

eepillinen runous (Homeros sekä hänen Iliadinsa ja Odysseian-sa) ja Fysiikka, jota esittävät sähkölennätinlankoja myöten liitelevät hengettäret edustaen "Ilon ja murheen sanomaa". — Mikä kirkkaus näissä kuvissa ja mikä esitetyn aineen yksinkertainen kuvannollisuus. Ei tarvita taruselityksiä, ei oppinutta tulkin-taa. Niitä kuvia on katseltava — sen joka niitä katselemaan pääsee. Taiteilija itse selittää yksinkertaisesti, että kun "kirjasto on ihmistiedon talletuspaikka", täytyi hänen julistaa ihmistiedon kunniaa!

Hän puhuu värien ja viivojen sopusoinnulla silmiemme kautta sydämillemme. Nuo toiset kuvasivat myös jotain, mitä kirjastossa on: vanhain uskontojen asiakirjoja ja keskiajan tarinain selostuksia, mutta Chavannesin sarjassa esitettiin inhimillisen inhimillistä elämää ja sen korutonta kuvausta runouudessa ja sen lakien tutkintoa tieteissä.

Enemmän sellaisia kirjastoja ja niissä yhä enemmän työväenluokan taistelua tukevia tietoja ja sen tietoista voitonvarmuutta uhkuvia kuvia!



Hyveen impien linna (E. A. Abbeyn maalaus).

## Uuden ajan koulu

Kirj. N. R. af Ursin.

Aivan ilmeistä on, että jokaisen ajan, jokaisen kansan koulut ovat yhteydessä sosiaalisen kehityksen kanssa, pääpiirteissään kuvastavat vaihtelevia taloudellisia olosuhteita. Tietojen levittäminen varsinkin kansojen syviin riveihin on aina riippunut vallassa olevien luokkien käsityksestä: tieto on tosiaan valtaa ja sen takia on tätä valtaa jaettu sen mukaan kuin vallanpitäjät ovat katsoneet sopivaksi. Muinaisuuden, antiikin koulu oli ilmeisesti luokkakoulu, kansan

suuri enemmistö, ruumiillista työtä tekevä aines, orjat, ei sanottavasti siitä tulleet osallisiksi. Luokkakoulu oli myöskin keskiajan aatelin ja porvariston koulu: jo opetuskieli, latina, erotti sen varsinaisesta kansasta. Jo keskiajan kuluessa, kun porvaristokin pyrki pääsemään jonkinlaiseen hyvinvointiin ja vaikutusvaltaan, syntyi kuitenkin muutamia porvarikouluja sekä latinan- että myöskin äidinkieliisiä, vieläpä tyttökoulujakin (esim. Nürnbergissa ja Lybeckissä vähää

ennen uskonpuhdistusta, joita johtivat naiset, "Schulfrauen". Papisto etenkin vastusti tällöisten porvarikoulujen perustamista tahi, jos se ei onnistunut, koetti se saada ne käsiinsä; papit pelkäsivät, että heidän valtansa ja tulonsa näitten kautta vähenisivät — mikä olikin sangen hyvin perusteltu pelko — ja he väittivät tietysti, että porvarikoulu oli "vallankumouksellisen hengen" ilmiö.

Mutta mitä enemmän kansanvalta kasvoi, sitä yleisemmäksi ruvettiin koulu ja koulusivistystä vaatimaan. Ranskan suuren vallankumouksen hengen vaikutuksesta julistivat Rousseau, philantropinistit ja Pestalozzi "yleistä ihmissivistystä", jonka muka pitäisi tulla jokaisen ihmisen osaksi ja Sveitsin direktori lausui jo v. 1798 uuden kansakoululain luonnoksessa: "Ei mikään valtio ole suuremmassa määrässä sisällisen rakenteensa kautta velvollinen huolehtimaan hyödyllisten tietojen leviittämisestä kaikille kansalaisilleen . . . kuin se, joka vakuuttaa valtiomuodallaan kaikille kansalaisilleen yhtäläiset oikeudet. . . Ja sitte lisätään: "maissa, missä muutammat perheet ovat anastaneet itsellensä oikeuden olla muitten holhojina ja herroina, on ymmärrettävissä, vieläpä varovaisuuden toimenpidekin, että kansan opetus laiminlyödään valistuksen pelostakin, jonka valistuksen nojalla ihmiskunta tulee täysikäiseksi, heitetään syrjään". Mutta niinkuin "vapaus, veljellisyys ja tasa-arvoisuus" eivät todellisuudessa ulottuneet porvariston piiriin ulkopuolelle, niin tuo "yleinen ihmissivistys" jäi kun 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 siirto 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 puolesta tällä tavalla valtana. Nietzschen lausunto on vielä tosi: "kun tahdotaan orjia, ollaan narreja, jos kasvatetaan työläisiä herroiksi".

Nykyistä koulua, etenkin kansan varsinaista koulua, kansakoulua, haittaa tosiaan vielä moni puutteellisuus. Euroopan takapajulle joutuneissa, s. o. sen itäisissä osissa on suoranainen epäkohta se, että siellä niidenkin vanhempien lapset, jotka eivät tahdo uskonnonopetusta, ainakaan ei virallista, pakotetaan ottamaan osaa viralliseen uskonnonopetukseen. Tämä tietysti on huutavaa omautunnon vainoa, varsinkin kun "uskottomien" joukko yhä kasvaa. Yhtä hyvällä syyllä voisi tietysti pakottaa toskristittyjen lapsia oppimaan budalaismin muuten sangen ylevää oppia. Länsi-Euroopassa ja Amerikassa, vieläpä Japanissakin on jo toisin. Englannissa esim. säätää 1870 v. koululaki — "uskonnollisessa Englannissa" — että "ilman vanhempien tahi holhojien suostumuksetta ei saa pakoittaa koulu-ijässä olevia lapsia ottamaan osaa jumalanpalvelukseen ja sunnuntai-kouluihin eikä myöskään uskonnonopetukseen, olkoon se mitä laatua tahansa". Niinikään säätää Sveitsin liittosopimus v:lta 1874: "ei ketään saa pakoittaa uskonnolliseen toimitukseen eikä uskonnolliseen opetukseen. Aina lapsen syntymisestä ja siksi kun se pääsee 16:teen vuoteen päättää tästä isä". Sama vapaaehtoisuus vallitsee Ranskassa 1882 ja 1886 vv. lakien nojalla. Koko torstaipäivä on sunnuntain ohessa vapaa koulutöistä

uskonnonopetusta varten, ken sitä vapaaehtoisesti tahtoo saada. Uskonnonopetuksen sijaan on kaikissa mainituissa maissa (myöskin Amerikassa ja Japanissa) pantu moraalili siveysopetus. On suuri erehdys, jos luulee, että siveellisyys riippuu uskonnosta. Yhtä hyvin voisi väittää, että rikollisuus kasvaa, missä virallinen uskonto heikkenee, vaikka virallinen tilasto viimeistään Preussissä todistaa päinvastoin. On hyvin suuri vaara jo kaikelle siveelliselle elämälle molempien yhdistämisestä, sillä vanhemmaksi tultuaan heittää 90 % lapsista enemmän tai vähemmän peritystä uskonnosta pois ja silloin menee suuri osa siveellistekin käsitteistä mukana, joka on tosiaan vaarallista yhteiskunnan menestykselle. Siveysopillinen opetus ei teroita oppilaisiin hyvää, sen tähden että Jumala niin käskää, tahi sen tähden, että hyvä muka palkitaan tässä tai tulevassa elämässä, vaan sen takia, että hyvä on sen itsensä ja yleishyödyn takia tehtävä. Ja tämä onkin korkeampi siveellisyyskäsite.

Useat maallisen siveysopillisen opetuksen puoltajat menevät niinkin pitkälle, etteivät kannata mitään erityistä siveysopillista opetusta, vaan siveysoppia on jokaisessa muussa oppiaineessa mieleen teroitettava. Silloin tämä opetus ainakaan ei käy ikävyyttäväksi. Luonnontieteellisessä opetuksessa esim. voi eritoten totuuden rakautta mieleen painaa, samoin voi monta hyvettä saattaa huomioon historian, kirjallisuuden ja muitenkin tieteitten opetuksessa.

Toinen suuri puute — aivan yleinen — nykyisessä koulun kasvatuksessa on se, että taiteellinen opastus on liian yksipuolinen tai aivan laiminlyöty. Oikeastaan viljellään kouluissa taiteista ainoas-

taan runoutta ja tätäkin enemmän sen aatteellisen puolen takia, soittoa yleensä sivuseikkana (vaikka eräs muinainen kirjailija kertoo meille, että muinais-Kreikassa itse Themistoklesta pidettiin sivistymättömänä, koska ei osannut soittaa kanteletta) ja kuvaamataiteita ei yhtään. Aina Comenius'en ja varsinkin Pestalozzin ajoilta saakka on lapsen havaintokyky teroitettu ja siihen on viime aikoina yhdistettäväksi vaadittu tämän havaintokyvyn kohottamista taidesineitten avulla — se on n. s. Lichtwarkin suunta — joka siten vie itse taidenautinnon kehittämiseen. Jo Kreikan suuri filosofi Platon väitti, että oikea, tosi ja kauneus ovat ihmisluonteessa yhtä tärkeitä ja uudemman kansakoulun luoja Diesterweg'in mielestä oli kasvatuksen tehtävä "itsetoiminnan kehittäminen hyvän, toden ja kauneuden alalla"; Schiller oli vielä sitä mieltä, että ihmisen kohottamisen aistillisuuden tilasta moraaliseen täytyi tapahtua kauneuden, esteetisen kasvatuksen kautta: kohoaminen ensimmäisestä asteesta toiseen on muka paljoka vaikeampi kuin toisesta kolmanteen (vert. vars. 23 kirj. Ueber die ästhetische Erziehuin des Menschen).

Miten selitettäneekin kauneuden tunnetta — mimusta se on joku havainnollisuuden ("Anschauung") laji, kuten Wundt luulee tahi, kuten esim. Volkelt arvelee, mietteitten ja niistä seuraavien tunteitten välitön (yhteensulaaminen mieli-vaikutteitten kanssa "Einfühlung") — niin kauneuden aisti on meihin syvästi juurtunut, se ilmenee kansan syvissä riveissäkin sangen valtavana ja se on jo senkin takia kouluissamme paljoka enemmän viljeltävä kuin tähän asti. Ja tätäkin aistia voi hyvin tehokkaas-

ti viljellä 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, että vanha Wellington kun kävi entisen koulunsa leikkipaikalla, olisi sanonut: "it was here, that Waterloo was won" (täällä voittiin W:n tappelu) ja engl. sananlasku väittää: "All work and no play makes Jack a dull boy (yksin työ ilman leikkiä tekee Juhanaasta jahnuksen.)

Leikit suoritetaan raittiissa ilmassa, näin synnyttävät ne voimallisemman hengähdyksen ja leikkien tuottama suurempi iloisuus vaikuttaa edullisemmin kuin mitkään voimisteluliikkeet. Ja sitte tulisi koululääkärijärjestelmän olla paljoo laajempi kuin se nykyään on, niin että joka 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". Ja silloin emmekö tosiaan tarvitsisi paljon koululääkäreitä? Eikö tosiaan niiden avulla sangen useasti voitaisi päästä tarkkaamattomuuden, laiskuuden ja monen muun henkisen puutteen perille. Eikö esim. lyhyt näköisyys hirvittävässä määrässä kasva kouluissamme? Ja miten ovat koululaisemme ravitut? Aivan riittämättömästi ainakin kansakouluissa. Ja kuitenkin sanoo Herbert Spencer kasvatustieteissään, jossa on omistanut kolmannen osan ruumiin kasvatukselle, että

"toimintakyky pääasiallisesti riippuu ravinnon ravitsemisvoimasta". Ja sama Spencer, vaikka onkin englantilainen, huomauttaa sangen ivallisesti, että ihmiset pitävät enemmän huolta hevostensa ja sikojensa ruumiinhuollosta, kuin hyvin ravituista koululapsista.

Mutta kaikkiin enimmäin on toimintakyvyn kehitys kouluissa laiminlyöty. Tosin on jo jonkunlaisena lisänä käsityöopetus saanut jalansijan varsinkin kansakouluissa. Vaatiihan jo Comenius oppilaan toimintahalun kehittämistä ja pienten lasten totuttamista käsi töihin. 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 päänsä ohessa, sanoo että kehittämisen työhön on kansalle tärkeämpi kuin kehittämisen tietoihin; myöskin Fichte (Reden an die d. Nation) vaati, että oppi ja työ kävisivät käsi kädessä taloudellisissa työyhteisöissä.

Mutta se, joka enemmän kuin kukaan muu laski työn aatteen koko kasvatuksen perustukseksi, oli Fr. Fröbel. Hän huomasi, että joka ihmisen, jopa pienen lapsenkin, luonteessa ilmenee kaksi puolta: ulkomaailmasta vastaanottava, ikäänkuin ulkoa sisäänpäin kääntyvä ja toinen sisältä ulospäin pyrkivä, aatteista toteuttava, joka lapsessa ei suinkaan ole heikompi vaan ennemmin 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 toimiessa ja siitä syystä ei tule meidän antaa lapsillemme semmoisia leluja, joita

se ei voi panna hajalleen: siten me lapsissa kehitämme heidän havaintojen selvyyttä ja lujutta. Ja vielä enemmän tulee tietysti lapsen saada seurata vapaata luomishaluansa, saada koettaa, esim. tavallisilla puupalikoilla mitä se voi itse — ensin tietysti jonkunlaisen johdon avulla — kokoonpanna; sen täytyy saada käyttää kaikki aistinsa ja kätevyytensä tähän suuntaan. Selvää on, että lapsi ei milloinkaan voi saada niin selviä käsitteitä esineistä, jos se ainoastaan niitä katselee tai kuulee; vasta kun se omin voimin saa käsitellä niitä, s. o. sekä palotella niitä pienempiin osiin saakka että itse omin käsin rakentaa samanlaisia, voi se päästä tarkoin niiden ominaisuuksien perille.

Työn ilo ei herää lapsessa, ellei se saa tilaisuutta itse toimintaan. Ja 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 kaik-

ki" ja kasvatuksestakin hän sangen sattuvasti huomauttaa: "nuoriso tahtoo mieluummin saada herätyksiä kuin opetuksia", mikä juuri tapahtuu työopetuksessa.

Fröbel käsitti sen tähden aivan oikein kasvatuksen sisimmän ytimen, kun hän lausui: "ken oikein on havainnut, ken on oikein syventynyt luontoon ja itseensä sen sulattanut, se pyrkii antamaan nähdyn takasin, kun se on sen kustuttanut verellä, ja lihallaan ravinnut: luomishalu pyrkii esille". Ja tämä halu on jo aikaisin herätettävä ja viljeltävä: lasta on alusta saakka käsitettävä luovaksi olennoksi. Ja kun useimmissa tapauksissa nykyinen perhe kykenemättömyydestä, halun puutteesta tai köyhyydestä, ei voi antaa kyllin tilaisuutta lapselle harjoittamaan hyvin johdettua itsetoimintaa ja oikein kehittämään synnynäistä luomishaluansa, pani hän toimeen — lastentarhansa: niille on sitten J. Frohschammer antanut oikein filosofis-tieteellisen perustuksen.

(Jatk.)

