
Marja Jalava

Tietokoulu vai työkoulu? – Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyy- destä 1860-luvulla

Kodin ja koulun vastuunjako – ikuisuuskysymys?

Kun koulujen syyslukukausi oli alkamassa elokuussa 2010, iltapäivälehtien otsikoihin nousi jälleen kerran kysymys koulun ja kodin välisestä vastuunjaosta. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkaisen mukaan kodin ja koulun raja oli hämärtynyt yhä useammalta vanhemmalta sillä seurauksella, että koululle esitettiin yhä erikoisempia vaatimuksia (Kuutti 2010). Vaikka väite kummutti muun muassa vanhempainyhdistysten yhteistyöjärjestöä Suomen Vanhempainliittoa, mistään viimeaikaisesta ilmiöstä ei ollut kyse, pikemminkin päinvastoin. Jo paljon ennen kuin Suomeen oli säädetty yleistä oppivelvollisuutta tai edes perustettu kansakoululaitosta, oli juuri tästä kysymyksestä väännetty julkisesti peistä vuosikymmeniä.

Asiaa pohti 1850-luvun puolivälissä esimerkiksi *Kuopio Tidning*, joka syytti alkeiskouluja kyvyttömyydestä välittää oppilailleen “elävää tietoa”. Tästä johtuen huomattava osa koulunuorisosta oli lehden mukaan vajonnut riettauteen ja juoppouteen. Vastaansa lehti sai ensimmäisten joukossa filosofi Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881), jonka perusvakaumus tiivistyi jo hänen *Litteraturbladiin* joulukuussa 1855 laatiman-

sa vastikkeen otsikossa “Ei koulu sentään tee ihmistä”. Snellmanin mukaan vastuu lapsen siveellisestä kasvatuksesta oli kodilla siinä määrin, että lapsen taipumuksia, mielenlaatua ja sielun moraalista suuntaa voitiin pitää pitkälti lukkoon lyötyinä, kun lapsi asteli koulutielle. Kouluopetuksen vastuulla saattoi olla korkeintaan kotikasvatuksen jatkaminen ja hyvien tapojen vahvistaminen, mutta vanhempien huolenpitoa se ei koskaan voinut korvata. “Sillä mitäpä vaikutusta kieliopilla ja geometrialla voisi olla oppilaan siveelliseen mielenlaatuun ja toimintatapaan”, Snellman kärjisti luonteelleen ominaisella poleemisella tyylillä. (Snellman 1996a, 207–215.)

Snellmanin arvovaltainen kannanotto kodin ja koulun selkeästä vastuunjaosta ei kuitenkaan vakuuttanut kaikkia hänen maanmiehiään. Näihin kuului teologi Uno Cygnaeus (1810–1888), jonka mielestä moinen erottelu oli keinotekoinen. Samoin kuin äiti lastaan kasvattaessaan opetti tälle tietoja ja taitoja, oli hyvä opetus koulussa aina myös kasvattavaa, sivistävää ja jalostavaa. “Kukin koulu, jossa opetus on hyvää ja jossa hyvä henki vallitsee, on sen tähden sekä opetus- että kasvatuslaitos”, Cygnaeus esitti. Opettaja oli tässä yhdistetyssä kasvatus- ja opetustyössä avainasemassa. Puutarhurin tavoin hän saattoi istuttaa nuoren puuntaimen uudelleen lihavaan maahan oikoen vinoon kasvaneen rungon ja tukahduttaen madon, joka heikensi taimen eloa. Vaikka tammea ei voitu muuttaa omenapuuksi, voitiin kaikki vapaan ja terveen kehityksen esteet poistaa. Tavoitteena ei Cygnaeuksen mukaan ollut enempää eikä vähempää kuin se, että lapsi tuli vastaamaan kutsumustaan Jumalan kuvana maan päällä. (Cygnaeus 1910, 440–443.)

Snellmanin ja Cygnaeuksen näkemys ero heijasteli yleiseurooppalaisen aikalaiskeskustelun rintamalinjoja, sillä kysymys julkisen ja yleisen kansanopetuksen järjestämisestä oli noussut 1800-luvulla ajankohtaiseksi kaikkialla läntisessä Euroopassa. Sääty-yhteiskunnan juridiset, sosiaaliset, taloudelliset ja mentaaliset rakenteet olivat alkaneet murentua, ja tilalle oli

hahmottomassa dynaaminen, jatkuvan taloudellisen kasvun, erikoistuvan työnjaon, kodin ulkopuolisen palkkatyön ja lisääntyvän sosiaalisen liikkuvuuden leimaama moderni kapitalistinen yhteiskunta. Tuotannon ja työn siirtyessä yhä etäämmälle perheiden välittömästä elämänpiiristä vanhempien ja pappien antama perinteinen alkeisopetus ei enää vastannut aikakauden muuttuneita vaatimuksia, vaan tilalle tarvittiin uudenlaista työhön ja kansalaisuuteen sosiaalistavaa instituutiota, kansakoulua. Kuten Snellman asian *Saimassa* vuonna 1845 tiivisti, yhteiskunnan nopea kehitys vaati samaa kehitystä kaikissa kansalaisten välisissä suhteissa. “Se mikä riitti ennen, ei riitä enää.” (Snellman 1994, 487.)

Suomessa laaja julkinen keskustelu kansakoulusta virisi pohjoismaisittain verrattain myöhään, sillä Tanskaan oli perustettu kansakoululaitos jo vuonna 1814, Norjaan vuonna 1827 ja Ruotsiin vuonna 1842. Käännekohtaksi muodostui Venäjälle tappiollinen Krimin sota (1853–1856), joka oli havainnollisesti osoittanut keisarikunnan teknis-taloudellisen jälkeenjääneisyyden Euroopan johtavista suurvalloista. Valtaistuimelle sodan loppuvaiheessa noussut Aleksanteri II käynnistikin ensi töikseen Venäjällä ja sen osana Suomen Suuriruhtinaskunnassa laajamittaisen uudistusohjelman, jossa keskeisellä sijalla oli suunnitelman laatiminen alkeis- ja maalaiskoulujen järjestämisestä kansansivistystä varten. Siinä missä konservatiivinen valtaeliitti oli aiemmin pitänyt kansakoulua pelkkänä turmiollisen puolisivistyksen ja kumouksellisten harhaoppien levittäjänä, alettiin se nyt nähdä korvaamattomana menestystekijänä kiristyvässä kansainvälisessä kilpailussa. Keskustelun vauhdittamiseksi senaatti kääntyi vuoden 1856 lopulla suoraan kansanopetusasioita harrastavan yleisön puoleen saadakseen aiheesta todellisia uudistusehdotuksia. (Halila 1949, 176, 202–208; Jalava 2006, 207–208, 222–223.)

Seuranneessa uudistustyössä kortensa kekoon kantoivat sekä Snellman että Cygnaeus. Kamppailu kansakoulun isyydestä

1860-luvulla muodostui julkisuudessa lopulta heidän välisekseen aatteelliseksi kaksintaisteluksi – olivathan useimmat kiivaat hyökkäykset Cygnaeuksen ajatuksia ja persoonaa vastaan hänen itsensä mielestä peräisin yhdestä ja samasta päälähteestä, J. V. Snellmanista (Cygnaeus 1910, 419, 548). Lähtökohtaisesti molemmat voitiin lukea uudistusmielisen rintaman edustajiksi, sillä kumpainenkin kannatti alkeisopetuksen siirtämistä pois kirkon alaisuudesta sekä julkisin varoin ylläpidetyn kansakoululaitoksen ja sille ammattitaitoista opettajakuntaa kasvattavien seminaarien perustamista. Vaikka Cygnaeus oli itsekin kirkonmies, hän yhtyi Snellmanin kriittiseen näkemykseen siitä, että papiston tarjoaman alkeisopetuksen jäljiltä rahvaan sisälukutaito rajoittui usein pelkkään ulkoa opeteltujen katekismuksen kohtien ajatuksettomaan rallatukseen. Kuten Cygnaeus tilannetta kuvasi, papisto oli tottunut saarnaamaan äänettömille sanankuulijoille, mikä teki oppilaista uneliaita, ajattelemattomia ja tarkkaamattomia. (Cygnaeus 1910, 27, 39; Snellman 1994, 485–486.) Tähän yksimielisyys kuitenkin loppui, sillä kuten jo edeltä kävi ilmi, miesten käsitykset kodin ja koulun välisestä vastuunjaosta olivat sovittamattomalla tavalla vastakkaiset. Ero heijasti perustavaa maailmankatsomuksellista jännitettä, joka kärjistyi kysymyksessä siitä, olisiko kansakoulusta pitänyt tulla snellmanilainen “tietokoulu” vai cygnaeuslainen “työkoulu”.

Kodin ja koulun rajankäyntiä Snellmanin ja Cygnaeuksen ajattelussa

Snellmanin kasvatustajattelu perustui suoraan hänen laajempaan hegeliläisperäiseen yhteiskuntafilosofiaansa, jonka päälinjat hän oli esittänyt jo vuonna 1842 julkaisemassaan teoksessa *Läran om staten* (Oppi valtiosta). Snellmanin idealistisen perusnäkömyksen mukaan kehitystä eteenpäin vievä voima ihmiskunnan historiassa oli maailmanhenki. Se esiintyi kunkin

kansakunnan keskuudessa juuri kyseiselle kansalle ominaisena kansallishenkenä, jota kansakunnan kieli, lainsäädäntö, uskonto, tavat, tiedot, tekninen taitavuus ja laitokset ilmensivät. Koska kukaan ihminen ei syntynyt ihmiskuntaan yleensä, vaan tiettyyn perheeseen tietyn kansakunnan historiallisen kehityksen tietyinä hetkenä, hänet oli kasvatettava tavalla, joka juuri tässä ja nyt oli kansallishengen mukaista. Siveellisyydellä – tai nykyaikaisemmin ilmaistuna eettisellä elämällä – Snellman tarkoitti sellaista yhteisöllisesti määriteltyä, jokaista kansakunnan jäsentä sitovaa elämäntapaa, jonka he olivat ideaalitapauksessa sisäistäneet ikään kuin toiseksi luonnokseen. Kasvatukselle ei toisin sanoen voitu Snellmanin mielestä asettaa mitään ylihistoriallisia, ylimaallisia tai universaaleja, aina ja kaikkialla päteviä kriteerejä, vaan niiden tilalle astui “kansakunnan määrätty tietämys, tapa ja laki” – “maassa maan tavalla”. (Snellman 1993, 305–315, 414–415; ks. myös Jalava 2005, 128, 166–169.)

Perheellä oli Snellmanin filosofisessa järjestelmässä korvaamaton asema, sillä kansallishengen mukaisen siveellisyyden emotionaalinen perusta voitiin hänen mukaansa rakentaa vain isän, äidin ja lasten muodostamassa perheessä. Näkemys heijasti laajemmin, myös muista sukulaisista ja palvelijoista koostuneen huonekunnan (*hus, hushåll*) supistumista moderniksi ydinperheeksi (*familj*) 1800-luvun kuluessa (Häggman 1994, 134–136). Ydinperheen rakastavassa ilmapiirissä lapset kiinnittyivät vahvalla tunnesiteellä “*syntymämaahan, isien tapoihin ja äidinkieleen*”. Sen myötä he aikuisina kykenivät yhteiskunnallisessa ja valtiollisessa toiminnassaan työskentelemään kansakuntansa yhteiseksi hyväksi. Kouluopetus saattoi Snellmanin mukaan myöhemmin antaa ihmisille käsitteitä, tietoja ja taitoja, mutta se ei pystynyt luomaan sellaista lujaa eettistä vakaumusta, jonka voimalla ihmiset olisivat olleet valmiita elämään ja kuolemaan kansakuntansa puolesta. Tähän pystyi vain perhe, jonka siveellisessä yhteiselämässä isän-

maallisuus istutettiin nuoriin mieliin välittömänä tunteena ja rakkautena. Koska mikään kasvatuslaitos tai koulu ei voinut korvata ydinperhettä, Snellman vaati perheelle loukkaamatonta oikeutta elää keskinäisessä rakkaudessaan, “johon mikään sille vieras valta ei saa tunkeutua”. (Snellman 1993, 316–333.)

Perheen sisäinen työnjako puolestaan perustui Snellmanin mukaan miehen ja naisen selkeästi toisistaan poikkeaviin, toisiaan täydentäviin olemuksiin. Miehen luontaisena toimintakenttänä olivat yhteiskunta ja valtio, kun taas nainen oli ennen kaikkea puoliso ja äiti, jonka omin alue löytyi kodin suljetusta piiristä. Siinä missä mies edusti perheessä järkeä ja uutta luovaa dynaamista ajattelua, oli naiselle ominaista “sydämen nerous”, tunteellisuus ja hienovarainen sopivuudentaju. Ne tekivät naisesta perinnäiseen elämäntapaan nähden vanhoillisen, kansallisten traditioiden vaalijan. Koska lastenkasvatus ei voinut perustua miehille luonteenomaiseen jatkuvaan koetteluun, harkintaan ja kyseenalaistamiseen, vaan kasvattajan tuli loputtoman järkeilyn sijasta pystyä toimimaan välittömästi tunteensa ohjaamana, oli Snellmanista parempi, etteivät miehet ylipäättään puuttuneet liikaa kasvatusasioihin. Teorioille rakennetun perhe-elämän kävi hänen mukaansa kehnosti, joten jokainen vaimoaan mestaroiva, lapsiaan jonkin uunituoreen teorian mukaan kasvattava mies oli narri – “vieläpä enemmän kuin narri, sillä hän tuhoaa kotionsensa ja kasvattaa lapset väärin”. Kiistattomana periaatteena Snellman piti sitä, että huoli perhe-elämästä jätettiin niin paljon kuin mahdollista Herran ja perheelleen omistautuvan vaimon haltuun. (Snellman 1996b, 250–255.)

Koululaitoksen kehittämistä Snellman tarkasteli ennen kaikkea yhteiskunnan ja valtion yleisistä tarpeista ja eduista lähtien, ei yksittäisten oppilaiden näkökulmasta. Niinpä opetus oli hänen mukaansa sovitettava kunkin yhteiskuntaluokan erityistehtäviin niin, että kansakoulut olivat lähinnä rahvaan kouluja, kun taas kaupungeissa oli porvariston tarpeisiin kau-

pallisia ja teknillisiä ammattikouluja sekä oppineiston kouluttamiseen oppikouluja ja yliopisto. Lisäksi koulutus tuli eriyttää sukupuolen mukaan, sillä tulevana puolisoina ja äiteinä tytöt tarvitsivat toisenlaisia tietoja ja taitoja kuin julkiseen toimintaan suuntautuneet pojat. Koulutuksen kautta tapahtuvaan nousevaan säätykiertoon Snellmanin suhde oli erittäin varauksellinen, sillä yksikään kansa ei hänen mukaansa voinut 1800-luvun olosuhteissa alkaa alusta villiyden tilasta. Koska kotikasvatuksen ja erilaisten elämänolojen vaikutusta älylliseen sivistykseen “ei voi vain huutamalla karkottaa”, ei myöskään suomenkielisen rahvaan lapsia voitu noin vain nostaa tieteen pyhättöihin. “Talonpoikien lapset eivät ole edustaneet eivätkä nytkään edusta korkeampaa sivistystä Euroopan sivistyneimmissä maissa”, hän jyrisi 1850-luvun lopulla kuultuaan aikeista perustaa Sisä-Suomeen puhtaasti suomenkielisiä yliopistoon johtavia yläalkeiskouluja. Avaintekijä kansallisen sivistyneistön muodostumisessa oli hänelle jo entuudestaan sivistyneen luokan suomenkielistyminen, ei sen rekrytointi suoraan kansan syvistä riveistä. (Snellman 1997a, 46–49; ks. myös Jalava 2006, 224–225.)

Myös Uno Cygnaeus oli eittämättä syvästi isänmaallinen henkilö, joka tähdensi kirjoituksissaan kasvatuksen ja koulutuksen korvaamatonta merkitystä kansakunnan aineelliselle ja henkiseen kehitykselle. Snellmaniin verrattuna hänen ihmiskäsityksensä oli kuitenkin universalistisempi ja liberaalimpi, sillä siinä korostuivat yhtäältä kristilliset, aina ja kaikkialla päteväksi oletetut eettiset ihanteet sekä toisaalta yksilöllinen, jokaisen lapsen henkilökohtaiseen kasvuun tähtäävä näkökulma. Cygnaeuksen mukaan jokaisella ihmisellä oli Jumalan kuvaksi luotuna joukko synnynnäisiä voimia ja taipumuksia, joita kasvattajan oli osattava kehittää, harjaannuttaa ja vahvistaa. Kukaan ihminen ei siten ollut “kaappi tyhjine laatikoineen, johon läksyjä luettamalla voi ahtaa kullekin eri säädylle tarpeellisia tietoja”, vaan ainutkertainen yksilö, jonka yksilöllisiä taipu-

muksia kasvatuksen ja opetuksen tuli kunnioittaa. (Cygnaeus 1910, 442–443.)

Cygnaeuksen kasvatusta- ja koulutusajattelun taustalla vaikuttivat vahvasti ranskalaisfilosofi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) sekä saksalaispedagogien Johann Heinrich Pestalozzin (1746–1827) ja F. W. A. Fröbelin (1782–1852) ajatukset. Vaikka Cygnaeus myönsi kansallisten ja historiallisten olojen merkityksen, hän oli siten viime kädessä taipuvainen korostamaan sivistyksen yleisinhimillistä puolta. Rousseau hengessä hän oletti, että lastenkasvatuksessa oli joukko luonnonmukaisia, ikuisia lakeja, jotka Jumala oli säätänyt elimistön ja hengen kehitykselle. Siinä missä kasvatukseen Snellmanin mukaan päti sääntö “maassa maan tavalla”, oli lapset sen vuoksi Cygnaeuksen mielestä pyrittävä pikemminkin kasvattamaan sukulaisuuteen maailmankaikkeuden kanssa. Oman aikansa keinotekoisista, ruumiin- ja sielunkykyjä turmelevaa suuntaa vastaan hän asetti luonnonmukaisemman elintavan, johon fröbeliläiset koulu- ja kasvatustilat jouduttivat. Ne “todellakin ovat toteuttaneet Jumalan valtakuntaa maan päällä”, Cygnaeus lausui. (Cygnaeus 1910, 42–43, 53, 123.)

Jos jo puhe “yleisestä ihmisluonnosta” ja “synnynnäisistä taipumuksista” oli ihmisen kulttuurisidonnaisuutta korostaneen Snellmanin korvissa abstraktia, merkityksetöntä sanahelinää (ks. esim. Snellman 1997b, 82–83), vielä pahempaa oli luvassa. Opintomatkoillaan Keski-Eurooppaan 1850-luvun lopulla Cygnaeus oli nimittäin tutustunut fröbeliläiseen *kindergarten*- eli lastentarhajärjestelmään, joka teki häneen lähtemättömän vaikutuksen. Sanojaan säästämättä hän nousi nyt julkisesti kritisoimaan suomalaisia lastenhoitokäytäntöjä, sillä niiden luonnonvastaisuuden vuoksi jopa 40 prosenttia lapsista kuoli hänen mukaansa ennen ensimmäistä ikävuottaan. Syvintä kurjuus oli kansan mökeissä, mutta myös lukemattomat “ajattelevat äidit” olivat tunnustaneet hänelle, etteivät usein tienneet miten lapsia tulisi oikealla tavalla ohjata ja hoitaa – puhumattakaan

siitä “jumalattomasta ilkvallasta, mitä palvelusväki on lasten kanssa harjoittanut”. (Cygnaeus 1910, 437–439.)

Niinpä Cygnaeus Fröbelin hengessä ensinnäkin vaati, että äitejä oli kasvatettava, “jotta ihmiskunta saataisiin parannetun lastenkasvatuksen avulla perin pohjin parannetuksi”. Parhaiten tämä tapahtui lastentarhoissa, joihin täysikasvuiset tytöt saattoivat tulla oppimaan edistyksellistä, kasvatustieteeseen perustuvaa lastenhoitoa jo ennen naimisiinmenoa. Toisekseen hän ehdotti, että samoihin lastentarhoihin oli erotuksetta sijoitettava kaikki lapset köyhimmistä huutolaispojista rikkaimpiin säätyläisiin, ja heitä tuli kohdella “inhimillisen, tosikristillisen yhdenvertaisuusperiaatteen” mukaan. Tältä pohjalta hän lopulta esitti, että myös kansakoulusta tuli tehdä todellinen “yleinen yhteinen pohjakoulu” kaikkien kansankerrosten lapsille. Sen myötä kaikki lapset tulisivat saamaan ne välttämättömät yleiset alkeistiedot, joiden turvin he myöhemmin saattoivat säätyyn ja elämänehtoihin katsomatta tarvittaessa jatkaa opintojaan. Lisäksi niin kutsutun paremman ja huonomman kansan välinen juopa tasaantuisi, ja suomen kieli pääsisi varmimmin ja helpoimmin maan sivistyneistön kieleksi, Cygnaeus uskoi. (Cygnaeus 1910, 367–368, 375, 439–440.)

Cygnaeus oli varautunut siihen, että hänen Suomen oloissa uudet ja radikaalit ajatuksensa tulisivat lietsomaan “pappisvaltaista ja oppinutta terrorismia”. Keväällä 1860 käynnistynyt polemiikki fröbeliläisistä lastentarhoista kuitenkin yllätti hänet rajuudellaan. Vastaansa hän ei nimittäin saanut yksinomaan papiston ja talonpoikaissäädyn konservatiivisiipeä, joka jo lähtökohtaisesti vastusti sekä kirkon ja koululaitoksen hallinnollista eroa että uusien koulu- ja kasvatustieteiden perustamisesta koituvaa verorasituksen kasvua. Kritiikkiin yhtyivät myös monet Snellmanin ja käytännöllisen teologian professori Frans Ludwig Schaumanin (1810–1877) kaltaiset johtavat uudistamiehet, mikä Cygnaeuksesta tuntui suoranaishan “inkvisitiotuomioistuimen iskulta selkään”. Sinänsä paik-kansa-

pitämättömän käsityksen mukaan hänen väitettiin yleisesti ajavan Suomeen järjestelmää, jossa lapset temmataan pois äitiensä sylistä ja jätetään vieraiden, “palkattujen naisten” kasvatettaviksi. Samalla kun lastentarhojen esitettiin näin katkovan pyhät perhesiteet ja yllyttävän haluttomia äitejä lapsiensa laiminlyömiseen, niiden noudattaman yhdenvertaisuusperiaatteen oletettiin myös tukahduttavan “persoonallisuuden tosivapauden kehitystä”. (Cygnaeus 1910, 384–400; Nurmi 1988, 116–117; Siltala 1999, 240.) Varsinaisesti ajatus julkisesta päivähoitojärjestelmästä tekikin Suomessa läpimurron vasta 1970-luvulla osana muiden Pohjoismaiden mallia seuraavan hyvinvointivaltion rakentamista.

Työkoulu vastaan tietokoulu

Siinä missä aikalaisien enemmistö vielä piti Cygnaeuksen ajatusta lastentarhoista parhaimmillaankin liian kalliina ja aikaansa edellä olevana laitoksena Suomen köyhiin oloihin, saivat hänen suunnitelmansa kansakoululaitoksesta ja opettajakoulutusseminaareista huomattavasti positiivisemmän vastaanoton. Eräiden vaikutusvaltaisten suosijansa ansiosta senaatti valitsi hänet vuonna 1860 kansakoululaitoksen jatkosuunnittelijaksi sekä esitti häntä samalla kansakoulujen tulevaisuudelle ylitarvittajaksi ja ensimmäisen opettajaseminaarin johtajaksi (Nurmi 1988, 108). Cygnaeuksen jatkosuunnitelmasta tuli pestalozzilais-fröbeliläinen pedagoginen ohjelmanjulistus, joka tiivistyi hänen lanseeraamaansa “työkoulun” käsitteeseen.

Työkoulun idea perustui Suomen oloissa sille Cygnaeuksen mukaan yleisesti tunnustetulle tosiasialle, että suomalaisille oli ominaista syvä ja vakava elämänsäilytys, mutta myös yritteliäisyyden ja käytännöllisyyden puute. Jos kansakoulu olisi saanut yksinomaan abstraktis-teoreettisen, tietopuolisuutta korostavan suunnan, olisi Suomi jatkossakin jäänyt ilman “sitä älykästä työvoimaa ja sitä käytännöllistä yritteliäisyyttä, mitkä ovat

oleellisesti välttämättömiä meille, joiden on taisteltava karua luontoa ja kovaa ilmanalaa vastaan”. Aihetta yksipuolisen opetusohjelman tarkistamiseen antoi myös oikeutettu valitus siitä, että ihmisen sopusuhtaisen kehityksen puute, ruumiillisen kasvatuksen laiminlyönti ja älyllisten kykyjen liikarastitus olivat lisänneet kasvavan nuorison keskuudessa sairaalloisuutta, velttoutta, mielenhäiriöitä ja itsemurhia. Siksi Cygnaeus esitti, että kansakoulun tuli perustua periaatteelle “terve sielu terveessä ruumiissa”. Äidinkielen, laskuopin, historian ja maantieteen kaltaisten perinteisten tietoaiteiden rinnalle hän ehdotti sen mukaisesti laajaa kirjoja käytännönläheisiä oppiaineita, kuten kasvatustieteellistä voimistelua, käsitöitä ja piirustusta. Tavoitteena oli, että lapsi oppisi uudessa työkoulussa soveltamaan samaansa teoreettista tietoa käytäntöön, kun taas vanhassa tietokoulussa oppia oli pöntetty päähän “*in futuram oblivionem* (vastaisuudessa unohdettavaksi)”. (Cygnaeus 1910, 346–351, 403.)

Itse työkoulun käsite puolestaan perustui Cygnaeuksen pedagogiassa saksalaisen kasvatustieteen tunnetulle ilmaisulle “kasvatus työn kautta työhön” (*Erziehung durch Arbeiten und zur Arbeiten*). Olennaista siinä oli ajatus, että koulun tuli kehittää kaikkia Jumalan lapsiin istuttamia ominaisuuksia työllä, joka vaati sekä sielun että ruumiin voimia. Koska leikki oli lapselle samaa kuin vakava työ täysikasvuiselle aikuiselle, oli nuorempien lasten opetuskeinoksi koulussa otettava järjestetty leikki. Tähän tarkoitukseen Fröbel oli kehittänyt muun muassa rakennuspalikoita ja hernepunontatöitä, joiden parissa lapset Cygnaeuksen havaintojen mukaan riemumielin askartelivat. Samalla lapset oppivat, että työ jonkin päämäärän saavuttamiseksi, toisten iloksi ja hyödyksi, oli ihmisen kaunistus ja kunnia, maallisen elämän autuus ja siunaus. Kaikkea pakottamista, häpeärangaistuksia ja ruumiillista kuritusta hän piti pois suljettuina. “Jos pamppu voisi tuottaa työnintoa ja työkelppoisuutta, pitäisi meissä olla niitä ominaisuuksia runsaassa

määrässä, sillä sitä ei ole kouluissa eikä lastenkasvatuksessa säästetty”, hän ironisoi. (Cygnaeus 1910, 101, 193–194, 338, 403–405.)

Perinteistä tietokoulua kritisoidessaan Cygnaeus tuli tahtomattaankin esittäneeksi suoran haasteen Snellmanille, sillä Snellmanin kaavailut tulevasta kansakoulusta perustuivat nimenomaan tälle periaatteelle. Kantansa hän oli esittänyt selväsanaisesti jo 1840-luvun puolivälissä *Saimassa*. Lähtökohtana oli se, että kansakoulu oli “samalla kertaa rahvaan koulu ja yliopisto”, joka sekä aloitti että päätti koko oppikurssin. Koska kansakoulun – samoin kuin yliopiston omassa piirissään – tuli ensi sijassa välittää rakkautta sivistystä kohtaan ja tietoja, jotka tekivät sivistyksestä nauttimisesta mahdollista, opetusohjelmaa ei saanut kuormittaa käytännöllisillä tai liian kapeasti tulevaan ammattiin tähtäävillä oppiaineilla. Kansakoulun ensimmäisenä ja tärkeimpänä päämääränä Snellman piti sitä, että riittävä määrä rahvaan miehiä saavutti sujuvan sisälukutaidon. Sen varassa rahvas pystyi vastaisuudessa itsenäisesti hankkimaan lisätietoja sellaisista asioista, joita se tarvitsi omassa elämänpiirissään toimiessaan esimerkiksi sovintotuomioistuimen jäsenenä, kylävoutina tai köyhäinhoidon organisoijana. (Snellman 1994, 482–489.) “Pankaapa maalaislapsi leikkimään herneillä ja väittääkää sitten, että hänestä tulee tällä perusteella kunnan kylvömies tai navettapiika!”, Snellman pilkkasi Cygnaeukselle rakkaita fröbeliläisiä askartelutoivia (Snellman 1997a, 433).

Lukutaidon korostaminen kätki Snellmanin ajattelussa sisäänsä sen pohjoismaisen erikoisuuden, että luku- ja kirjoitustaito oli monista muista Euroopan maista poiketen erotettu toisistaan kahdeksi erilliseksi kyvyksi. Käytäntö palautui siihen erikoisasemaan, joka luterilaisella papistolla oli ollut 1800-luvun loppupuolelle saakka Pohjoismaissa sekä paikallishallinnon pyrittäjänä että valtiopäiväsäätyinä. Samalla kun muutaman tekstinpätjän ulkolukuun perustunut kan-

sanopetus tuli kirkolle erittäin halvaksi, sen kautta pyrittiin varmistamaan, että kirjallisessa muodossa olevan tiedonvälityksen suunta kulki yhtäältä alaspäin, vallanpitäjiltä alamaisille. (Peltonen 1992, 93–96.) Tätä perinnettä Snellmanin koulutusajattelussa jatkoi se, ettei hänen vaatimuksensa rahvaan luku- taidosta sisältänyt sitä, että rahvas olisi samalla opetettu itse tuottamaan tekstejä. Kansakuntaa tavallinen kansa palveli luke- malla, ei kirjoittamalla.

Korostus heijastui yleisemmälläkin tasolla siihen erimieli- syyteen, joka Snellmanin ja Cygnaeuksen kesken vallitsi suhteessa lasten luovuuteen. Cygnaeuksen mukaan “lapsi ei jäljittele, vaan luo itse”, mistä johtuen lastentarhassa ja kansakoulussa oli jätettävä riittävästi vapaata liikkumatilaa lasten keksimis- kyvyille. Kun lapsi oppi lapsiluontoaan vastaavalla tavalla antamaan muodon mielteilleen ja aatteilleen, saivat hänen kaikki synnynnäiset taipumuksensa kehittymistilaisuuksia. (Cygnaeus 1910, 42–44.) Tällaista puhetta synnynnäisen luonnon kehittämisestä Snellman ei suostunut alkuunkaan ymmärtämään, sillä lapsen mielikuvitus oli hänen mukaansa toistavaa eikä luovaa. Jokainen yksilö syntyi maailmaan järjettömänä ja hen- kisesti avuttomana, ja oli siten kyvytön kasvattamaan itse itseään. Kaikki se tieto ja toiminta, joka erotti ihmisen eläimestä, oli lainattua ja opittua, sillä ihmisyyhteisön ulkopuolella ei ollut ajattelua missään korkeammassa mielessä. Vaikka sivistynyt ihminen saattoikin myöhemmällä iällä muokata oppimiaan tie- toja ja taitoja, vain osallisuus traditiosta, kansakunnan histori- asta ja kulttuurista, teki hänestä ihmisen. Kasvatuksen ytimessä oli näin ollen pakko, jossa lapsi alistettiin perheenjäsenten ja kansakunnan tapaan niin pitkäksi aikaa, että hän lopulta kykeni itsekasvatukseen. (Snellman 1997b, 534–545.)

Koulumaailmassa samaa pakkoa ilmensivät Snellmanille vaatimukset ehdottomasta tottelevaisuudesta, velvollisuuden täyttämisestä ja sääntöjen noudattamisesta. Parhaiten oppilai- den varttumista yhteiskuntakelpoisiksi vauhdittivat hänen mie-

lestään koko kouluyhteisön edessä annetut julkiset häpeärangaistukset, jotka tehosivat sekä syyllisiin että syyttömiin varoittavana esimerkkinä (Snellman 1998, 184–185). Tässä hän jälleen kerran asettui Cygnaeuksesta poikkeavalle kannalle, sillä Cygnaeuksen mukaan ulkoinen häpeä, pakko ja velvollisuudentunto eivät koskaan johtaneet kestäviin tuloksiin, vaan siihen kykeni vain puhdas, epäitsekkäs rakkaus sisäisenä kokemuksena (vrt. Cygnaeus 1910, 405).

Pakon ja vapauden vastakkainasettelu Snellmanin ja Cygnaeuksen ajattelussa kärjistyi siinä kritiikissä, jota Snellman esitti Cygnaeuksen tavasta käyttää työn ja leikin käsitteitä. Kun Cygnaeus halusi kasvattaa lapset leikin avulla työhön ja tehdä työstä hauskaa, oli työ Snellmanille jo lähtökohtaisesti vanhaluterilainen “risti” ja “taakka”, joka edellytti omasta luopumisesta ja itsensä uhraamista toisten hyväksi. Työn ilo – sikäli kuin ilosta ylipäättään oli tässä yhteydessä mielekästä puhua – seurasi siitä, että ihminen täytti velvollisuutensa tekemällä hyvin sen, mikä hänen täytyi tehdä. Koska kaikkien ihmisten oli tehtävä elääkseen työtä ja vain harvat saivat tehdä sellaista työtä kuin halusivat, oli lapsetkin jo varhain pakotettava työntekoon. Siten työstä ei voitu tehdä leikkiä eikä leikistä työtä, vaan ainoa tie työn pakkoluonteesta vapautumiseen oli se, että pakkoon alistuttiin vapaaehtoisesti ja velvollisuudentunnosta. Sen myötä alistuminen lopulta muuttui uutteran harjaantumisen kautta tottumukseksi ja tavaksi, toiseksi luonnoksi, mikä vapautti yksilön pakosta. Kun Cygnaeus esitti, että rakkauden tuli ajaa ihmistä työhön, hän Snellmanin mielestä perusti koko pedagogiansa subjektiivisen tunteen hataralle pohjalle. “Toimiihan ihminen mielettömästi, sokeasti, jos häntä ajaa toimimaan vain tunne, millainen tunne tahansa”, Snellman esitti lisäten, että Cygnaeus itse asiassa käytti tässä asiassa sanoja “sekä järjettömästi että epäkristillisesti”. (Snellman 1997b, 7–10; vrt. Cygnaeus 1910, 401–406.)

Viime kädessä Snellman yhdisti Cygnaeuksen pedagogian

darwinismin kaltaisiin luonnontieteellisiin suuntauksiin, jotka olivat 1860-luvulta alkaen nousseet Suomessakin Snellmanin edustaman idealistisen filosofian haastajiksi. Vaikka Cygnaeus ei itse näyttänyt tunnistavan ajattelunsa historiallista syntytaustaa, Snellmanin mukaan puhe lapsen “luonnonmukaisesta” kehityksestä, kokemusperäisestä tiedonhankinnasta ja aistien kehittämisestä perustui arveluttavaan sensualismiin ja materialismiin. Sen mukaan kaikki ihmisessä havaittavat henkiset ilmiöt selitettiin aivoissa tapahtuvien mekaanisten ja kemiallisten luonnonprosessien tuotteiksi. Samaan epäsuotuisaan suuntaan Cygnaeusta johti myös Saksassa 1700-luvun lopulla muotiin tullut antiikin sivistyksen ja taiteen jumalointi, “oppi täydellisen kauniista ruumiista ja kauniista sielusta, joka ihmisen on itsestään luotava ottamatta millään tavoin huomioon ajan henkeä, kansallisuutta, säätyä ja elinehtoja”. Tämän saksalaisessa kasvatusopissa vallalla olevan “kulkutaudin” vaikutuksesta kasvatus ymmärrettiin synnynnäisten taipumusten, sielun-kykyjen, kehittämiseksi. Tuloksena oli kosmopoliittinen oppi ihmisestä *in abstracto*, jossa historian, perinteen ja kulttuurin merkitystä ihmiselle aliarvioitiin suunnattomasti. Itsevarmasti Snellman ennusti, että jos tietämyksen itseisarvo hylättiin ja sen sijaan perhe-elämä siirrettiin kansakouluun “huonojen tai kieroutuneiden pedagogien” mestaroitavaksi, tulosten kelvottomuus oli ennemmin tai myöhemmin väistämättä johtava moisten oppien romahtamiseen. (Snellman 1997b, 78–100.)

Kansakoulun isä ja lapsi

Historiassa suurmiesten takaa löytyy usein joukko uutteria virkamiehiä, joiden työpanos peittyi yleisessä tietoisuudessa tunnettujen keulahahmojen varjoon. Tämä pätee myös kansakoululaitoksen historiaan, sillä merkittävä osa uudistuksesta tehtiin 1860-luvun ensimmäisellä puoliskolla senaatissa virkamies- ja komiteatyönä. Kulissien takainen valtapeli johti sii-

hen, että Snellman pelattiin vuonna 1861 ulos kansakoulu-suunnitelman tarkastuskomiteasta selvällä äänten enemmistöllä, sillä vain kaksi senaattoria asettui hänen valintansa kannalle. Ratkaisevassa roolissa oli senaatissa kansakouluasioita hoitaneen kirkollisasiaain toimituskunnan esittelijäsihteeri G. M. Waenerberg (1818–1887), joka ajoi asiaa eteenpäin pääasiassa Cygnaeuksen linjalla. Hänen ehdotuksestaan asiassa edettiin maltillisesti niin, että vähemmän erimielisyyksiä julkisuudessa herättänyt opettajaseminaarien perustaminen otettiin ensin käsiteltäväksi erillisenä kysymyksenä. Kun tästä asiasta oli saatu aikaiseksi asetus 17. maaliskuuta 1863, Waenerberg ryhtyi valmistelemaan ehdotusta varsinaiseksi kansakouluasetukseksi. Ehdotukselleen hän hankki senaattoriksi nousseen Snellmanin selän takana senaatin enemmistön kannatuksen niin, ettei Snellman lopulta voinut asian käsittelyssä joulukuussa 1865 muuta kuin liittää senaatin pöytäkirjaan laajan vastalauseensa. Kun Suomeen toukokuussa 1866 annettiin maan ensimmäinen kansakouluasetus, Cygnaeus saattoi siis vihdoinkin kirjata nimiinsä kansakoululaitoksen isyyden. (Halila 1949, 304–305; Nurmi 1988, 122–130).

Pitkään näytti kuitenkin siltä, että Cygnaeuksen voitto jäi vain puolinaiseksi, sillä hänen maanmiehensä syttyivät hitaasti kansakouluvaatteelle. Yhtäältä vastaan harasi sivistyneistö, joka vastusti yhtenäiskoulumallia meritokraattisin perustein. Sen mukaan älykkäitä ja lahjakkaita lapsia oli opetettava eri tavoin kuin käytännöllisesti suuntautuneita, mikä usein käytännössä merkitsi syntyperään liittyneiden sosioekonomisten erojen vahvistamista. Niinpä suoraan oppikouluun ja sitä myötä yhteiskunnan johtopaikoille johdattaneiden valmistavien yksityiskoulujen toiminta jatkui pitkälle 1900-luvulle. Toisaalta kansakoulua vieroksivat myös monet talonpojat ja työläiset. Heille uusi laitos näyttäytyi tuottamattomana taloudellisena rasitteena, joka ryösti perheen elatukselle tarpeellista lapsityövoimaa pois pelloilta ja tehtaista kasvattaen näistä rehelliseen työhön

kelpaamattomia herraskaisia saivartelijoita. Lopullisen voiton kansakoulu perikin vasta oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen vuonna 1921, jonka myötä siitä vähitellen tuli pakollinen portti täysivaltaiseen kansalaisuuteen Suomessa. Muutoksen hitautta kuvaa kuitenkin hyvin se, että vasta 1960-luvulla käytännöllisesti katsoen kaikki suomalaiset olivat käyneet tämän nelivuotisen yhtenäisen pohjakoulun. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 56–59, 90–92.)

Jälkikäteen arvioiden Cygnaeuksen ajattelua voi pitää aikaansa edellä olleena, sillä useimmista maanmiehistään poiketen hän oivalsi jo 1800-luvun puolivälissä varhaiskasvatuksen suuren merkityksen lapsen koko tulevalle elämälle. Nykyistä tutkimustietoa vastaavalla tavalla hän totesi, että sosiaalisesti huono-osaisten perheiden lapset olivat usein kouluun tullessaan etenkin kielenhallintansa ja ajatustensa ilmaisukyvyn suhteen niin kehittymättömällä tasolla, etteivät he pystyneet kunnolla osallistumaan kouluopetukseen. Tätä lähtökohtaista eriarvoisuutta tasaamaan hän esitti kansakouluun kiinteästi kytkeytyvää lastentarhajärjestelmää, jota sittemmin on pidetty keskeisenä selittäjänä Pohjoismaiden kansainvälisesti katsoen suurelle koulutukselliselle tasa-arvolle. (Cygnaeus 1910, 396; vrt. esim. Esping-Andersen 2006.) Samalla on kuitenkin todettava, että Cygnaeus suhtautui sängen kritiikittömästi lapsuuden yhteiskunnallistamiseen, jonka myötä perheen yksityiselämästä tuli julkisen keskustelun kohde sekä tieteellisen ja hallinnollisen manipuloinnin alue. Näin hän vahvisti osaltaan prosessia, jossa lapsuuden määrittely ja lapsiin kohdistettujen toimenpiteiden organisointi tapahtuivat yhä vankemmin yhteiskunnallisen ja valtiollisen kokonaisuuden puitteissa, pitivät perheet tästä tai eivät. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 60; Ojakangas 1998, 11–17.) Sen paremmin Cygnaeus kuin Snellmankaan saattoi silti tuskin aavistaa, että koulutus saatettaisiin 150 vuotta myöhemmin nähdä myös tuotteena, jonka suhteen vanhemmat esiintyvät palveluita vaativina asiakkaina ja opettajat

tulosvastuullisina palveluntuottajina – olihan kansakoulussa sen isälle kyse Jumalan valtakunnan ilmentymästä, jonka myötä lapsi varttui vastaamaan kutsumustaan Jumalan kuvana maan päällä.

Lähdeluettelo

Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2006: *Kasvatussosiologia*. WSOY, Helsinki.

Cygnaeus, Uno 1910: *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Kansanvalistusseura, Helsinki.

Esping-Andersen, Gosta 2006: "Social Inheritance and Equal Opportunity Policies". *Education, Globalization, and Social Change*, 398–408. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough & A. H. Halsey (toim.). Oxford University Press, Oxford.

Halila, Aimo 1949: *Suomen kansakoululaitoksen historia I*. WSOY, Helsinki.

Häggman, Kai 1994: *Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa*. Historiallisia Tutkimuksia 179. Suomen Historiallinen Seura, Helsinki.

Jalava, Marja 2005: *Minä ja maailmanhenki. Moderni subjekti kristillis-idealisisessa kansallisajattelussa ja Rolf Lagerborgin kulttuuriradikalismissa n. 1800–1914*. Bibliotheca Historica 98. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Jalava, Marja 2006: *J. V. Snellman. Mies ja suurmies*. Tammi, Helsinki.

Kuutti, Verna 2010: "Koulun ja kodin vastualueet hukassa yhä useammalta vanhemmalta". *Ilta-Sanomat* 8.8.2010. <http://www.iltasanomat.fi/uutiset/kotimaa/uutinen.asp?id=2234162>. 17.8.2010.

Nurmi, Veli 1988: *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Valtion painatuskeskus ja Kouluhallitus, Helsinki.

Ojakangas, Mika 1998: *Lapsuus ja auktoriteetti*. Tutkijaliitto, Helsinki.

Peltonen, Matti 1992: *Matala katse. Kirjoituksia mentaliteettien historiasta*. Hanki & jää, Tampere.

Siltala, Juha 1999: *Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa*. Otava, Helsinki.

Snellman, Johan Vilhelm 1993: *Samlade arbeten III*. Statsrådets kansli, Helsingfors.

Snellman, Johan Vilhelm 1994: *Samlade arbeten IV*. Statsrådets kansli, Helsingfors.

Snellman, Johan Vilhelm 1996a: *Samlade arbeten VII*. Statsrådets kansli, Helsingfors.

Snellman, Johan Vilhelm 1996b: *Samlade arbeten VIII*. Statsrådets kansli, Helsingfors.

Snellman, Johan Vilhelm 1997a: *Samlade arbeten IX*. Statsrådets kansli, Helsingfors.

Snellman, Johan Vilhelm 1997b: *Samlade arbeten X*. Statsrådets kansli, Helsingfors.

Snellman, Johan Vilhelm 1998: *Samlade arbeten XII*. Statsrådets kansli, Helsingfors.