

Annukka Jauhiainen

"KANSALAISKASVATUSTA JA KÄYTÄNNÖN TAITOJA – KANSA- KOULUN JATKO-OPETUSKYSYMYKSIÄ"

Johdanto

Artikkeli perustuu syksyllä 2002 tarkastettuun väitöskirjaani "Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset", jossa olen käynyt läpi kasvatushistoriassa vähemmälle huomiolle jääneen kansakoulun jatko-opetuksen vaiheita 1800-luvun lopulta 1970-luvulle saakka. Kansakoulun jatko-opetus – myöhemmin kansalaiskouluna tunnettu – oli koko historiansa ajan leimallisesti työväestön nuorten koulutusväylä. Koulutuksen perusluonteeseen ankkuroituva ongelma teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen välisestä suhteesta sai erityisen painoarvon tässä työväestön nuorten ja ruumiillisen työn tekijöiden koulussa. Koulutusjärjestelmässämme jatko-opetus sijoittui kansakoulun ja työelämän sekä myöhemmin ammattikoulun rajamaastoon. Jatko-opetukseen liittyi alusta lähtien kysymys perusopetuksen pituudesta ja sen niveltymisestä ammatilliseen koulutukseen ja työelämään, mikä liittyy sen historian merkittäviin koulutuspoliittisiin keskusteluihin ja linjauksiin. Kansalaiskoulun historia omana koulumuotonaan päättyi, kun Suomessa siirryttiin 1970-luvulle tultaessa peruskouluun ja yhtenäiskoulujärjestelmään.

Miksi jatko-opetusta?

Keskustelu kansakoulun vaikutusajan pidentämisestä jatkokoulun ja -kursien muodossa virisi 1880-luvulla. Jo ensimmäisissä puheenvuoroissa vedottiin kansalaiskasvatukseen tarpeeseen. Esimerkiksi Kansakoulun lehteen kirjoittaneelle Kaarle Werkolle jatko-opetuksen keskeisin tavoite oli edistää kansansivistystä kasvattamalla arvostelukykyisiä ja siveellisiä kansalaisia. Jatko-opetuksessa tuli opettaa esimerkiksi valtio-opin alkeita, jotta oppilaat tulisivat tietoisiksi kansallisista velvollisuuksista. Werkon mukaan kokemus oli osoittanut, että kansakoulussa opittu unohtui muutamassa vuodessa eikä kysymys ollut pelkästään puutteellisista tiedoista ja taidoista. Nuorten siveellinen kehitys oli vaarassa ja niinpä varsinkin kaupungeissa kokematon nuorukainen saatettiin houkutella huonoille teille. (Kansakoulun Lehti 1885, 94.)

Jatko-opetusta perusteltiin sillä, että kansakoulussa oppilaat olivat liian nuoria ymmärtämään kaikkea oppimaansa. Kun oppilaat tulisivat jatkokouluun hiukan varttuneempina, voitaisiin syventää kansakoulusivistystä ja toisaalta antaa aivan uutta, erityisesti nuoruusiässä tarpeellista sivistystä. (Kansakoulukokous 1890, 21.) Pelkkien kansakoulukurssien kertaamisen ei katsottu riittävän, vaan jatko-opetukseen toivottiin niin kansalaisyhteiskuntaan kuin elinkeinoelämänsäkin liittyviä käytännöllisiä oppiaineita. Virikkeitä keskusteluun saatiin ulkomailta, joissa oli kokeiltu erilaisia ratkaisuja työväestön nuorten koulutuksen pidentämiseksi ja tehostamiseksi (ks. McCulloch 1998).

Jatkokouluja perustettiin 1880-luvulla suurimpiin kaupunkeihin, Helsinkiin, Turkuun ja Tampereelle. Suomessa jatkokoulusta muodostui alkuvuosikymmeninä nimenomaan tyttöjen koulu, jossa perheen ja kodin hoitoon liittyvillä aineilla oli keskeinen asema. Tämä tapahtui samaan aikaan, kun virallinen keskustelu jatko-opetuksesta keskittyi usein työläispoikiin ja heidän tarpeisiinsa. Näyttää siltä, että tyttöjen jatkokoulut käytännöllisine aineineen vastasivat todelliseen koulutustarpeeseen, kun taas pojilla työelämään siirtyminen oli houkuttelevampi vaihtoehto kuin jatkokoulu. Pojat menivät ansiotyöhön aikaisemmin kuin tytöt ja heitä tarvittiin perheen toimeentulon hankkimisessa. Ilmeisesti poikien oli helpompi löytää kaupungeista erilaisia tilapäistöitä, jotka eivät vaatineet koulutusta tai ammattitaitoa. (Jauhiainen 2002, 103.)

Kotitalousopetuksen taustalla voidaan nähdä myös sivistyneistön kasvava huoli alempien yhteiskuntaluokkien lapsista ja nuorista. Työläisnaisten kykyä kasvattaa lapsensa ja hoitaa kotinsa epäiltiin esimerkiksi parempiossaisten naisten toimintakentiksi kohoavissa nais- ja kansalaisjärjestöissä. (Häggman 1994, 197; Markkola 1994; Ollila 1993; Sulkunen 1987.) Niinpä työväestön tyttöjen katsottiin tarvitsevan erityistä ohjausta ja opastusta kotitalousaskareisiin ja taloudenhoitoon. Myös sosiaalimistehtävä oli tärkeä: kotia ja kodin töitä oli opittava arvostamaan ja näin tyttöjen jatkopetuksen tavoitteet ja sisällöt kytkeytyivät selkeästi työläisperheen naisille sovitettuun naisideaaliin.

Maaseudulla jatko-opetusta järjestettiin erillisinä jatkokursseina, joilla saattoi opiskella myös varttuneempaa väkeä. Harrastus kurssien järjestämiseen vaihteli maan eri osissa ja kurssien määrissä oli myös suurta vuosittaista vaihtelua. Ajoittain valtionavustusten supistaminen lopetti kurssit lähes kokonaan. (Jauhiainen 2002, 81-84.)

Jatko-opetuksen varhaisvaiheessa 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa varsinaista ammatillista koulutusta oli suhteellisen vähän, joten osassa jatkokouluja pyrittiin antamaan myös suoranaisia ammatillisia taitoja. Esimerkiksi Turussa jatkokoulu korvasi ammattikoulujen puutetta. Toisin kuin muissa vastaavankokoisissa ja pienemmissäkin kaupungeissa Turussa ei perustettu valmistavaa ammattikoulua ennen kuin 1930-luvun lopulla. (Jauhiainen 2002, 100.)

Koulu vai työ?

1900-luvun alkuvuosikymmeninä yhteiskunnallisten ja valtiollisten olojen kehittyminen kansanvaltaisempaan suuntaan nosti esiin vaatimukset tehokkaammasta kansalaiskasvatuksesta. Kansalaiskasvatuksen kysymykset saivat erityisen painoarvon Suomen valtiollisen itsenäistymisen ja sitä edeltäneen kansalaissodan myötä. Kaupunkien velvollisuus järjestää kaksivuotinen jatkokoulu ja maalaiskuntien velvollisuus toimeenpanna lyhyempää kurssimuotoista jatko-opetusta kirjattiin oppivelvollisuuslakiin ja kaksivuotinen jatko-opetus säädettiin pakolliseksi niille, jotka eivät käyneet kansakoulun jälkeen muita kouluja. (SA 101/1921.) Mikael Soiniselle työväestön nuorisokoulun järjestämisestä oli muodostunut sydämenasia (Soininen 1911) ja jatko-opetuksen kytkemiseen oppivelvollisuuteen vaikutti erityisesti Soinisen vaikutusvalta ja keskeinen asema kansakoulun kehittämistyössä. Kiinnostusta jatko-opetusta kohtaan lisäsivät muista maista saadut esimerkit. Esimerkiksi Ruotsissa tehtiin vuoden 1918 valtiopäivillä päätös pakolliseen jatko-opetukseen siirtymisestä. (Englund 1986, 232–233, 283; Halilä 1950, 228–229, Karttunen 1966, 53.)

Syksystä 1921 kevääseen 1922 työskennellyt jatko-opetuskomitea Mikael Soininen puheenjohtajanaan perusteli pidentyvää koulunkäyntiä juuri tehokkaamman kansalaiskasvatuksen tarpeella. Kodit eivät voineet taata riittävää kansalaiskasvatusta ammatillisesta valmennuksesta puhumattaakaan. Yhteiskunnan nykyaikaistuminen, valtiollisten olojen muutokset ja työelämässä tapahtuneet muutokset edellyttivät sekä tehokasta kansalaiskasvatusta että ammattikasvatusta. Työtä tekevän kansalaisen tuli omata hyvä ammattitaito, yhteiskunnalliset ja siveelliset hyveet sekä riittävä yleissivistys: *”Kunnon ammattilainen on myös kunnon kansalainen ja ihminen.”* Kansakoulun jatkoksi tarvittiin varhaisnuorten koulua, jossa nuoret

saivat uskonnollista ja siveellistä kasvatusta, kansalaisyhteiskunnallista kasvatusta, ruumiin kasvatusta ja valmistusta ammattiin. (Kom. 1922, 3, 7.)

Jatko-opetuskomitean mietintö sai kansakouluväleltä ristiriitaisen vastaanoton. Esimerkiksi kansakouluntarkastajien keskuudessa koulunkäynnin pidentyminen jatko-opetuksen muodossa herätti epäilyksiä. Tarkastajat muistuttivat, että erityisesti vähävaraisten kotien nuorten oli etsittävä töitä heti kansakoulun päätyttyä, sillä heidän hankkimansa ansiot olivat välttämättömiä perheen elatuksessa. Jos taas vanhemmilla oli mahdollisuus valita kansakoulun jatko-opetuksen ja keskikoulukurssin välillä, nähtäisiin jälkimmäisestä olevan nuorille enemmän hyötyä. Jatkokoulun pelättiin saavan *"alempiarvoisen oppikoulun leiman"*. (Jauhiainen 2002, 115-116.)

Kansakouluntarkastajien epäilyt eivät olleet aiheettomia. Esimerkiksi Turun koulunkäynninvalvojan kertomuksista 1930-luvulta piiryy kuva jatkokoulusta, joka koettiin kodeissa *"välttämättömäksi pahaksi"*. Koulunkäynnin jatkaminen kansakoulun jälkeen ei saanut osakseen ymmärtämystä varsinkaan köyhissä työläisperheissä, joissa jatkokouluikäiset olivat perheen elatuksessa välttämätöntä työvoimaa. Lapset pantiin kouluun vasta pakon edessä, sakkojen ja uhkavaatimusten pakottamina. (Jauhiainen 2002, 167-169.)

Vielä 1920- ja 30-luvuilla epäiltiin sitä, oliko oikein korvata kasvattava työ pidemmällä koulunkäynnillä (Jauhiainen 2002, 119-122). Koulun työstä vieroitettava vaikutus oli tuttu teema kansakoulun alkuajoilta, jolloin kansan keskuudessa pelättiin lasten vieraantuvan koulussa työnteosta, vakiintuneista tavoista ja arvoista ja koko totunnaisesta elämänpiiristä. Oppivelvollisuuslaki ja koulunkäynnin pidentyminen merkitsivät suurta muutosta ennen kaikkea maaseudun lasten kouluoloissa. Maalaisympäristössä lapsen asema oli perinteisesti määräytyneenä potentiaalisena työvoimana perhetaloudessa. Suomalaisessa agraarikulttuurissa erityisesti vähittäinen osallistuminen erilaisiin käytännön töihin oli merkinnyt aikuistumista ja itsenäistymistä. (Heikkinen & Henriksson 2001, 236-239; Tuomaala 1999, 85-86.) Sosiaalishistorioitsija Marjatta Rahikaisen mukaan Suomessa työntekeä oli osa lasten normaalia arkipäivää varsin pitkään ja lapset osallistuivat erityisesti maaseudulla työnteekoon aina 1950-luvulle saakka. Ruumiillisen työn vaihtuminen koulunkäynniksi - modernin lapsuuden määrittely aikuisuudesta selkeästi erotettuna kasvuvaiheena - oli monivaiheinen prosessi, jossa ideaalit ja käytännöt eivät kulkeneet tasatahdissa. (Rahikainen 1996, 340-342.)

Jatko-opetuksesta käyty keskustelu oli siis samalla modernin lapsuuden ja nuoruuden määrittelyä työn, kansakoulun ja ammatillisen koulutuksen välimaastossa. Jatko-opetus laajeni kaikkiin kaupunkeihin oppivelvollisuuslain voimaantumisen jälkeen 1930-luvun puolivälissä. Jatkokoulun käynti oli kuitenkin epäsäännöllistä ja käytännössä oppivelvollisuuden täytäntöönpano tapahtui vasta 1940-luvun puolella. Jatko-opetusta järjestettiin supistetussa muodossa ja ammattikoulut kilpailivat jatkokoulujen kanssa oppilaista. 1930- ja 40-lukujen poikkeukselliset olot, pulavuodet ja sota-aika olivat vaikuttamassa siihen, että jatko-opetuksen järjestäminen laissa säädettyssä laajuudessa lykkääntyi kaupungeissa aina 1950-luvulle saakka.

Useita vuosikymmeniä kestäneen vaiheen aikana tälle koulumuodolle etsittiin oikeaa suuntaa ja sisältöä. Jatko-opetuksen kiistanalainen ”paikka” koulutusalojen välimaastossa näkyi selvästi sekä kansakouluväen keskinäisissä kiistoissa, että tämän koulumuodon nivelymisessä varsinaiseen ammatilliseen koulutukseen. Osa kansakouluväestä halusi viedä nuorisasteen koulua lähemmäksi ammatillista koulutusta ja osa taas katsoi paremmaksi kiinnittymisen kansakouluasteeseen ja yleissivistävään opetukseen. Koulun sisällä käytiin kiistoja siitä, tuliko opetuksen sisällöissä painottaa käytännöllisiä taitoja vai yleissivistäviä lukuaineita. Käytännöllisen opetuksen kannattajat näkivät koulun muodostuvan oppilaille hyödylliseksi ja kotien hyväksymäksi vain siinä tapauksessa, että se pystyi tarjoamaan elämässä hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Yleissivistävän jatkokoulun kannattajat taas vieroksuivat hyötypainotteista käytännöllistä opetusta ja halusivat tarjota ruumiilliseen työhön sijoittuville nuorille eväitä henkiseen kasvuun ja maailmankatsomuksen muodostamiseen. Nämä kaksi tavoitetta asettuivat siis usein vastakohdikseen: hyödyllisyys ja henkinen kasvu löivät toisiaan korville.

Varsin yleinen oli käsitys jatkokoulun elinkeinoelämää palvelevasta luonteesta. Tällöin oppiaineetkin tuli valita kunkin paikkakunnan elinkeinoelämän tärkeimpien haarojen mukaan, mikä maaseudulla tarkoitti luonnollisesti maataloutta. Kunnalliselämän monipuolistuminen tuotiin esiin yhtenä jatkokurssien sisältöön vaikuttavana tekijänä. Valistuneen kansalaisen tuli ottaa osaa kunnalliseen elämään ja ymmärtää esimerkiksi osuustoiminta-aatetta. Jatko-opetuksen oppiaineeksi esitettiin mm. kunnallisoppia, jossa perehdyttäisiin kunnallisetukseen ja kansakoulu-

asetukseen. Myös asioimiskirjoitusta ja yksinkertaista kirjanpitoa oli opetettava, jotta jokainen kansan mies ja nainen osaisi pitää kirjaa tuloistaan ja menoistaan. Osa jatkokoulun opettajista oli valmis kokeilemaan varsin ennakkoluulottomasti niin elinkeinoelämään kuin kansalaiselämään liittyviä käytännönläheisiä opetus sisältöjä. (Jauhiainen 2002, 73-77.)

Yhteiskunnallinen kasvatus mainittiin usein jatko-opetuksen perimmäisenä päämääränä käytännöllisen opetuksen ohella. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1925 todettiin yhteiskuntaopista:

”Se on jokaiselle kansalaiselle tarpeen jo hänen omien yksityisten asioittensa hoitamista varten. Mutta vielä tärkeämpää on yhteiskunnalle, että sen jäsenet tietoisina kansalaisvelvollisuuksistaan ja harrastaen yhteistä hyvää kykenevät ottamaan osaa julkisen elämän tehtäviin. Tästä syystä on jatko-opetuksessa annettu huomattava sija kansalaistiedon opetukselle. Tämän opetuksen on tietenkin oltava sitä laatua, ettei siinä aseteta nuorison arvosteltavaksi yhteiskunnallisia ja valtiollisia riitakysymyksiä, vaan pääasiallisesti selostetaan yhteiskunnan lakeja ja järjestysmuotoa.” (Kom. 1925; ks. myös Arola 2001, 1-2)

Yhteiskunnallisen kasvatuksen toteuttaminen ei kuitenkaan ollut helpoa ja esimerkiksi yksi jatko-opetuksen keskeisimmistä runkoaineista, yhteiskuntaoppi, osoittautui vaikeaksi aineeksi niin opettajille kuin oppilaillekin. Yhteiskuntaoppia pidettiin yleisesti tämän ikäisille liian abstraktina ja vaikeatajuisena oppiaineena, johon oli vaikea puhalttaa henkeä ja elämää. Yhteiskunnalliset asiat eivät vielä kiinnostaneet jatkokouluikäisiä ja ainetta oli vaikea opettaa tarpeeksi käytännönläheisesti ja elävästi. (Opettajain Lehti 1928, 449-451, 497-500; Uudistuva kasvatus- ja opetustyö 1931, 150; Opettajain Lehti 1935, 538-539; Opettajain Lehti 1937, 131-132.) Myös Ruotsissa kansalaistieto jatko-opetuksen keskusaineena sai 1920-luvulla keskeisen aseman jatkokoulun ympärillä käydyssä keskustelussa. Ongelmana nähtiin oppilaiden kypsymättömyys ja kiinnostuksen puute yhteiskunnallisia asioita kohtaan. (Englund 1986, 284.)

Jatko-opetuksen yhteiskuntaopista käydyssä keskustelussa näkyi jo 1920-luvulla kaksi ristiriitaista lähtökohtaa, jotka on liitetty yhteiskuntaopin oppiaineeseen yleisemminkin. Opetusta on toisaalta tahdottu teollistää liittämällä se kiinteämmin taustatieteisiinsä ja toisaalta on haluttu tehdä oppiaine oppilaille läheisemmäksi tuomalla se lähelle heidän elämismaailmaansa (Arola 2001, 1-8.) Molemmat suuntaukset olivat näkyvissä kahdessa 1920-luvulla ilmestyneessä yhteiskuntaopin oppikirjassa,

jotka oli tehty nimenomaan jatko-opetusta varten. Toinen niistä oli Emil Suhosen kirjoittama ”Kansalaisen yhteiskuntaopas” ja toinen tohtori Leo Harmajan laatima ”Yhteiskuntatiedon alkeet”. Suhonen kehotti opettajia sitomaan yhteiskuntaopin opetuksen oppilaiden kokemuspintaan ja varoitti liiasta oppikirjasidonnaisuudesta. Tärkeintä oli oppia toimimaan kansalaisina, mikä tarkoitti mm. äänestämiseen ja kokouksiin liittyviä tietoja ja taitoja. Havainnollistamisen vuoksi opetuksessa tuli käyttää esimerkiksi vaalilippuja ja verotuslomakkeita. Harmaja edusti tie-teellisempää lähestymistapaa ja halusi liittää yhteiskuntaopin sisällöt ennen kaikkea kansantaloustieteeseen. Koska yhteiskuntaoppi oli oppiaineena vielä jäsentymätön Harmaja peräänkuulutti tarkkaa harkintaa sisältöjä valitessa. Harmaja itse piti tärkeänä käsitellä opetuksessa esimerkiksi yhteiskuntaelämää, taloudellisia oloja, julkista taloutta, valtiopäiväjärjestystä ja kansalaisjärjestöjä. Yhteiskuntaoppi ei saanut olla pelkkää asioimiskirjoitusta. (Jauhainen 2002, 160.)

Yhden ratkaisun yhteiskunnallisten asioiden omakohtaiseen ja käytännönläheiseen opiskeluun tarjosi opintokerhotoiminta. Tampereen jatkokoulu toverikuntineen toimi tässä suhteessa esimerkkinä muille kaupungeille ja kauppaloille. Tampereella jatkokoulu oli sen johtajan Otto Sillantien ohjaamana perustettu oppilaiden itsehallinta-periaatteelle. Koulujen itsehallinnollinen toiminta kuului saksalaisen moraalipedagogi Friedrich Foersterin peruseriaatteisiin, jossa oppilaiden itseuria kehittämällä pyrittiin sekä luonteenkasvatukseen, että yhteiskunnalliseen kasvatukseen (Harju 1988, 307–308).

Tampereen jatkokoulun toverikunta osallistui monin tavoin koulun sisäisen toiminnan kehittämiseen. Huoltajaneuvosto oli itsehallinnan keskuselin, eräänlainen koulun eduskunta, johon jokainen oppilasryhmä valitsi edustajansa. Huoltajaneuvosto kokoontui joka toinen viikko käsittelemään kouluelämän sisäisiä asioita. Huoltajaneuvosto valitsi keskuudesta ylihuoltajan, jonka toimikausi oli yksi lukuvuosi. Ylihuoltaja ja hänen avukseen kutsumansa apulaiset muodostivat ylihuoltajaneuvoston, eräänlaisen koulun hallituksen, joka toimi huoltajaneuvoston valmisteluvana elimenä. (Uudistuva kasvat- ja opetustyö 1931, 138–139.)

Toverikuntatoimintaa pidettiin tehokkaana ja monipuolisesti sivistävänä kasvatustuotona, jossa kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet ilmenivät käytännönläheisessä muodossa:

"Ilman muuta on selvää, että tällainen monihaarainen, suurelta osalta itsekasvatukseen pohjautuva sivistyselämä on luonnetta kehittävä. Tulokset näkyvät oppilaiden hillityssä, luonnontyyneysessä olotavassa ja käyttäytymisessä. Tämä on kansalaiskasvatusta, jolla on voimakkaampi teho, kuin yhteiskuntaelämän tietopuoliseen käsittämiseen rajoittuvalla, opettajan ajatteluun ja toimintaan perustuvalla opetuksella." (Uudistuva kasvatustieteellinen tutkimus 1931, 141.)

Kerhomuotoisen toiminnan katsottiin sopivan hyvin jatkokouluun ja tukevan koulun yhteiskunnallista kasvatusta. Jatkokoulut ottivat opintokerhot ohjelmaansa ainakin Riihimäellä, Vaasassa, Salossa ja Porissa. Esimerkiksi Riihimäen jatkokoulussa toimi kirjallisuus- ja ohjelmakerhoja, joissa perehdyttiin kirjallisuuteen, järjestettiin illanviettoja ja toimitettiin kerholehteä. Opintokerhon katsottiin toteuttavan työkoulun periaatetta ja edistävän omatoimisuutta. Aktiivisen osallistumisen jatkokoulun opintokerhotoimintaan katsottiin perehdyttävän tulevia kansalaisia myös vapaan kansansivistystyön tehtäviin. (Jauhiainen 2002, 163.)

Työkasvatuksella kunnolliseksi kansalaisiksi

Sota-ajan jälkeen 1940-luvulla oppivelvollisuuslaki pantiin täytäntöön myös käytännön tasolla tehostamalla eri tavoin jatko-opetusta. Kun jatkokoulusta 1950-luvun lopulla kehittyi kansalaiskoulu, määriteltiin tämän koulumuodon erityisluonnetta ja vahvuutta juuri koulun käytännöllisyyden kautta. Kansalaiskoulun erityisluonteesta ja "oppilasaineksesta" käydessä keskustelussa etualalle astuivat pojat, jotka 1950-luvun aikana alkoivat muodostaa enemmistön oppilaista. Uudessa kansakoululaissa (SA 247/1957) jatko-opetus sai vakiintuneen muodon kansakouluun liittyvänä kansalaiskouluna, oman jatkokouluasteelle erikoistuneen opettajakunnan ja viralliset säännökset jatko-opetuksen pakollisista oppiaineista. Jatko-opetuksen asema koulujärjestelmän osana selkiytyi, kun suhteet ammattiopetukseen järjestettiin niin, että kansalaiskoulusta tuli ammattiopintoihin valmentava "väliaste", jossa ammatinvalinnanohjaukseen alettiin kiinnittää erityistä huomiota.

Käytännölliset taidot, ammatillisuus, saivat yleissivistävän koulun sisällä erilaisen merkityksen kuin varsinaisissa ammattikouluissa. Poikien ammatillisten aineiden, kuten puu- ja metallitöiden opetuksessa keskeisiä olivat kasvatukselliset tavoitteet. Käden taitojen karttuessa työnopetuksen yhteydessä poikiin tuli istuttaa järjestelmällisyyden, huolellisuuden ja ta-

loudellisuuden ituja. Varsinaisia ammatillisia taitoja keskeisempiä olivat kasvatustieteiden ja työteliäisyyteen. (Jauhiainen 2002, 214–215.)

Ammatillisen opetuksen ja kansalaiskasvatuksen yhdistämisestä puhui mm. Aksel Kurki, jonka mukaan ammatin tuli olla kaiken jatkokoulutuksen keskeisenä lähtökohtana, sillä ammatti muovasi monella tavalla ihmistä, hänen elämän- ja maailmankatsomustaan, suhtautumistaan yhteiskuntaan, isänmaahan ja valtioon. Ammattisivistys ei saanut kuitenkaan jäädä ammatitieteiden opettamisen asteelle, vaan todellisen ammattilaisen oli ymmärrettävä laajemmin ja syvällisemmin omaa ammattialaansa ja sen kytkeytymistä muuhun yhteiskuntaan, jolloin kansalaiskasvatusta liitettiin niin ammatintyön opetukseen, yhteiskuntatietoon kuin yleiseen siveysoppiin. Ihanteena oli älykäs, työtänsä rakastava ja siinä itsenäisesti edistyvä ja kehittyvä ammatinharjoittaja. (Kurki 1941, 40–4; 48–51.)

Jatkokoulussa, jossa opetettiin käytännöllisiä taitoja omaavia yksilöitä, tuli lähteä käytännöllisestä ammatintyöstä ja liittää siihen teoriaa tarpeen vaatiessa. Teorian tarpeen tuli siis herätä käytännön työn kautta ja opetuksella vastattiin juuri niihin kysymyksiin, joita käytäntö herätti oppilaassa. (Kurki 1941, 43.) Vetoamalla mm. Deweyiin ja Kerschensteineriin Kurki painotti, että työ oli luonnetta kehittävää toimintaa:

”Jo jokapäiväinen kokemuksin osoittaa epäilemättömän varmasti, että ihminen on yleensäkin keskittänyt voimakkaimmat tunteensa arkiseen elämäänsä ja elämäntyönsä tarkoituksiin. Jos siis ylläpidämme, hoivaamme ja voimistamme näitä tunteita oppilaassa, niin on meillä hänen luottamuksensa, ja silloin voimme menestyksellisesti elvyttää hänessä jo virinnyttä työhalua sekä samalla vähitellen henkistä ja jalostaa sen perustana olevia motiiveja. Ja kun täten olemme saavuttaneet hänen täydellisen luottamuksensa, niin voimme ohjata hänet, ei vain kunnan käsityöläiseksi, kauppa-apulaiseksi, kotiapulaiseksi, maanviljelijäksi jne. vaan myös kelpo kansalaiseksi ja yleensä kunnan ihmiseksi, persoonallisuudeksi, joka ei enää aseta omaa etuaan yhteisen edun yläpuolelle.” (Kurki 1941, 21.)

Kansalaiskoulun perusajatus oli sen toiminnallisuudessa. Tietopuoliset oppiaineet tuli sijoittaa työn lomaan, mutta liikaa teoretisointia ja teoriavaltaisuutta oli vältettävä. (Kailanpää 1962, 13, 203.) Taustalla vaikutti kansalaiskoulun oppilaiden luokittelu Homo Fabereiksi, tekemistä harrastaviksi ihmisiksi erotuksena ’sapienseista’, tietämistä harrastavista ihmisistä. Homo Fabereita ei kiinnostanut kirjatieo eivätkä älylliset ponnistukset, he olivat työn ihmisiä, jotka työskentelivät selkeiden, näky-

vien tulosten ohjaamina. (Opettajain Lehti 1958a, 8, 25; Opettajain Lehti 1964, 5, ks. myös Takala & Niskanen 1963, 33–34.)

Käsitys ikäluokan kahtiajakautumisesta teoreettisesti ja käytännöllisesti lahjakkaisiin oli varsin yleinen eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa 1940-luvulla ja näiden kahden ryhmän eriyttäminen sopivassa vaiheessa toisistaan nähtiin pitkään ennen kaikkea pedagogisena kysymyksenä eikä sosiaalisena jakona. (Husen 1996, 156; Husen, Tuijnman & Halls 1992, 46). Suomessa koulujärjestelmäkysymys ratkaistiin sodan jälkeen tavalla, joka säilytti käytännöllisen ja yleissivistävän linjan kansakoulun sisällä. Jatko-opetuksesta käydyssä keskustelussa korostettiin käytännöllisen linjan sopivuutta niille nuorille, joilla ei ollut älyllisiä edellytyksiä oppikouluopintoihin. Vielä välittömästi sodan jälkeen näiden käytännöllisen tien kulkijoiden katsottiin muodostavan ikäluokan enemmistön, mutta elintason noustessa sotavuosien jälkeen oppikoulun ja erityisesti keskikoulun käyminen yleistyi huomattavasti ja kansalaiskoululaisista alettiin puhua moneen kertaan karsittuna ”ikäluokan jakojäännöksenä”. (Jauhiainen 2002, 225–226.)

Kansalaiskoulun aktiiviset kehittäjät pyrkivät kuitenkin varsin kunnianhimoisesti muokkaamaan juuri homo faberille soveltuvaa työn ja toiminnan koulua, jossa haluttiinkin erottautua selkeästi kirjakoulusta, päähänpänttäyksestä ja oppikoulumaisesta ensyklopedismista:

”Kansalaiskoulussa ollaan siitä hyvässä asemassa, että vaikka oppikoulu on karsinut joukosta teoreettisesti lahjakkaan aineksen, meidän ei tarvitsekaan tälle jäljellejääneelle osalle ajaa tietoa päähän pänttäämällä, vaan voimme tarjota sitä työtä ja toimintaa, jota tämänikäinen nuori kaipaa”. (Opettajain Lehti 1958b, 15.)

Käytännölliseen elämään valmentavana kouluna kansalaiskoululla ei ollut samanlaista tehtävää oppilasaineksensa jatko-opintokelpoisuuden määrittämisessä kuin yleissivistävillä, selkeää lajittelutehtävää suorittavilla keski- ja oppikouluilla. Kun tuotosten ja todistusten vertailtavuus ei ollut keskeistä, mahdollistui väljiys ja valinnanvara opetussuunnitelmissa ja opetusaineissa. Kaikille oppilaille pakollisten yleisaineiden määrä olikin vähäinen ja kunnat saivat suuren vapauden määrätä opetuksen sisällöstä. (Jauhiainen 2002, 261–262.)

Ammatillisuonteisen opetuksen ja työsuoritusten kautta voitiin herättää kiinnostus, harrastus ja myönteinen asenne yleensäkin koulua ja oppimista kohtaan. Työopetus oli kansalaiskoulun ehdoton valtti ja kaiken oppimisen perusta. Työopetuksen myötä voitiin antaa kuin huomaamatta

perustietoja ja taitoja sekä ennen kaikkea kiinnostusta niiden oppimiseen. Kun perustietojen merkitys työn onnistumiselle kävi selväksi, asenne tietojen hankintaan ja omaksumiseen oli erilainen kuin teoreettisella oppitunnilla. Työopetuksessa oli myös mahdollisuus kehittää luonnetta, yritteliäisyyttä ja ahkeruutta sekä herättää sosiaalista mielenlaatua: siis antaa kansalaiskasvatusta. (Opettajain Lehti 1964, 4-7.)

Kansalaiskoulun omalla pedagogiikalla lähestyttiin siis sellaista ammatillisen koulutuksen pedagogista mallia, joka korostaa "teorian" sisällyttämistä tekemiseen ja toimintaan sekä kehittymistä käytännön taitojen kautta. Opillista sivistystä tavoitteleva koulu on taas perinteisesti kantanut sisällään teorian ensisijaisuutta ja käytännöllisyyden aliarvostusta. (MjELDE 1987, 208-209.)

Kansalaiskoulun historiassa kunnianhimoiset pyrkimykset luoda omaa käytännöllisyydelle ja toiminnallisuudelle rakentuvaa koulumuotoa ja erottausta "kirjakouluksi" nimitetystä oppikouluasteesta näkyivät selvästi vielä 1950-luvulla. Kansalaiskoulusta haluttiin rakentaa laadukas ja opetusohjelmaltaan monipuolinen nuorisokoulu. Yleissivistävän ja sosiaalista nousua lupaavan oppikouluasteen suosio kasvoi kuitenkin niin selvästi, että 1960-luvun kuluessa kansalaiskoulun katsottiin olevan kestävässä tilanteessa. Näköpiirissä oli tämän koulumuodon alentuminen selvästi "epäonnistujien" kouluksi. (Jauhiainen 2002, 277.)

Kansalaiskoulun aika olikin lyhyt. Peruskoulu-uudistuksessa kansakoulu, keskikoulu ja kansalaiskoulu sulautuivat yhteen ja kansalaiskoulun edustama koulutusperinne jäi elämään lähinnä käytännönläheisten valinnaisaineiden muodossa. Heterogeenisen oppilasaineksen aiheuttamia ongelmia pyrittiin ratkomaan eriyttämällä opetusta tasokursseilla, joissa suppeimpien kurssien valinta sulki lukiotien kansalaiskoulun tapaan. Peruskoulusta rakentui ensi alkuun koulu, joka säilytti kansalaiskoulun huonoimmat puolet, kuten yleisen jatko-opintokelpoisuuden sulkevan umpiperän, mutta ei omaksunut sen käytännönläheisyyttä ja läheistä yhteyttä työelämään eli alueita, joissa kansalaiskoulu "kirjakoulun" vastapainona oli parhaiten onnistunut.

Lähdeaineisto:

KAILANPÄÄ, P. 1962. Kansalaiskoulu. Porvoo: WSOY.

Kansakoulukokous 1890. Pöytäkirja, jonka Sortavalassa 17-19 p:nä kesäkuuta 1890 pidetystä kahdeksannesta yleisestä kansakoulukokouksesta laatineet K. Raitio ja A. Haapanen. Sortavala 1891.

Kansakoulun Lehti 1885. Jatkokouluista. Kirjoittaja K. Werkko., s. 81-95.

Kom. 1922. Jatko-opetuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1922:10. Helsinki 1922.

Kom. 1925. Kansakoulunopetussuunnitelmakomitealta. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma) komiteanmietintö 1025:14. Helsinki 1925.

KURKI, A. 1941. Kansakoulun jatko-opetus ja ammattiopetus. Helsinki: WSOY.

Opettajain Lehti 1928. Huomioita jatkokoulusta. Kirjoittanut Väinö Korpijärvi, s. 449-451, 497-500, 517-520.

Opettajain Lehti 1935. Vähän ensi lukuvuoden jatkokurssista. Kirjoittaja -a-, s. 538-539.

Opettajain Lehti 1937. Maalaiskansakoulun jatko-opetuksen opetusaineet. Kirjoittaja Antti Raitamaa, s. 131-132.

Opettajain lehti 1958a. Miksi keskikoulu kunnallistuu. Kirjoittaja Alfred Salmela, s. 7-8, 25.

Opettajain Lehti 1958b. Kansalaiskoulun työskentelyn suuntaviivoja. Kirjoittaja Aarre Kailanpää, nro 43, s. 14-15.

Opettajain Lehti 1964. Ammatinopetusta edistävän työopetuksen merkitys kansalaiskoulussa. Kirjoittaja Toivo J. Karttunen. nro 34, s. 3-8.

SA 101/1921 Laki oppivelvollisuudesta.

SA 247/1957 Kansakoululaki.

SOININEN M. 1911. Kansakoulun jatko-opetuksen uudistus. Ajankysymys kansanopetuksen alalla. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

TAKALA, M. & NISKANEN, E. 1963. Kansalaiskoulun oppilaiden asenteet koulua, yhteiskuntaa ja työelämää kohtaan. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus 8/1963.

Uudistuva kasvatus- ja opetustyö. 1931. Yhteiskuntaopin perustelusta jatkokoulussa. Kirjoittaja K.K.M., s. 150-153.

Kirjallisuus:

- AROLA, P. 2001. Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa J. Löfström (toim.) Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen, 1–8
- ENGLUND, T. 1986. Samhällsorientering och merborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap.1-4. Pedagogiska forskning i Uppsala 65. Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet.
- HALILA, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet. Porvoo:WSOY.
- HARJU, A. 1988. Maalaiskansakoulujen tarkastustoimi 1861–1921. *Studia Jyväskyläensia* 38. Jyväskylän yliopisto.
- HEIKKINEN, A. & HENRIKSSON L. 2001. Kansallisten toimialojen rakentajista ylikansallisten organisaatioiden sekatyöläisiin. Teoksessa A-H. Anttila & A. Suoranta (toim.) Ammattia oppimassa. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- HUSEN, T. 1996. Youth and Adolescence: a Historical and Cultural Perspective. In J. Clark (ed.) James S. Coleman. Falmer Press, 23-31.
- HUSEN, T., TUJNMAN, A. & HALLS, W.D. 1992. Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea. Pergamon Press.
- HÄGGMAN, K. 1994. Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. Historiallisia tutkimuksia 179. Helsinki.
- JAUHLAINEN, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetusksymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C*: 187.
- KARTTUNEN, T. 1966. Iltajatko-opetuksesta 2- ja 3-vuotiseen kansalaiskouluun. Teoksessa A. Valtasaari ym. (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Keuruu: Otava, 48–71.
- MCCULLOCH, G. 1998. *Failing the Ordinary Child. The theory and practise of working-class secondary education.* Open University Press.
- MARKKOLA P. 1994. Työläiskodin synty. Tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle. Historiallisia tutkimuksia 187. Helsinki: Suomen historiallinen seura. Vammalan kirjapaino.
- MJELDE, L. 1987. From Hand to Mind. In D.Livingstone (ed.) *Critical Pedagogy and Cultural Power.* McMillan.
- OLLILA, A. 1993. Suomen kotien päivä valkenee Marttajärjestö suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939. Suomen historiallinen seura: Historiallisia tutkimuksia 173.
- RAHIKAINEN, M. 1996. Arbete eller skola. Om minderårigas arbete i Finland under mellankrigstiden. *Historisk Tidskrift för Finland* 81, 323–342.
- SULKUNEN, I. 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa R. Alapuro, I. Liikanen, K. Smeds & H. Stenius (toim.) *Kansa liikkeessä.* Helsinki: Kirjayhtymä, 157–175.
- TUOMALA, S. 1999. Maalaisperhe monena. 1930- ja 1930 -lukujen muistoista 1990-luvun elämänhistorioiksi. Teoksessa K. Vehkalahti (toim.) *Perhehistorian lukukirja.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja