloinkaan tarvitsee lujia luonteita! Mutta paitsi sitä, että käden työ kehittää, kuten voimistelukin, ruumiin voipumista, edistää se suuresti kasvatusta kauneuteenkin, koska se totuttaa etsimään täsmällisiä muotoja kaikkiin kolmeen ulottuvaisuussuuntaan. Vihdoin 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 kunniakkaana puun höyläämistä ja raudan sulattamista kuin rahan laskemista pankissa kasöörin toimessa, oppimista teknillisessä korkeakoulussa tahi mitä muuta semmoista työtä, jota niin ylpeästi kutsutaan 'henkiseksi työksi'», näin lausuu sattuvasti Leo Tolstoi. —

On tehty useita väitteitä työopetuksen kehittämistä vastaan koulussa. Se muka on vain omiansa muodostamaan oppilaan käsityöläiseksi, joka tehtävä kuuluu käsityökouluille, 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. 1 seur.) tukee tätä väitettä huomauttamalla, että kaikki käsityön harjoitukset ensin ovat yhteydessä aivojen toiminnan kanssa eivätkä silloin ole koneellisia, mutta kun niitä kyllin kauan harjoitetaan, muuttuvat ne koneelli-

siksi, eikä aivojen toiminnalla silloin enää ole mitään tekemistä niiden kanssa, vaan ne ohjataan selkäytimen keskuspaikoista, kuten kaikki refleksiliikkeet yleensä (käyminen y. m.); aivojen solut eivät siis enää kehity toiminnassaan, eivät saa niistä eloa eivätkä ne siis enää kasvata eikä kehitä ihmistä, koska eivät kehitä mitään aivoissa syntyviä motorisia mielteitä 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 Zukunft, siv. 32), tietoperäinen taito, mutta itse esineitten tekeminen on todellisuuden ja välittömyyden taito. Tämän ymmärtää jokainen, joka ryhtyy paperille piirustamaan kolmeen eri suuntaan ulottuvaa kappaletta, esim. kuutiota, tahi jos hän saveen muovailee saman esineen. Voimistelu taas kyllä kykenee kehittämään ruumista semmoisenaan sekä myöskin sen kautta sielua jossakin määrin, mutta se ei mitenkään itsessään kasvata *sosialiseen työhön, yhteiskunnalliseen toimintaan, joka kuitenkin on ihmisen päätarkoitus tässä maailmassa.*

Aivan vanhentunut on jo se väite, että koulu etupäässä pyrkii antamaan tietoja eikä sen siis tarvitse tuntea kehitystä eikä työopetusta. Tämä oli kyllä pääasia silloin, kuin koulu oli luokkakoulu ja pönkitti luokkaetuja, kun tiedot olivat vallan tukia. Se aika on ohi. Nyt väitetään etenkin Pestalozzin ajoista asti, että koulun tarkoituksena on harmoonisen luonteen kehittäminen kasvatettavassa. Mutta enemmän kuin mikään muu opetus kehittää työopetus ihmistä sopuisuhtaisesti, sillä se perustuu lapsuudesta saakka hänen *toimintahaluunsa, aktiivisuuteensa*, joka on varsinaisen elämän lähde. Elämä on *kaikinpuolista toimintaa* ja työopetus ja ainoastaan se johtaa siihen. »Kasvattamisen taito», sanoo Pestalozzi, »on kohotettava tieteeksi,

joka lähtee ihmisluonteen sisimmästä tuntemisesta ja se on siihen perustettava». Silloin tullaan johdonmukaisesti työopetukseen.

Mutta, kuten jo on huomautettu, *koko* opetus on, missä se suinkin käy laatuun, perustettava työopetukseen, eikä tätä, kuten yleensä nykyään, ole opetettava vain erityisenä aineena. Koko koulun opetus on ainakin korkeimmille asteille saakka ja sittenkin, mikäli mahdollista, orgaanisesti liitettävä työopetukseen, toisin sanoen kaikki on opetettava työn yhteydessä — se on juuri *tulevaisuuden koulu- ja kasvatusaate*. Jo suuri taloustieteilijä Adam Smith arveli että juuri *työnsä ääressä* kehittyy ihmisen henki. *Työn on ollava pääasia ja tietopuolisen opetuksen sivuseikka*, toisarvoinen suuruus, joka työstä saapi tukensa ja selityksensä. Se on ikäänkuin Comeniuksen vanha lause kieliopetuksen alalla: »ensin esimerkit, sitten säännöt».

Ainoastaan vaillinaisesti on tämä suuri kasvatuseriaate toteutettu. Münchenissä on jossakin määrin Kerschensteinerin vaikutuksesta yritetty pyrkiä tähän suuntaan (k. Kerschenst. Begr. des Arb. Schule siv. 97 seur.); prof. Dewey Chicagossa teki samanlaisen yrityksen, vaikka hänen täytyi vähän ajan kuluttua lakata; sama pyrintö havaitaan kreivi Mörnerin kouluasumuksessa Åsgård'issa ja toht. Liezin y. m. saksalaisissa Landerziehungsheimissa ja toht. Reddien englantilaisissa kasvatustaloksissa; mutta kaikkein enimmäkseen ehkä Zürichin koululaitoksissa, joissa toht. Moussonin ja toht. Seidelin vaikutukset ovat näkyvissä, samoin myöskin muutamissa Kööpenhaminan kasvatustaloksissa ja koululaitoksissa. Mutta vasta sosialinen uudistus voi täydelleen toteuttaa kokonaisuudessaan tämänkin ylevän aatteen jo siitäkkin syystä, että koko koululaitoksen muuttaminen perinpohjin tämän aatteen mukaan vaatisi kustannuksia, joita nykyiset valtiojärjestelmät eivät mitenkään tahdo eivätkä tällä aikakaudella voikaan suorittaa.

Nykyinen koulu kasvattaa melkein yksinomaan tie-

dollisesti eikä siveellisesti, se ei kasvata siveellisiä luonteita; *todellisuudessa* — korulauseista huolimatta — se *pyrkii* antamaan vain tietoja elämäntaistelua varten korkeampien kansaluokkien eduksi; mutta siinäkin suhteessa sen menettely on nurinkurinen: elämäntaistelussa on toimintakykyinen henkilö paremmassa asemassa kuin tietorikas — tieto kaikessa kunniaassa — ja toimintahalun ja toimintakyvyn kehittää yksin työopetus ja työkoulu. Nykyisessä koulussa oppilas on ehdottomasti liian passiivinen ja opettaja liian aktiivinen; suhde on käännettävä päinvastaiseksi. Meidän ei tule, kuten jo Fröbel huomauttaa, kasvattaa lapsia etupäässä »katselijoiksi ja arvostelijoiksi, vaan työtovereiksi» elämän suurella taistelukentällä.

Tämän ihmisen kohottaminen kasvatuksen ja koulun avulla voi tapahtua täydellisesti ainoastaan, jos me tahdomme ylipäänsä kohottaa ihmistä yhä korkeammalle luomakunnassa: on kohotettava kansan suuren enimmäistön tila; ainoastaan kun perustus kohoaa ja lujittuu, nousee myös huippu korkeampana taivaan loistavaa sineä kohti.

MIKSI PYRIMME SIVISTYKSEEN?

Kun vaimoni pienen tytön syntymisen jälkeen makasi heikkona sairaana, selitti lääkäri hänen toipumisensa vaativan ennen kaikkea lepoa ja rauhaa. Mutta eräänä päivänä sattui joukko alimpaan kansanluokkaan kuuluvia päihtyneitä miehiä tulemaan hänen akkunansa ulkopuolelle huutamaan ja meluamaan. Ajattelin ensin ankarasti vaatia heitä poistumaan, mutta johduinkin sitten siihen päätökseen, etten sillä keinolla saavuttaisi toivottua tulosta. Menin senvuoksi ulos, nostin kohteliaasti hattuani ja sanoin: »Hyvät herrat, te olette epäilemättä sivistyneitä ihmisiä ja ymmärrätte, että heikko sairas tarvitsee lepoa eikä voi kestää tuollaista meteliä?»