

SOILI TIIMONEN

Valoa kansalle

Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen
kehittämisyrittämykset autonomisessa
Suomessa 1809–1848



SUOMEN KIRKKOHISTORIALLISEN SEURAN
TOIMITUKSIA 185

FINSKA KYRKOISTORISKA SAMFUNDETS
HANDLINGAR 185

Soili Tiimonen

VALOA KANSALLE

Luterilainen kirkko ja
kansanopetuksen kehittämispyrkimykset
autonomisessa Suomessa
1809–1848

ZUSAMMENFASSUNG

Licht für das Volk. Die lutherische Kirche und die Bestrebungen zur
Entwicklung der Volksbildung im autonomen Finnland 1809–1848

HELSINKI 2001

SUOMEN KIRKKOHISTORIALLINEN SEURA
SOCIETAS HISTORIAE ECCLESIASTICAE FENNICA

Tutkimus on otettu julkaistavaksi Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimitusten sarjassa Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan 19.3.2001 myöntämän painatusluvan perusteella.
Esitarkastajat: professori Martti T. Kuikka ja professori Markku Pyysiäinen

Suomen kirkkohistoriallinen seura
PL 33 (Aleksanterinkatu 7)
FIN-00014 Helsingin yliopisto

Myynti: Tiedekirja, Kirkkokatu 14, 00170 Helsinki
Puh. (09) 635 177, telekopio 635 017
e-mail: tiedekirja@tsv.fi

Kannen suunnittelu: Liisa Seppo. Erkki Tantun alkuperäispiirros:
Aleksis Kiven mestariteokset III. Seitsemän veljestä (1969), Otava.

ISBN 952-5031-19-5
ISSN 0356-0759

Gummerus Kirjapaino Oy
Saarijärvi 2001

Abstract

VALOA KANSALLE. Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen kehittämispyrkimykset autonomisessa Suomessa 1809–1848

ENLIGHTENMENT FOR THE PEOPLE. The Lutheran Church and endeavours to develop elementary education in autonomous Finland, 1809–1848

Soili Tiimonen, University of Helsinki, Finland

The period between 1809 and 1848 was a preparatory stage for the transfer of elementary education from the ecclesiastical domain to the municipal elementary school system. The task of this study is to illustrate the objectives of elementary education being planned during that time and how the church responded to these objectives. The main sources are the archives of the school committees and the archives of the Cathedral Chapters of Turku and Porvoo.

In the wake of the European philosophies of enlightenment and philanthropy, the pedagogical winds of change arriving in Finland awakened enthusiasm for popular education emphasising secular knowledge and practical aspects. The reform projects in Sweden and the Baltic area and the enormous increase in population of Finland generated needs for political change both culturally and socially. After Finland had been incorporated into Russia in 1809, two basic questions arose: Which entity was responsible for elementary education, the church or the state, and what kind of teaching was essential for the people? The school committees and the Ecclesiastical Act committees addressed these two issues within their reform projects.

The first school committee carried out a profound inquiry for proposals in 1815. About 90 percent of the proposals and plans for the reform of elementary education were furnished by the clergy. Both Turku and Porvoo dioceses wished to broaden teaching objectives to include civic skills, writing and arithmetic. The western diocese allowed parents freedom of choice by seeking to improve the Lutheran, family-centered teaching system with new support measures. In the eastern diocese, establishing the circuit school

system and integrating a basic knowledge of natural history into the curriculum gained support. The province of Viborg, annexed to Finland in 1812, maintained an obligatory system of rather ineffective immobile parish schools and advocated broadening the range of subjects especially to include natural history.

The aim of the second school committee's proposal for school order (1826) was the incorporation of elementary education into the national school system paid for by the government. The authorities of the Turku Diocese and the State adhered to the western political ideology in respect of education by resorting to delay tactics in order to prevent the Russian political concept from gaining ground. A national elementary education reform failed to materialise in the school statute of 1843 due to the competing educational policies of the state and the church.

The Nordström proposal for the Ecclesiastical Act of 1845 included – contrary to the process in Sweden – a plan for voluntary parochial parish school system. The proposal, along with the tide of awakening national ideology, prompted public debate (1846–1848). The reform of the Finnish elementary education system became a political issue raising interest in broad public circles. The organisation of elementary education was no longer solely a theological and a pedagogical issue; it also highlighted the ecclesiastical and national political lines of thought.

Saatteeksi

Kiinnostus historiaan näyttää kulkevan suvussa äidiltä tyttärelle jo kolmannessa polvessa. Lukiovuosina lehtori Olavi Auteron haasteelliset kysymykset tekivät aatehistorian suuret linjat ja kulttuurikysymykset erityisen kiinnostaviksi. Kirkkohistorian valinta teologisten opintojeni pääaineeksi tuntui siksi itsestään selvältä. Professori Kauko Pirinen antoi 1971 yleisen kirkkohistorian laudaturseminaarissaan minulle tehtäväksi selvittää kirkollisen kansanopetuksen uudistuspyrkimyksiä Suomessa 1800-luvun alkupuolella. Juuri hän historian tutkijan pettämättömällä vaistollaan kehotti minua myös tutkimaan koulukomissioiden arkistoa. Niin avautuikin nuorelle kokemattomalle opiskelijatyölle yllättäen polun pää, joka johti väitöskirjatyöhön saakka. Professori Pirisen kehotuksesta jatkoin työn ohessa opintojani hänen liseniaattiseminaarissaan. Samaan aikaan suoritin Suomen ja Skandinavian historian lisäopintoja professori Aimo Halilan johtamassa laudaturseminaarissa.

Liseniaatintyöni valmistui lastenhoitovapaalla ollessani keväällä 1985. Kiitän vielä työni tarkastajia professori Simo Heinistä ja dosentti Hannu Mustakalliota erittäin asiallisesta ja rohkaisevasta palautteesta. Professori Heininen kannusti väitöskirjatyöhön, mutta kiinnostus käytännön opetus- ja kasvatustyöhön vei kuitenkin voiton. Kahden pienen tyttären äitinä ja opettajana toimiessani katsoin viisaammaksi jättäytyä teologisen tiedekunnan tutkijanaisten piiriin ulkopuolelle. Koulumaailma lukuisine uudistuksineen tarjosikin perheelliselle naiselle yllin kyllin haasteita parin vuosikymmenen ajaksi. Väitöskirjatyö ei käynyt edes mielessäni. Lapset varttuivat kuitenkin nopeasti, ja vapaa-ajan lisääntyessä tutkijankammio alkoi jälleen vetää puoleensa. Kansallisarkiston ja Yliopiston kirjaston hiljaisuus tarjosi tasapainottavaa rauhaa luokattoman lukio-opetuksen tempoilevaan ja kiihkeään oravanpyörään.

Uskaltautuessani syksyllä 1999 pitkän tauon jälkeen kirkkohistorian laitokselle kynnys tuntui kovin korkealta. Aistin kuitenkin johdatuksen tunnun: vastassa oli ystävä, dosentti Kyllikki Tiensuu. Hän valoi minuun rohkeutta ja intoa paneutumalla työni ohjaamiseen ainutlaatuisen intensiivisesti ja tarkasti. Parin kesäloman ja kokonaisen kouluvuoden ajan askaroin koulutyön lomassa kasvatuksen historian kiehtovan palapelin parissa. Opetussuunnitelmaprosessien ja käytännön pedagogisen työn jälkeen tuntui kiinnostavalta paneutua Suomen kansanopetuksen vaiheisiin. Keväällä 2000 sain ilokseni Helsingin yliopiston rehtorilta stipendin väitöskirjatyön loppuunsaattamiseksi. Sen ansiosta saatoin yhtäjaksoisesti keskittyä tutkimukseeni pariksi kuukaudeksi vailla kouluhuolia.

Kiitän työni esitarkastajina toimineita professori Martti T. Kuikkaa ja professori Markku Pyysiäistä, jotka ovat kasvatustieteilijöinä antaneet minulle erittäin arvokasta ja hyödyllistä palautetta tutkimukseni käsikirjoituksesta. Kiitän Suomen kirkkohistoriallista seuraa, joka on hyväksynyt työni julkaistavaksi toimi-

tustensa sarjassa. Erityisen kiitollinen olen dosentti Hannu Mustakalliolle, joka on asiantuntemuksellaan ja ihailtavalla tiedemiehen tarkkuudellaan auttanut tutkimukseni saattamisessa painatuskuntoon. Akateemisen tutkijapiirin ulkopuolelta tulevalle aloittelijalle hänen lämmin ymmärtämyksensä ja monipuolinen tukensa on ollut erityisen merkittävä.

Kollegani lehtori Osmo Virrantola on äidinkielen ja historian opettajan monipuolisella ammattitaidollaan tarkistanut tutkimukseni kieliasun. Aviopuolisoni matematiikan lehtori Pertti Tiimonen on koko työprosessin ajan ollut ryhdikkäästi rinnallani ja myös avustanut tutkimustulosten kvantitatiivisessa analysoinnissa ja työstämisessä. Keskustelut kurssitoverini dosentti Irma Sulkusen kanssa ovat olleet tutkimukseni kannalta avartavia. Diplomikielenkääntäjä Helena Uljas on huolella tarkistanut Tengströmin kirkkolakikomitean tekstien koukeroiset suomenkieliset käännökseni. Serkkuni assistentti Anna-Kaisa Vanne DeTienne on kääntänyt englanninkielisen abstraktin. Saksankielisen tiivistelmän on kääntänyt Klaus-Jürgen Trabant. Kuvituksen hankkimisessa on avustanut dosentti Esko M. Laine. Oikeuden käyttää Erkki Tantun piirroksia on myöntänyt taiteilija Markku Tanttu. Kiitän heitä kaikkia asiantuntevasta ja arvokkaasta avusta.

Samoin kiitän kollegoitani ja ystäviäni saamastani kannustuksesta. Opettaja Tuuli Lankinen on tosi ystävänä uupumatta empaattisesti rohkaissut minua työni moninaisissa vaiheissa. Lähipiirin kannustajina ovat kunnostautuneet opiskelijatyttäreni fil. yo Johanna Hakkari ja teol. yo Tellervo Tiimonen sekä vävyini teol. yo Tommi Hakkari ja tekn. yo Jani Uljas. Tommi auttoi taidoillaan minut pahasta pulasta tietokoneen kovalevyn tuhoutumisesta aiheutuneiden ongelmien ratkaisemisessa. Sami-poika on jaksanut kärsivällisesti odottaa ja kysellä, joko väitöskirja pian on valmis, ja saanut tyytyä vastaukseen: Kohta!

Täysin valmis tutkimukseni ei tunnu olevan vieläkään, sillä parantamisen varaa olisi vielä paljonkin. Hyvä näinkin. Paavalin opetus kuitenkin lohduttaa: ”– tieto tekee ylpeäksi, rakkaus sen sijaan rakentaa. Jos joku luulee tietävänsä jotakin, hänellä ei vielä ole oikeaa tietoa.” (1 Kor. 8:1–2) Tämä työ on ollut ennen kaikkea ihmisenä kasvamisen koulua. Kyllikki Tiensuu antoi minulle jo alkuvaiheessa hyvän neuvon: valmiiksi se ei tulekaan – jossakin vaiheessa vain täytyy osata panna siihen piste. Nyt se aika on koittanut!

Tunnen suurta kiitollisuutta siitä, että valveutuneet vanhempani Anna ja Taito Sihvonen antoivat minulle mahdollisuuden opiskelun aloittamiseen aikana, jolloin ei vielä yleensä katsottu tarpeelliseksi lähettää tyttöjä oppikouluun. Äitini ja isäni ehtivät vielä elämänsä ehtoolla jakamaan iloni tutkimukseni valmistumisesta. Omistan työni kiitokseksi vanhemmilleni ja kannustukseksi tulevaisuuteen Johannalle, Tommille, Tellervolle, Janille ja Samille.

Keravalla 19.3.2001

Soili Tiimonen

Sisällys

1	JOHDANTO	15
1.1	Aikaisempi tutkimus	15
1.2	Tutkimustehtävä	18
1.3	Kastekäskystä kirkolliseen kansanopetukseen	21
1.4	Ruotsin valtakauden säännökset kansanopetuksesta	27
1.5	Uusien kasvatuskäytännöjen haasteet	39
1.6	Valistuksen ja filantropismin virittäminen kansanopetusliikkeenä	56
1.7	Yksityiset koulut kansanopetuksen kehittäjinä	63
2	KANSANOPETUKSEN TODELLISUUS 1809–1815	73
2.1	Yritykset säilyttää kirkon ja kouluhallinnon yhteys	73
2.2	Taloudelliset ja sosiaaliset lähtökohdat	77
2.3	Kansanopetuksen monimuotoiset vaihtoehdot	80
2.3.1	Valinnaiset opetusvaihtoehdot Turun hiippakunnassa	80
2.3.2	Kamppailu kiertävistä pitäjänkouluista Porvoon hiippakunnassa	112
2.3.3	Lakisääteinen kiinteä pitäjänkoululaitos Vanhassa Suomessa	143
3	KANSANOPETUKSEN KEHITTÄMISEN NOUSUKAUSI 1815–1829	161
3.1	Uudistuksia suosiva ilmapiiri	161
3.2	Pappeinkokoukset ja tuomiokapitulien kiertokirjeet suunnannäyttäjinä	165
3.3	Valtakunnallisen koulupoliittisen uudistustyön käynnistyminen	172
3.3.1	Ensimmäisen koulukomission asettaminen	172
3.3.2	Laaja lausuntokierros opetustoimen tarpeista 1815	176
3.4	Maallikkolausunnonantajien vähäinen kiinnostus kansanopetus uudistukseen 1815	184

3.5	Papiston aktiivisuus kansanopetuksen kehittämiseksi	
1815		191
3.5.1	Länsisuomalainen maltillinen uudistuslinja	191
3.5.1.1	Opetussisällön laajentaminen kansalaistaitoihin	191
3.5.1.2	Kansanopetuksen valinnaisten vaihtoehtojen tehostaminen	200
3.5.1.3	Oppivelvollisuus sosiaalipoliittisena välineenä	205
3.5.2	Itäsuomalainen laaja-alainen uudistuslinja	207
3.5.2.1	Opetussisällön avartaminen luonnon- tieteellisiin ja yhteiskunnallisiin aineisiin	207
3.5.2.2	Pitäjänskoulujärjestelmän vakiinnuttaminen	211
3.5.2.3	Naissivistys ja rahvaan lasten yleinen oppivelvollisuus	213
3.5.3	Vanhan Suomen balttilais-venäläisten esikuvien mukainen uudistuslinja	217
3.5.3.1	Opetussisällön käytännöllis-luonnon- tieteellinen painotus	217
3.5.3.2	Pitäjänskoulu- ja kyläkoululaitoksen kehittäminen	221
3.5.3.3	Erimielisyys oppivelvollisuudesta	225
3.5.4	Läntisen ja itäisen hiippakunnan näkemyserot kansanopetuksen kehittämistarpeista	226
3.6	Valtakunnallisen kansanopetusuudistuksen pitkittyminen koulukomissioissa	231
3.7	Kirkkolakikomitean kansanopetuslinjaukset 1825–1829	241
3.7.1	Tengströmin kirkkolakikomitean kangerteleva työprosessi	241
3.7.2	Ehdotus pakollisesta pitäjänkoulusta rahvaan lapsille	244
3.7.3	Rippikoulua edeltävän opetuksen valinnaiset vaihtoehdot	246
3.8	Yksityinen kansalaisaktiivisuus kansan sivistämiseksi	257
3.8.1	Lukuseura- ja kansankirjastoharrastuksen viriäminen	257

3.8.2	Vuoro-opetusmetodi didaktisena innovaationa	265
3.9	Papiston näkemykset Ahlmanin kokeilukoulujen kehittämisestä	271
3.9.1	Ahlmanin koulujen uudistussuunnitelma	271
3.9.2	Kehittämisehdotusten yhteys kentän todellisiin tarpeisiin	278
3.9.3	Taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat uudistustyön esteinä	291
3.9.4	Rahvaan oppilaitosten ja laajennetun opetuksen tarpeellisuus	294
3.9.5	Erimielisyys vuoro-opetusmetodin käyttökelpoisuudesta	302
3.9.6	Kunnollinen koulutus ja riittävät palkkaedut opettajille	309
4	TAKATALVESTA JULKISEEN KANSANOPETUS- KESKUSTELUUN 1830–1848	315
4.1	Yksinvaltaisen holhouspolitiikan tuoma taantumus	315
4.2	Pietistisen kansakoulusuunnitelman hylkääminen	318
4.3	Filantropistiset tehtaankoulut ja köyhäinkouluhankkeet	325
4.4	Kansanopetuksen linjakysymys pappeinkouksissa	331
4.5	Pyhäkoulusta ja kirjastolaitoksesta uutta kipinää kansanopetukseen	340
4.6	Kansanopetus uudistuksen raukeaminen kolmannen koulukomission ehdotuksessa 1843	348
4.7	Kansanopetus kansallisuusaatteen nostattamassa myötätuulessa	350
4.8	Nordströmin kirkkolakiehdotus kansanopetuskeskustelun virittäjänä 1845–1848	356
4.8.1	Rippikoulua avarammat opetustavoitteet	356
4.8.2	Kansanopetus muutosvaatimusten ristipaineessa	362
4.8.2.1	Kiista kansanopetuksen sisällöstä ja tavoitteista	362
4.8.2.2	Koulutettu ammattitaitoinen opettaja kehityksen avaimena	367

4.8.2.3 Ongelmallinen oppivelvollisuus	372
4.8.2.4 Koko kansan yhteinen rippikoulu ja konfirmaatio	375
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	381
LYHENTEET	396
LÄHTEET JA KIRJALLISUUS	398
HENKILÖHAKEMISTO	424
PAIKKAKUNTAHAKEMISTO	428
ZUSAMMENFASSUNG	431
TAULUKOT	
1. Turun hiippakunnan pitäjänkoulut ja niitä vastaavat oppilaitokset 1809–1815	111
2. Pitäjänkouluja vastaavat oppilaitokset Porvoon hiippakunnassa 1809–1815	142
3. Pitäjänkoulut Vanhassa Suomessa 1812–1815	157
4. Koulukomission yksityishenkilöiltä pyytämät lausunnot 1815	178
5. Koulukomissiolle 1815 saapuneet kansanopetusta koskevat kehittämisehdotukset	228
KARTAT	
1. Kansanopetukseen keskittyneet oppilaitokset Suomessa 1809–1815	160
2. Koulukomission yksityishenkilöiltä 1815 pyytämät lausunnot	181
3. Pappien lausunnot Böckerin ehdotuksesta Suomen Talousseuralle 1828	279
LIITTEET	
Koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneita muistioita ja ehdotuksia	
1. Pedagogisista kysymyksistä kiinnostuneiden henkilöiden lähettämiä selostuksia ja mietintöjä	391

2. Lääninrovastien ja kirkkoherrojen lähettämiä koululaitosta koskevia selostuksia ja ehdotuksia sen järjestämiseksi	392
3. Rehtorien selostuksia ja mietintöjä	392
4. Maaherrojen selostuksia ja mietintöjä liitteineen	393
5. Turun yliopiston konsistorin sekä Turun ja Porvoon tuomiokapitulien mietinnöt liitteineen	395

1 Johdanto

1.1 Aikaisempi tutkimus

Suomen kansanopetuksen historiallisista vaiheista sekä erityiskysymyksistä on ilmestynyt jo mittava määrä yleisesityksiä sekä erityistutkimuksia. Lisäksi maakunta- ja paikallishistoriallisissa julkaisuissa on runsaasti aluekohtaisia yleis- ja erityistietoa kansanopetuksen vaiheista ja toteutuksesta, joskin erityisesti pitäjänhistorioiden tietoaines on määrällisesti sekä laadullisesti hyvin epätasaista.

Suomalaisen kansakouluhistorian tutkimukselle on 1800-luvun jälkipuolelta toiseen maailmansotaan saakka¹ ollut ominaista lähipiirisidonnaisuus: useat tutkijat ovat olleet itse opettajia, kouluviranomaisia tai muita koulutukseen perehtyneitä henkilöitä, jotka ovat lähestyneet aihetta sisältä päin käsitellen kansakoulun syntyvaiheita sekä ”kansakoulun isän” Uno Cygnaeuksen kasvatuskäsityksiä ja merkitystä.² Kansallisen historiankirjoituksen tradition mukaisesti nämä tutkimukset edustavat ”suurmielihistoriaa”, jossa väistellään yhteiskunnallisten ristiriitojen esiintuomista: kansakoulun syntyyn vaikuttaneista tapahtumista hahmottuu ihanteellinen kuva. Vasta 1980-luvulta alkaen etenkin kasvatussosiologian tutkijat ovat alkaneet kyseenalaistaa kunnallisen kansanopetuslaitoksen syntyhistoriaan ja alkuaikaan liittyvien henkilöiden ja yhteiskuntapiirien poliittisten motiivien puhtaat ja jalot tarkoituksetperät.

¹ Suomen kansanopetuksen vaiheita koskeva akateeminen keskustelu käynnistyi historiallisen kehityksen näkökulmasta: *Gustaf F. Lönnbeckin* väitöskirjaa *Folkskoleidéns utveckling i Finland från nittonde århundradets början till 1866* (1887) seurasivat *K. Vikmanin* Suomen kansan lukutaidon synty ja kehitys Ruotsin vallan aikana (1910) sekä *Jaakko Pärssisen* Kasvatustieteelliset virtaukset ja kansakoululaitoksen kehitys Suomessa 1801–1843 (1911).

² Cygnaeus-tutkimuksesta tarkemmin *Kuikka* 1991a, 87–88.

Kansanopetuksen peruskartoitus tehtiin kansallisen historiankirjoituksen näkökulmasta jo 1940-luvulla. Tällöin julkaistiin useita suurelle yleisölle tarkoitettuja yleisesityksiä,³ joista *Aimo Halilan* neliosainen teos Suomen kansakoululaitoksen historia (1949–1950) on edelleenkin suomalaisen kansakoulututkimuksen klassikko.⁴ Halila on monipuolisen lähdeaineiston perusteella selvittänyt Suomen kansakoulun synnyn ja kehityksen päävaiheet uskonpuhdistuksesta 1930-luvun loppuun asti.

Halila sivusi jo jonkin verran eri yhteiskuntapiirien kansanopetusta koskevia näkemyseroja ja kiinnitti myös huomiota papiston ja kansakoululaitoksen väliseen erimielisyyteen kansanopetuskysymyksissä. *Onni Niemi* on väitöskirjassaan Pohjakouluongelma yhteiskunnallisena kysymyksenä (1969) pohtinut koulutuksen historiaa 1800-luvun jälkipuoliskolla yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastelemalla pyrkimyksiä kansakoulun muodostamiseksi muiden oppilaitosten, etenkin oppikoulun pohjakouluksi. Kansakoulun ensimmäisiä vuosikymmeniä leimasivat voimakkaasti eri yhteiskuntaryhmien väliset näkemyserot uskonnon opetuksesta ja alkuopetuksesta.⁵

Egil Johanssonin Läs- och skrivkunnigheten i Sverige och Finland. Folkbildning och samhällsutveckling (1977) ilmentää jo otsikoinnissaan 1970-luvulla alkanutta kansanopetuksen historian uutta tutkimusaaltoa, jolloin nivottiin yhteen kansankasvatus ja yhteiskunnallinen kehitys. Kansanopetuksen historiaan suuntautuva jatkuva mielenkiinto näkyi Jyväskylässä vuonna 1981 pidetyssä pohjoismaisessa historiakokouksessa, josta julkaisutussa raportissa (1981)⁶ on kaksi kirkollisen kansanopetuksen historiaa valaisevaa laajaa artikkelia: *Egil Johanssonin* Den kyrkliga lästraditionen i Sverige – en konturteckning sekä *Raimo Luttisen* Läs-kunnighet och undervisning i Finland före folkskolväsendet. Uusimmista tutkijoista etenkin *An-*

³ Näistä on erityisesti mainittava *Gösta Cavoniuksen* Folkskollärarnas föregångare i Finland (1943).

⁴ On arveltu, että Halilan teoksen yksityiskohtainen kuvaus kansakoulun perustamisvaiheista on osaltaan vaikuttanut siihen, että aiheesta ei ole liiemmin tehty muita tutkimuksia. *Kivirauma & Jauhiainen* 1996, 155.

⁵ Näitä tutkimuksia ovat *Taimo Iisalonen* Suomen koulujen uskonnonopetus 1843–1883 (1968), *Martti T. Kuikan* Uskonnonopetus Suomen kansakouluopettajaseminaareissa vuosina 1869–1895 (1973) ja *Vuokko Melinin* Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921 (1977)

⁶ *Jokipii & Nummela* (toim.) 1981.

tero Heikkinen on käsitellyt aate- ja oppihistoriaa koskevista julkaisuistaan myös maamme kansanopetuksen vaiheita. Teoksessaan *Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan* (1989) hän on täydentänyt kansalaiskasvatuksen näkökulmallaan aiempien tutkijoiden työtä. Lisäksi on vielä 1990-luvulla ilmestynyt Suomen oppihistorian yleisesityksiä.⁷

Suomen kansanopetuksen erityiskysymyksiä valaisevista tutkimuksista mainittakoon *J. S. Pajulan* Silmäys lukukinkereiden kehitykseen Suomessa (1913), *Martti Ruuthin* Kirkollinen kansanopetus aikakautena 1800–1860 Turun ja Porvoon synodaalikokousten valossa (1913), *K. Hallion* Pyhäkoulotoimintaa Orimattilassa 1770-luvulla (1936), *Urho Somerkiven* Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa (1952), *Erkki Kansanahon* Konfirmaatio (1956), *Erkki Lahdeksen* Ahlmanin pitäjänkoulut (1958), *Elis Auro-lan* Suomen tehtaankoulut 1636–1881 (1961), *Kaarlo Jalkasen* Lukkarin- ja urkurinvirka Suomessa 1809–1870 (1976), *Matti Taipaleen* Rippikoulun syntyvaiheet Turun hiippakunnassa vuosina 1627–1762 (1980), *Esko Kähkösen* Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua (1982), *Esko Kilven* Kirkon antama alkuopetus Turun hiippakunnassa (1987), *Jarkko Seppälän* Opettava ja kasvattava kirkko (1988), *Risto Ikosen* Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä (1997), *Liisa Kotkaheimon* Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa (1989), *Hilkka Laamasen* Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen 1866–1898 (2000) sekä *Leevi Launosen* Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle (2000).

Suomen kansanopetuksen historian tutkimus on painottunut 1800-luvun jälkipuoliskolle selvittämään kansakouluinstituution suunnittelu- ja syntyvaiheita sekä pedagogiikan ja didaktiikan historiaa. Autonomian alkuvuosisymmenet ovat kuitenkin jääneet varsin vähäiselle huomiolle, koska on keskitytty kuvaamaan kansallisen herätyksen esiin nostamaa kansanopetuksen suurta esiinmarssia, joka huipentui kunnallisen kansakoululaitoksen läpimurtoon 1860-luvulla.

⁷ Suomen kansanopetuksen historiallisen kehityksen peruspiirteet sisältyvät sivuteemana mm. seuraaviin yleisesityksiin: *Taimo Iisalonen* Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin (1989), *Antti Lappalaisen* Suomi kouluttajana (1991) sekä *Martti T. Kuikan* Suomalaisen koulutuksen vaiheet (1991).

Pyrkiessään selvittämään kansakoululaitoksen perustamista edeltävää julkista keskustelua Suomessa *Ikonen* on havainnut ”materiaalin vastarinnan”: suomalaiset periodijulkaisut eivät riitä lähdemateriaaliksi. Kartoittaessaan eri intressiryhmien asenteita kansakoulua kohtaan vuodesta 1866 alkaen *Laamanen* on todennut, että tutkittaessa autonomian aikaa ei ole käytettävissä mitään yhtenäistä, tarkoitukseen sopivaa lähdemateriaalia; keinot asian tutkimiseksi ovat vaivalloisia ja runsaasti aikaa vieviä.⁸

Kansanopetuksen kehityshistorian kannalta autonomian ajan alkuvuosikymmenet on arvioitu merkitykseltään verraten vähäiseksi välivaiheeksi ennen kansallisen herätyksen ja 1840-luvun kulttuuritaistelun nostattamaa kansanopetusaatteen suurta esiinmarssia. Uudistamispyrkimyksien ja kansakoululaitoksen kehityksen jarruna on usein nähty vanhakantainen kirkollinen rintama, joka piti sinnikkäästi kiinni konservatiivisista näkemyksistään. *Soili Sihvonen* on kuitenkin mm. *Armas Vuoristosta* ⁹ poiketen todennut, että 1800-luvun alkupuolella papiston asenne kansanopetuksen kehittämiseen oli muuhun sivistyneistöön verrattuna myönteinen ja suorastaan edistyskellinen.¹⁰

1.2 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luterilaisen kirkon piirissä suhtauduttiin kansanopetuksen kehittämispyrkimyksiin autonomisessa Suomessa vuosina 1809–1848. Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

⁸ *Ikonen* 1997, V (esipuhe); *Laamanen* 2000, 17.

⁹ *Armas Vuoristo* on tutkimuksessaan Papiston suhde kansakoulukysymykseen 1800-luvun alusta kansakoulun perustamiseen (1959) esittänyt, että ne uudistusvirtaukset ja aatteet, jotka synnyttivät 1800-luvun alkupuoliskolla joukon kansanopetuksen uudistamiseen tähdänneitä ehdotuksia ja suunnitelmia, olivat pääpiirteissään maamme papistolle vieraita eivätkä paljoa järkyttäneet pappissäädyn mielipidettä siitä, että kansanopetusolot pitäisi säilyttää ennallaan. *Vuoristo* 1959, 76.

¹⁰ *Sihvonen* 1971, 105–106.

1. Millainen oli kansanopetuksen kehittämisen lähtötaso eli käytännön todellisuus autonomian ajan alussa?
2. Millaisia kansanopetuksen kehittämispyrkimyksiä ja näkemyksiä ilmeni?
3. Millaisia kansanopetuksen tavoitteita, sisältöä ja opetusjärjestelyjä koskevia suunnitelmia tuolloin esiintyi?

Kirkollinen kansanopetus tarkoitti tutkimusajanjakson aikana koko väestön kattavaa, jokaiselle ikäluokalle yhtäläisesti suunnattua opetusta yhteiskunnalliseen asemaan eli säätyyn katsomatta. Kansanopetus on terminä sikäli ongelmallinen, että ”yhteinen kansa” eli rahvas käsitettiin tuolloin myös ”oppineiden” eli säätyläisten vastakohtaksi. Kansanopetus ja kansansivistys, samoin kuin opettaminen ja kasvattaminen, ovat käsitteitä, joita käytettiin 1800-luvulla toistensa synonyymeina. Myöhemmin kansanopetuksella on ymmärretty koulumuotoista, etenkin kansakoulussa annettavaa opetusta.¹ Kirkollisen opetuksen eri muotojen rinnalla kansanopetusta annettiin myös oppikouluun valmistavissa opinahjoissa, pedagogioissa, köyhäinkouluissa sekä kartano- ja tehtaankouluissa.

Kirkollisen kansanopetuksen vähimmäistavoitetaso oli lukutaito ja katekismuksen ulkoa osaaminen, koska ne olivat rippikoulun pääsyvaatimuksina. Kyseiset taidot saatiin tutkimusajankohdan alkaessa pääosin kotiopetuksena tai tarpeen mukaan lukkarien, kyläopettajien tai pitäjänkoulumestarien avustuksella. Oppimistulokset arvioitiin yksilöllisissä kuulusteluissa useissa eri yhteyksissä sekä julkisesti vuotuisilla kinkereillä. Laiminlyönneistä oli seurauksena nuhtelu, sakko- tai jalkapuurangaistus.

Tämä tutkimus on ajallisesti rajattu Suomen autonomian alkuaajan vuosiin 1809–1848, koska kyseistä aikaa on tähän saakka käsitelty verrattain vähämerkityksellisenä vaiheena. Tutkimusajanjakso on kuitenkin tärkeä murroskausi, sillä se muodostaa valmistavan esivaiheen siirryttäessä kirkollisesta kansanopetuksesta kohti modernisoituvan yhteiskunnan kansalaiskasvatusta. Tämä historiallista metodologia soveltava tutkimus keskittyy kuvaamaan käytännön kentällä sekä suunnittelutasolla ilmenneitä pyrkimyksiä, joilla kansanopetusta yritettiin määrällisesti, laadullisesti tai menetelmällisesti te-

¹ Laamanen 2000, 19.

hostaa, laajentaa tai uudistaa. Tutkimusteema painottuu kansanopetuksen kehittämispyrkimyksiin, jolloin opetuksen käytännön toteutus jää vähemmälle huomiolle. Kansanopetuksen käytännön todellisuuden tyhjentävä kuvaus 1800-luvun alkupuoliskolta vaatisi kokonaan oman tutkimuksensa. Kansanopetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja opetusjärjestelyjen kehittämissuunnitelmien ja uudistushankkeiden kuvaaminen luterilaisen kirkon näkökulmasta vie niin paljon tilaa, että ortodoksisen kirkon kansanopetusta ei käsitellä.

Tämän tutkimuksen tärkeimmän primaarilähdeaineiston muodostaa koulukomissioiden arkisto vuosilta 1815–1825 (Kansallisarkisto), jota on tähänastisessa Suomen kansanopetuksen historian tutkimuksessa vain melko vähän hyödynnetty. Muina lähteinä on käytetty Turun tuomiokapitulin arkistossa säilytettävää Tengströmin kirkkolakikomitean lähdeaineistoa (Turun maakunta-arkisto) ja piispa Magnus Alopaeuksen Vanhan Suomen seurakuntiin tekemän piispantarkastusmatkan pöytäkirjoja (Porvoon tuomiokapitulin arkisto).

Luvussa 2 esitettävä kansanopetuksen käytännön lähtökohtien kuvaus perustuu ensimmäiselle koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneisiin lausuntoihin sekä Alopaeuksen piispantarkastuspöytäkirjoihin, joita olen tarkentanut paikallishistoriallisilla tutkimuksilla. Tällöin pyrin pääpiirteissään selvittämään, missä määrin kansanopetuksesta Ruotsin valtakaudella annettujen valtakunnallisten määräysten ja virallisten ohjeiden asettama normatiivinen tavoitetaso oli käytännössä saavutettu. Alueellisten erojen selvittämiseksi käsitelän Turun ja Porvoon hiippakunnat erikseen sekä pidän Vanhan Suomen kulttuurihistoriallisista syistä erillään Porvoon hiippakunnasta. Yksityisten seurakuntien lukutaidon täsmällinen mittaaminen tai kehityksen seuraaminen pitkällä aikavälillä ei ole tämän tutkimuksen tavoitteena. Tarkastuksissa eri aikoina annetut enemmän tai vähemmän subjektiiviset arvioinnit eivät muodosta riittävän yhtenäisyyden vaatimukset täyttävää lähdesarjaa. Vaikka otettaisiin vielä avuksi rippikirjojen lukutaitomerkinnät, nekaan eivät ole yhteismittallisia. On myös syytä muistaa, että tarkistustilaisuuksissa huomio suuntautui helposti juuri negatiivisiin ilmiöihin ja varsinkin huonolukuisiin. Lisäksi on myös tiedostettava, että kansansivistyspyrinnöistään tunnetut papit ilmeisesti asettivat käytännössä ja myös koulukomissiolle lähettämissään lausunnoissa rahvaan opetuksen vaatimustason ja arviointikriteerit keskimääräistä korkeammalle. Poliittiset ja sosioekonomiset tekijät olivat autonomian murroskaudella vaikuttavia tausta- ja reunaehtoja kansan-

opetuksen kehittämispyrkimyksille, joten nekin on otettu huomioon kronologisesti etenevissä pääluvuissa.

Luvussa 3 kuvaan kansanopetuksen kehittämisen nousukautta (1815–1829) tarkastelemalla käytännön kehittämishankkeiden tasoa sekä valtakunnallisen koulu- ja kirkkopoliitiikan suunnittelua koulukomissioiden ja Tengströmin kirkkolakikomitean työskentelyprosessin kuluessa. Tällöin seuraan eri yhteiskuntapiirien esittämiä kannanottoja kansanopetuksen tavoitteista, opetuksen sisällöstä sekä organisatoristen kysymysten ratkaisuvaihtoehdoista. Turun ja Porvoon hiippakunnista sekä Vanhasta Suomesta koulukomissiolle saapuneita lausuntoja esittelen erikseen, jotta niitä päästään paremmin vertailemaan. Luvussa 4 tarkastelen, missä määrin kansanopetuksen kehittäminen onnistui poliittisen taantumuksen päästyä valtaan Nikolai I:n aikana 1830-luvun alussa. Tutkimuksen luonteva takaraja on kansanopetuksen kehittämisessä uuden vaiheen aloittanut vuosi 1848. Tässä luvussa esittelen vuonna 1845 painetun Nordströmin kirkkolakiehdotuksen kansanopetusta koskevat säännökset ja niiden pohjalta käynnistyneen kansanopetuskeskustelun.

1.3 Kastekäskystä kirkolliseen kansanopetukseen

Kristillinen kirkko on koko historiansa ajan ollut opettava ja kasvattava kirkko, sillä Jeesuksen lähetys- ja kastekäskyn perusteella kasteeseen on liittynyt opetus. Sen sisältönä on ollut perehdyttää kastettava tai kastettu kristillisyyteen kuuluviin tietoihin, taitoihin, arvoihin, asenteisiin ja tapoihin. Opetus ja kasvatus ymmärrettiin toistensa synonyymeiksi. Uskonpuhdistuksen keskeisten oivallusten pohjalta luterilaisesta kirkosta tuli korostuneesti sanan kirkko ja evankelisesta papista kansan opettaja ja kasvattaja. Reformaatio suorastaan edellytti yleistä kansanopetusta. Rahvaan kristinopin opetusta varten Luther laati 1529 perheenisille avuksi Vähän katekismuksen, jonka oli määrä olla ”sanan ja hengen miekka” tietämättömyyden kahleiden katkaisemiseksi.¹ Tämä kirjanen muodosti kirkollisen kansan-

¹ Cleve 1988, 87; Parvio 1988, 121; Välimäki 1998, 54.

opetuksen vuosisatoina opetuksen tiedollisen tavoitetason.²

Pitäessään perhettä kaiken opetuksen perusyksikkönä Luther liittyi aiem-
paan kirkolliseen traditioon. Lutherin patriarkaalisen mallin mukaan vastuu
lasten ja perhekunnan opettamisesta kuului ennen kaikkea isälle. Juuri tätä
varten Luther kirjoitti Vähän katekismuksen jokaisen pääkappaleen alaotsik-
koon ohjeen: ”Niin kuin perheenisän tulee ne yksinkertaisesti esittää perhe-
välleensä”.³

Lutherin pedagogisten ohjeiden pohjalta lukutaidon harjoittelu tuli peri-
aatteessa kotien tehtäväksi. Koska vain harvat kodit kykenivät täyttämään
opetustehtävänsä, seurakuntien lukkaritkin velvoitettiin opettamaan nuori-
solle kristinoppia. Tästä Lutherin hahmottelemasta kansanopetuksen mallis-
ta tuli pitkäksi aikaa esikuva kirkon opetustyölle myös Suomessa.⁴

Uskonpuhdistaja Mikael Agricola ohjasi Suomen kirkon hellittämättö-
män katekismusopetuksen tielle. Aapiskirjan päätehtävänä oli luterilaisen
opin peruskäsitteiden juurruttaminen koko kansaan. Lutherin kahden regi-
mentin opin mukaisesti kasvatusihanteeksi tuli esivallalle ja kirkolle kuuliai-
nen hurskas kristitty.⁵ Upsalan kokous vahvisti vuonna 1593 luterilaisen
opin ainoaksi suvaittavaksi uskonuunnaksi. Uskonnon yhdenmukai-
suuden ajateltiin olevan takeena myös valtiollisesta yhtenäisyydestä. Tämä
päätos teki papeista puhtaan opin vartijoita, joilla oli poliittisessakin mieles-
sä tärkeä asema.⁶ Upsalan kokouksen päätös merkitsi kansanopetuksen voi-
makasta nousua ja tehostamista, jotta uskonpuhdistuksen hengellinen sisältö
voitaisiin välittää koko kansalle Lutherin katekismuksen huoneentaulun mu-
kaisesti.⁷ Lutherin ”yksin Raamattu” -periaate sekä yleisen hengellisen pap-
peuden ajatus olivat lähtökohtana korostettaessa jokaisen oikeutta itse lukea

² Holmström 1937, 131; Kähkönen 1982, 37.

³ Kortekangas 1988, 63.

⁴ Warne 1929, 3–4; Kortekangas 1988, 63; Kotkaheimo 1989, 25.

⁵ Parvio 1986, 135–137; Kotkaheimo 1989, 23; Pirinen 1991, 295.

⁶ Heikkinen 1989, 44–45; Laasonen 1991, 15–18.

⁷ Parvio 1959, 232. Lutherin huoneentaulu sisälsi jo reformaatiota edeltävältä
ajalta periytyvän kolmisäätyopin mukaisesti raamatulliset ohjeet erikseen kulle-
kin säädylle. Jokainen yksilö kuului johonkin säätyyn: esivaltana tai alamaishana
poliittiseen säätyyn, opettajana tai kuulijana hengelliseen eli opetussäätyyn sekä
isäntänä tai alustalaisena taloussäätyyn. Ortodoksian ajan tiukan patriarkaalises-
sa yhteiskunnassa korostettiin voimakkaasti kunkin säädyn velvollisuuksia ja
vastuuta. Johansson 1981, 199.

Jumalan sanaa. Näiden näkemysten toteuttamisessa hengellinen sääty ja esivalta yhdistivät voimansa puhtasoppisuuden ajalla.⁸

Uskonpuhdistus nosti kansanopetuksen tavoitetasoa ja loi rahvaan opetuksen uudistamisessa tarvittavia edellytyksiä. Kuitenkin vasta koulutuksen suurella vuosisadalla, 1600-luvulla, opetusolot käännettiin uudelle uralle, jota sitten kuljettiin kahden vuosisadan ajan. Tuolloin luotiin koko väestön kattava opetus, jota sen organisaatiotavan perusteella on nimetty kansanopetukseksi.⁹ Asennoituminen kansanopetukseen muuttui Ruotsin suurvalta-kaudella 1600-luvulla: kirkollisille sekä maallisille viranomaisille tuli ortodoksian hengen mukaisesti entistä tärkeämmäksi varmistaa katekismuksen ja huoneentaulun opettaminen koko väestölle. Vuosisadan alkupuoliskolla rahvaan opetusta kehitettiin hiippakunnissa piispojen antamilla yksittäisillä määräyksillä. Ylempien viranomaisten tarkastuksilla pyrittiin vielä varmistamaan asetetun tavoitetaso saavuttaminen. Kuulusteluilla luotiin vähitellen hierarkkinen valvontajärjestelmä, jolla viranomaiset samalla tiukensivat koko Ruotsi-Suomen väestön sekä paikallisen papiston valvontaa. Kirkollinen lukutaitokampanja oli yksi niistä toimenpiteistä, joilla laajaa heterogeenista valtakuntaa koetettiin yhdistää.¹⁰

Ortodoksian kauden ruotsalaissyntyiset piispat nostivat Suomen kansanopetuksen tavoitteita ja kehittivät käytännön menetelmiä niiden saavuttamiseksi. Piispa Isak Rothoviuksen (1627–1652) aikana kirkko ja jumalanpalvelus saivat kansanopetuksessa keskeisen aseman. Papin saarnasta puolet piti käyttää katekismuksen opetukseen, ja lisäksi järjestettiin erillisiä katekismussaarnoja. Oppiennätykset jakaantuivat kahteen jaksoon: perustavoitteena oli Vähän katekismuksen kuuden ensimmäisen pääkappaleen – aamu-, ilt- ja ruokarukouksen sekä synnintunnustuksen – ulkoa osaaminen, minkä jälkeen vuorossa olivat Lutherin selitykset. Tulokset varmistettiin kuulusteluihin ja kertauksiin. Ehtoolliselle pääseminen sidottiin kristinopin taitoon; käytännössä tehtiin myönnytyksiä niille, jotka ilmeisistä yrityksistään huolimatta eivät oppineet. Avioliittoon aikovia painostettiin kuulutuksia edeltäviin kuulusteluihin, ja myös kummiksi kelpuuttaminen edellytti tiettyjä tai-

⁸ Johansson 1981, 200–201; Sandin 1986, 50–51.

⁹ Heikkinen 1989, 43, 60.

¹⁰ Sandin 1986, 47; Mäkinen 1997, 64.

toja.¹¹ Paastonaikaan sijoitetut ripitysmatkat siirrettiin kirkossa pidettäviksi, jolloin niiden opetus- ja kuulusteluluonne korostui. Keskiaikaisista ripitysmatkoista syntyivät kinkerit eli kylänluvut, jotka ovat säilyttäneet asemansa kristinopin opetuksessa nykyaikaan asti. Rothoviuksen kehittämä opetusjärjestelmä pysyi kristinopin opetuksen runkona satoja vuosia eteenpäin. Katekismuksen opettaminen kuului etenkin kappalaiselle, mutta myös lukutaitoiset lukkarit mainittiin vanhempien apuna.¹²

Suomen kansanopetuksen isä Johannes Gezelius vanhempi (1664–1690) oli ensimmäisiä kokonaisvaltaisia pedagogisia ajattelijoita Suomessa.¹³ Huomion kiinnittyminen juuri rahvaan opetukseen liittyi tiukentuvan täysortodoksian vaatimuksiin. Kansankasvatuksen edistämispyrkimys leimasi keskeisesti Gezeliuksen piispallista ja kirjallista toimintaa.¹⁴ Entisiin ja vaikiintuneisiin opetus- ja kuulustelumuotoihin toi lisää kiinteyttä ja helpotusta Gezeliuksen vuonna 1665 antama määräys rippikirjojen pitämisestä: kukin kuulusteltava sai kristinopin kappaleiden osaamista ja sisälukutaitoa osoittaviin sarakkeisiin edistymisensä mukaiseksi merkiksi joko osaristin, kokoristin tai kaksi ristiä. Entiset merkinnät otettiin huomioon uudessa kuulustelussa. Seurakunnasta muuttavalle annettiin lukuseteli eli todistus hänen taidoistaan.¹⁵

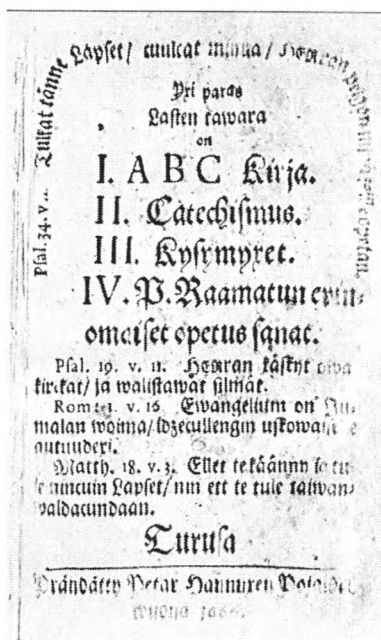
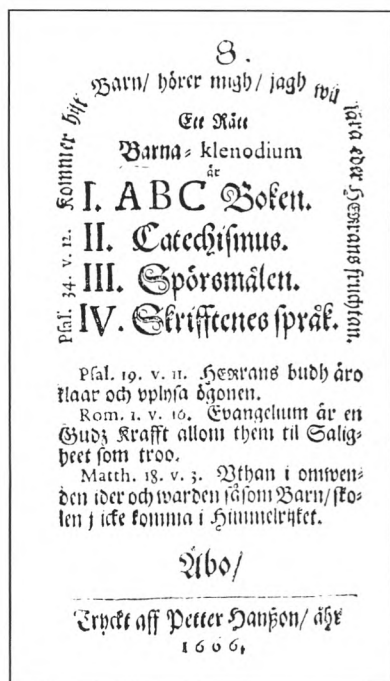
¹¹ Parvio 1959, 236; Melin 1977, 11; Laasonen 1977, 271; Laasonen 1991, 82–83.

¹² Parvio 1959, 237–238; Taipale 1980, 47; Laasonen 1991, 83–84.

¹³ Gezelius toimi valtiopäivämiehenä ja vuoden 1686 kirkkolakia valmistelevan komitean jäsenenä sekä sai 1672 valtiopäivillä tehtäväksi laatia ehdotuksen uudeksi koulujärjestykseksi. Heikkinen 1989, 62; Kotkaheimo 1989, 78; Leinonen 1999, 191.

¹⁴ Gezeliuksen piispuuskauden tärkein pedagoginen normisto sisältyi hänen kasvatusooppillisia sekä metodisia ohjeita koskeviin teoksiinsa ja papistolle lähetettyihin kiertokirjeisiin. Alkuopetuksemme ”Magna chartaksi” sanottu ensimmäinen kiertokirje *Catechismi appendix* (Katekismuksen liite) ilmestyi samana vuonna kuin Yxi paras Lasten tawara -katekismus (1666). Kiertokirjeessään Gezelius korosti mm. oikean sisäluvun merkitystä. *Perbreves commonitiones* (Lyhyitä huomautuksia) 1673 ja *Methodus informandi* (Opetusmenetelmä) 1683 syntyivät Gezeliuksen uurastaessa valtiopäivien toimeksiannosta koulujärjestyksen tarkistamistyössä. Kaarle XI kehotti valtiopäiväpapistoa yhtenäistämään opetusmenetelmätkin. Laasonen 1977, 349–350, 421; Laasonen 1991, 173–174; Leinonen 1999, 192–210.

¹⁵ Tästä vuosisadan puolivälissä käyttöön otetusta kontrollikeinosta, ns. lukusetelistä, kehittyi kinkerinuurison 1900-luvulle saakka mukanaan pitämä todistus. Laasonen 1991, 173–174.



Johannes Gezelius vanhemman aapiskatekismus kansanopetusta varten ilmestyi vuonna 1666 sekä ruotsin- että suomenkielisenä. Tätä kirjaa käytettiin rahvaan ope-
tuksessa parin vuosisadan ajan. Ett Rätt Barna=klenodium -teoksen nimiö (vasem-
malla) ja Yxi paras Lasten tawara -teoksen nimiö (oikealla). Helsingin yliopiston
kirjasto. *Kotkaheimo* 1989.

Gezelius ei ainoastaan vaatinut oppimaan ahkerasti, vaan hänen mukaansa oli myös opittava oikein, sillä muutoin ei koskaan ymmärtäisi lukemaansa tai kuulemaansa. Sisälukutaito oli väline katekismuksen oppimiseen. Tätä Gezelius perusteli käytännöllisillä hyötynäkökohdilla: sisäluvun avulla saa-
vutettiin aiempaa parempi kristinopin taito, joka ei tarkoittanut mekaanista ulkolukua. Näin voitiin päästä Lutherin selitystenkin oppimiseen, mikä oli
korvakuulolta vaikeaa.¹⁶

¹⁶ Laasonen 1977, 263–267; Kähkönen 1982, 76; Heikkinen 1989, 63.

Gezelius kehitteli kiertokoulun mallin esittämällä, että jokaiseen seurakuntaan olisi palkattava yksi tai useampia kirjantaitavia opettajia kiertämään opastamassa nuorisoa lukemaan kussakin kyläkunnassa. Kiertokirjeessään *Methodus informandi* hän ehdotti kyläkoulusuunnitelmansa käynnistettäväksi siten, että kukin kylä lähetti muutaman kuukauden ajaksi vireän pojan lukkarinkouluun; pikakurssin käytyään sukkela poika ryhtyi vuorostaan opettamaan kylän muita lapsia. Tällainen kyläkoulu oli tarpeellinen vain syrjäkylillä, sillä pedagogiot toimivat rintamailla opinahjoina.¹⁷ Gezelius oivalsi, että koko väestön kattava lukutaitovaatimus edellytti oppikirjoja.¹⁸

Puhdasoppisuuden lukutaitokampanja vastasi luterilaisuuden ohjeellista vaatimusta siitä, että seurakuntalaisten piti kyetä itse tutkimaan Jumalan sanaa, ja tämä toteutettiin paikallisseurakuntien tiukan sosiaalisen kontrollin avulla. Tässä valtakunnallisessa kampanjassa oli myös kyse 1600-luvun ruotsalaisen valtioideologian ja yhteiskunnan paikallisten olojen yhteensovittamisesta.¹⁹ Kansanopetuskysymystä ei ehkä pitäisi niinkään liittää luterilaisen kirkon sisälukutaidon vaatimukseen, vaan valtiovallan motiiveihin: kansanopetuksen edistyminen ja kehittyminen kytkeytyivät valtiollisen valvonnan lisääntymiseen. Kirkollisen väestökirjanpidon syntykin oli yhteydessä valtiovallan tarpeisiin.²⁰

¹⁷ Gezelius ehdotti, että opettajan palkkausperusteet määräytyisivät oppimistulosten mukaan: vanhempien tuli maksaa aapisen sisäluvun ja katekismuksen opetuksesta molemmista erikseen kuparitaalari sekä lisäkorvaus kirjoitustaidon ja neljän laskutavan opetuksesta. *Laasonen* 1991, 178; *Leinonen* 1999, 192–193.

¹⁸ Gezelius on aikalaisiaan selvemmin ymmärtänyt kirjojen merkityksen opetustyössä. Gezeliuksen kirjapainon aiempaa laadukkaamman painopaperin ansiosta hänen kirjansa kestivät sukupolvelta toiselle. *Gardberg* 1949, 169; *Häkli* 1982, 200; *Kotakaheimo* 1989, 79. Kansanopetuksen oppikirjaksi ja lukutaidon oppaaksi Gezelius julkaisi kenties merkittävimmät oppikirjansa *Ett Rätt Barna=klenodium* ja *Yxi paras Lasten tawara*, jotka painettiin ensin ruotsin- ja sitten suomenkielisinä. Tärkeimpien raamatunkohtien pohjalle rakentuva laajennettu katekismusosa sai korvata Raamatun, jota ei vielä kahteen vuosisataan saatu kansan käsiin. Gezeliuksen teos oli kansanopetuksen alkeiskirja, katekismuksen selitys ja Raamatun korvannut ”tavallisen miehen Biblia”. Gezeliuksen *Yxi paras Lasten tawara* sai suuren menekin, ja siitä ilmestyi myös pelkkä Abc Kirja -osa: vuosina 1666–1889 näistä kirjoista otettu painosten määrä oli kaikkiaan ainakin 123, joka lienee Suomen ennätys. *Kotakaheimo* 1989, 84–85; *Heikkinen* 1989, 83.

¹⁹ *Johansson* 1981, 193–205, 210.

²⁰ *Odén* 1975, 24; *Sandin* 1986, 48.

1.4 Ruotsin valtakauden säännökset kansanopetuksesta

Vuoden 1686 kirkkolaki kokosi ensi kertaa yhtenäisiksi, kaikkia velvoittaviksi määräyksiksi piispojen jo aiemmin eri hiippakunnissa antamat kansanopetusta koskevat ohjeet. Siten kirkkolaki kodifioi ja yhtenäisti vallitsevan käytännön.¹ Kansanopetus tuli nyt kirkon viranhaltijain tehtäväksi ja valvontaan.² Yhtenä opetusmuotona mainittiin katekismussaarnat ja -kyselyt, joista poisjääminen tai toisten estäminen osallistumasta niihin rangaistiin sakolla.³ Kinkereiden pitämisestä annettiin nyt ensimmäinen virallinen, tosin melko lievä määräys: ne oli tarkoitettu kirkossa pidettäviin katekismuskyselyihin valmistautumista varten.⁴

Pelkkä kuulemalla oppiminen ja ulkoluku eivät enää riittäneet. Sisälukuvaatimus oli nyt kirkkolaissa virallisesti kansanopetuksen tavoitteena, ja seurakunnan kirkkoherralle kuului ylin johto ja vastuu sen saavuttamisesta. Tiedolliseksi tavoitteeksi määrättiin katekismuksen oppiminen. Vanhemmat tai holhoojat olivat vastuussa lastensa opettamisesta.⁵ Kristinopin tiedot olivat kirkon täysivaltaisen jäsenyyden ja kansalaiskelpoisuuden ehto. Kinkereillä tapahtuvan kristinopintaidon tarkistuksen lisäksi kirkkoherran piti vielä kuulustella kaikki ensi kertaa ehtoolliselle aikovat, seurakuntaan muuttaneet, kummit, ehtoolliselle tulijat sekä avioliittoon aikovat.⁶

Kirkkolaki ei säätänyt mitään julkisia tai pakollisia oppilaitoksia sisälukutaidon hankkimiseksi, joten vastuu nuorison opettamisesta jäi vanhemmil-

¹ *Sjöstrand* 1958, 316.

² *Vikman* 1910, 169.

³ KL 1686 XXIV 9–10 §. Tämä Asetus Catechismuxen opetuxest ja tutkistelemuxest Maalla pitä ymbäri coco Ajastajan woimas pidettämän/” – Papein pitä Christillisen pääcappalisa/caikella wireydellä sen päälle pitäin/että Lapset/Dren-git ja Pijcat oppiwat Kirja lukeman/ja omilla Silmillens näkemän mitä Jumala pyhäs Sanasans käske ja waati.” (Kircko=Laki 1686 XI 10 §)

⁴ KL 1686 XI 2 §; *Pajula* 1913, 105–106.

⁵ KLO 1686 XXIV 2 §; *Kotkaheimo* 1989, 94. ”Wanhemmita pitä uskollisesti manattaman/että he andawat Lapsens heidän Christilisen Opins Cappalis hywin ja ahkerast opetta, ja käskettämän nijtä/joiden se murhe seuracunnas pitä tule/ että he caikella wireydell Lasten opettamisen päälle pitäwät/ja opettawat Lapset lukeman Kirja.” (Kircko=Laki 1686, XXIV 2 §)

⁶ KL 1686 VIII 2–3 §, XV 11 §; *Lönnbeck* 1887, 2, 15.

le. Käytännön opetustyö ei siten ensisijaisesti kuulunut seurakuntapapin velvollisuuksiin lukuun ottamatta kirkossa tapahtuvia katekismussaarnoja sekä -kyselyjä.⁷ Kirkkolain mukaan myös kappalaisen ja lukkarin piti ahkerasti huolehtia sisäluvun opetuksesta. Kuitenkin jo vuonna 1689 kappalaiset vapautettiin lopullisesti opetusvelvollisuudesta, jonka papisto katsoi kuuluvan yksistään lukkarille tai erikseen valitulle opettajalle. Kirkkolakiin sisällytettiin myös lukkarin pätevyysvaatimukset. Kuitenkaan lukkarin uutta lasten opettamistehtävää ei esitetty samalla tavoin suoraan ilmaistuna kuin muita velvollisuuksia, vaan perusteluna sille, miksi häneltä ei saanut pyytää yksityispalveluja. Kirkkolaissa ei ollut lukkarinkoulu-nimitystäkään eikä tarkkoja määräyksiä lukkarille opetuksesta kuuluvasta palkasta. Näiden säädösten pohjalta lukkarinkoulut silti vähitellen käytännössä organisoitiin.⁸

Puhdasoppisuuden ajan lukutaitokampanjan käytännön toteutuksessa uutta oli lukkareiden rekrytointi lasten opettamiseen. Katolisen ajan seremoniatehtävien vähentyessä reformaatiokaudella olikin luontevaa käyttää lukkareita opetustyössä.⁹ Saksan, Tanskan ja Ruotsin esimerkin vaikutuksesta piispa Rothovius oli jo ennen vuoden 1686 kirkkolakia asettanut lukutaitovaatimuksen Turun hiippakunnan lukkareille. Rothoviuksen ohjeiden vaikutuksesta papin toimenkuva oli alkanut lähentyä pikemminkin koulumestaria kuin sielunhoitajaa, ja myös jumalanpalvelukset kehittyivät enemmän opetustilaisuuksiksi kuin hartaushetkiksi.¹⁰ Vaikka lukkarien oli määrä toimia vanhempien apuna lasten opettajana, lukutaidottomien lukkarien opetustaito rajoittui vielä toistaiseksi pakostakin siihen, että he koettivat oman ulkoa oppimansa mukaisesti opettaa nuorisolle uskonkappaleita ja katekismusta.¹¹

Vuoden 1686 kirkkolain kansanopetusta koskevat määräykset olivat eräissä kohdissa epätarkkoja, mutta niistä kiteytyivät kuitenkin koko valtakunnan laajuisen lukutaitokampanjan ensimmäiset viralliset opetustavoit-

⁷ *Sjöstrand* 1958, 317.

⁸ ”Hänen pitää oleman cunniallisen/uscollisen ja wiriän/Kirjantaitawan ja taitaman weisata ja kirjoitta/nijn että hän sijnä Seurakunnas Nuorta Cansa opetta taita.” (Kircko=Laki 1686 XXIV 31 §). KL 1686 XXIV 11, 31–32 §; *Cavonius* 1943, 66–67; *Kurvinen* 1963, 22; *Jalkanen* 1976, 13, 130; *Kotkaheimo* 1989, 94.

⁹ *Kähkönen* 1982, 85; *Laamanen* 2000, 32.

¹⁰ *Parvio* 1959, 237; *Luttinen* 1981, 226.

¹¹ *Laasonen* 1977, 262, 280; *Tommila* 1986, 177; *Kilpi* 1987, 12.

teet, ja ne muodostivat samalla perustan tulevalle kehitykselle. Monet myöhemmin annetut ohjeet ja säännökset pääosin vain täydensivät ja täsmensivät kirkkolakia.¹² Kirkkolaista ei kuitenkaan tullut pisimmälle ehtineen kehityksen ilmausta, sillä kansanopetusta koskevissa määräyksissä jäätiiin paljonkin jälkeen Gezelius vanhemman kehittämissuunnitelmista.¹³

Lainsäädännön tasolla edellytettiin kaikilta kansalaisilta lukutaidon oppimista. Valtiovalta ei kuitenkaan ottanut vastuuta lukutaidon opetuksesta, vaan se jäi kirkon ja viime kädessä vanhempien vastuulle.¹⁴ Rothoviuksen käynnistämä ja Gezeliuksen täydentämä sekä vuoden 1686 kirkkolain valtakunnallisesti virallistama puhdasoppisuuden ajan lukutaitokampanja ei Suomessa noussut paikallistason tarpeista käsin. Suomen lukutaitohistorian ensimmäinen vaihe toteutettiin ylhäältä käsin Ruotsin suurvaltapoliitiikan jatkeena ruotsalaisten piispojen tehokkaassa ohjauksessa. Samalla luterilaisen valtiokirkon papisto käytännössä valjastettiin puhtaassa luterilaisessa hengessä koko kansan opettamisen avulla kasvattamaan itäisen rajamaan asukkaista kuuliaisia ja luotettavia suurvallan alamaisia. Puhdasoppisuuden ajan lukutaitokampanja vastasi kyllä ainakin alkuvaiheessaan myös kirkollisen kansanopetuksen tavoitteita. Sen avulla pyrittiin toteuttamaan Lutherin edellyttämää jokaiseen yksilöön ulottuvaa perhekeskeistä opetusjärjestelmää. Ruotsin suurvaltapoliitiikan tavoitteet pääsivät kuitenkin vaikuttamaan 1600-luvulla Suomen kansanopetuksen kehittämislinjaan ensiksikin oppisisältöjen kautta ja toiseksi siksi, että kampanjan johdossa toimineet piispat eivät olleet syntyään suomalaisia. Kansanopetuksen tavoitteet antautuivat täysortodoksian ajalla palvelemaan myös nousevan kansallisvaltion intressejä. Lutherin huoneentaulun korostamasta alamaisuudesta ja kuuliaisuudesta esivallalle tuli kolmisäätyopin mukaisessa yhteiskunnassa kansanopetuksen keskeinen kasvatusfilosofinen teema, jonka poliittinen merkitys oli valtiotavallalle ensiarvoisen tärkeä.

Katolisuuden vastaiskua ei enää 1700-luvulla pelätty, mutta herätysliikkeiden vaikutus alkoi tuntua myös Ruotsi-Suomessa. Kansanopetuksen tehostaminen tuli erityisen tarpeelliseksi isonvihan päätyttyä. Valistuksen levittäminen, lukutaito ja kristinopin tuntemus olivat papiston mielestä myös

¹² *Cavonius* 1941, 245.

¹³ *Cavonius* 1943, 64; *Sandin* 1986, 47.

¹⁴ *Luttinen* 1981, 238.

parhaita keinoja puhtaan opin varjelemiseksi ja kirkon yhtenäisyyden säilyttämiseksi torjuttaessa pietismin uhkakuvia.¹⁵ Ruotsi-Suomen hallitus oli vuoden 1686 kirkkolaissa säätänyt sisälukutaidon hankkimiseksi opetusvelvollisuuden, mutta ei kuitenkaan oppivelvollisuutta. Tätä koskevaa normistoa sisältyi useisiin vapaudenajalla annettuihin asetuksiin ja määräyksiin. Yhteiskunnallisen keskustelun ja uudistustyön viriäminen ilmeni aktiivisessa koulutuspoliittisessa suunnittelussa, jonka perustelut nousivat hyödyn ideologian pohjalta.¹⁶ Kansanopetustyössä keskeiseksi tulivat monipuoliset pyrkimykset sisälukutaidon yleistämiseksi. Aapiskirjojakin oli jo tuolloin runsaasti liikkeellä, ja niistä on mainintoja kautta vuosisadan useissa erilaisissa opetustyöhön liittyvissä asiayhteyksissä.¹⁷

Papisto esitti useilla vapaudenajan valtiopäivillä valituksia rahvaan opetuksen surkeasta tilasta. Kirkkolain tueksi saatiinkin ensimmäinen valtakunnallinen erityissäännös kansanopetuksesta kuninkaallisella määräyksellä vuonna 1723.¹⁸ Siinä vanhemmat ja holhoojat velvoitettiin sakon uhalla ahkerasti opettamaan lapsilleen sisälukua ja kristinoppia; elleivät he siihen itse pystyneet, lapset oli lähetettävä lukkarin tai koulumestarin luo opetusta saamaan. Velvollisuutensa laiminlyöneet tai määräyksen ilman laillista syytä rikkoneet vanhemmat joutuivat kahden varoituksen jälkeen maksamaan kaksi hopeamarkkaa sakkoa pitäjän köyhien lastenopetuksen hyväksi vapautumatta silti itse velvollisuuksistaan. Lisäksi seurakuntaa kehoitettiin avustamaan varattomia, jotta nämä kykenisivät lähettämään lapsensa kouluun.¹⁹ Vuoden 1723 asetuksessa kotiopetus katsottiin kansanopetuksen ensisijaiseksi muodoksi; ulkopuolista opettajaa, lukkaria tai koulumestaria oli käytettävä, mikäli vanhemmat eivät itse pystyneet hoitamaan opetustehtäväänsä. Tällainen ajattelutapa oli hyvin yleinen vapaudenajalla ja vielä 1800-luvullakin.²⁰ Lisäksi kotiopetusta korostettiin vuonna 1726 annetussa konventikkeliplakaatissa, joka määräsi vanhemmat ja isännät antamaan perheelleen sekä palvelusväelleen katekismuksen opetusta sekä lukemaan

¹⁵ *Cavonius* 1943, 89; *Heikkinen* 1989, 86; *Lappalainen* 1991, 35.

¹⁶ *Heikkinen* 1989, 69.

¹⁷ *Kotakaheimo* 1989, 109.

¹⁸ *Ruuth* 1913, 250; *Halila* 1949, 50–51; *Heikkinen* 1989, 86; *Laamanen* 2000, 32.

¹⁹ *Modée* 1742–1746 I, 529–530.

²⁰ *Cavonius* 1943, 89–90; *Halila* 1949, 44; *Laasonen* 1991, 327.

hengellisiä kirjoja. Tämä uskonnollista tietoa korostava opettamiskehoitus laadittiin oikeaoppisuuden turvaksi ja pietismin uhkakuvien torjumiseksi.²¹

Vuoden 1723 asetukseen sisältyi ensi kerran selkeä sosiaalisen yhteisvastuun tendenssi, sillä varattomien opetus oli kustannettava pitäjäläisten yhteisellä rahankeräyksellä tai köyhäinkassan varoin ja opetusasiat tuli käsitellä yleisessä pitäjänkokouksessa. Valtio ylläpiti kyllä oppikouluja, mutta rahvaan opetuksessa sillä ei katsottu olevan velvollisuuksia.²² Vuoden 1723 päätöksessä mainittiin ensi kerran virallisesti pitäjänkoulumestari, jonka palkkauksesta ja pätevyysvaatimuksista ei kuitenkaan annettu tarkkoja ohjeita. Koulumestarin hankkimisen ja ylläpidon jäädessä vapaaehtoisuuden varaan paikallisen papiston tarmolla oli ratkaiseva osuus opetusolojen kehittämisessä. Kirkon ylin johto ei vielä korostanut erillisen koulumestarin paremmuutta, vaan pyrki entistä tarmokkaammin edistämään lukkarin opetustoimintaa.²³ Tämä ilmeni papiston privilegioista vuonna 1723 annetuissa kirkkolakia täydentävissä määräyksissä, jotka koskivat lukkarin opetustoimintaa: piispojen oli tarkoin valvottava, että lukkarinvirkoja täytettäessä kysymykseen voivat tulla kirkkolain mukaisesti vain sellaiset henkilöt, jotka pystyivät opettamaan lukemista ja kirjoitusta, sillä tästä koituisi pitäjälle hyötyä ja lukkari saisi täten lisäansioita.²⁴ Oppimisen valvontaa tehostettiin vielä vuonna 1735 annetulla määräyksellä, joka velvoitti kaikki seurakuntalaiset käymään kinkereillä.²⁵

Vuoden 1723 päätös ei käytännössä antanut papistolle riittävän tehokasta tukea kansanopetuksen kehittämiseksi. Useimmille vanhemmille opetusvelvollisuus oli mahdoton tehtävä, joten kotien kristinopin- ja sisäluvunopetus jäi kovin puutteelliseksi. Vanhempien avuksi tarkoitettujen lukkarinkoulujen vaikutus oli varsinkin laajoissa seurakunnissa miltei merkityksetön, eikä muitakaan vapaaehtoisia opettajavoimia ollut. Turun tuomiokapituli lähetti vuonna 1758 kiertokirjeen, joka oli itse asiassa hiippakunnan anomuksesta

²¹ Samling 1813, 22; Halila 1949, 44.

²² Cavonius 1941, 254; Cavonius 1943, 89.

²³ Cavonius 1943, 88–90; Halila 1949, 51–52.

²⁴ Prästerskapets privilegier 1723 § 7. Tengström 1820, 11; Ekman 1860–1864 IV, 42.

²⁵ Modée 1742–1746 II, 1228–1229.

seurakunnille annettu kuninkaallinen määräys. Sen mukaan kaikissa pitäjissä piti olla palkattuna ”joku, joka kykeni opettamaan lapsia ja muita kristillisyyden tiedossa”.²⁶

Ruotsi-Suomessa ilmeni fysiokraattisia virtauksia, joiden vaikutusta olivat 1750-luvulta lähtien tehdyt ehdotukset valtion organisoimasta ja johtamasta kansanopetuslaitoksesta. Rahvaan opetuksen kehittäminen valtakunnallisella tasolla lähtikin uudestaan liikkeelle 1760-luvulla. Papisto teki vuosien 1760–62 valtiopäivillä parannusehdotuksia, joiden tavoitteena oli koulumestarin saaminen jokaiseen seurakuntaan. Hallituspiireissään havahduttiin papiston aloitteiden pohjalta kiinnittämään huomiota kansanopetuksen puutteisiin. Kysymystä käsiteltiin valtiopäivillä, ja talonpoikaissäädyn sitkeästä vastustuksesta huolimatta vahvistettiin vuonna 1762 kuninkaallinen päätös pitäjänkouluista.²⁷

Vuoden 1762 päätöksen mukaan pitäjänkokouksissa oli sovittava opettajan hankkimisesta sellaisille seuduille, joissa lukkarit eivät pitäjän laajuuden takia pystyneet hoitamaan opetusvelvollisuuttaan. Opetuksen yksityiskohtaiset järjestelyt, kuten opetusaika, opettajan palkka ja asunto sekä koulun sijainti, jätettiin kirkkoherran ja pitäjänmiesten yhdessä ratkaistaviksi niin, että ”saavutettaisiin päämäärä, joka oli nuorison perusteellinen opettaminen kristinopissa”. Kirkkoherrojen ja lääninrovastien piti ankaran virkavastuun nojalla valvoa päätöksen toimeenpanoa.²⁸ Vuoden 1762 päätös oli

²⁶ Porvoon piispa pani kohta toimeksi vuoden 1723 päätöksen ja sai jo vuonna 1728 perustetuksi Rantasalmelle ensimmäisen isonvihan jälkeisen pitäjänkoulun. Seuraavina vuosina piispa ja seurakuntapapit tekivät vaihtelevalla menestyksellä vastaavanlaisia yrityksiä muissakin seurakunnissa. Pitäjänkouluja perustettiin ensin Porvoon hiippakuntaan, jonka alueella ne myöhemminkin saivat vanhemman sijan kuin lännessä, vaikka Turunkaan piispoilta ei puuttunut kansanopetusharrastusta. *Laasonen* 1991, 327–328. Turun tuomiokapituli määräsi vuonna 1759 yli 12-vuotiaan lukutaidottoman lapsen vanhemmat maksamaan opetusvelvollisuuden laiminlyömisestä sakot. Oppimistulosten ja kristinopin tietojen kirjaamisen helpottamiseksi sekä opetuksen valvonnan tehostamiseksi annettiin Turun pappeinkokouksessa vuonna 1759 määräys erityisen lukusetelin käyttöön otosta. Seurakunnat eivät ilmeisesti olleet kovinkaan innostuneita asiasta, koska velvoite jouduttiin toistamaan kolmessa seuraavassakin synodaalokokouksessa. *Widén* 1986, 235, 239, 248–249, 260.

²⁷ *Cavonius* 1941, 255; *Cavonius* 1943, 144–146; *Kurvinen* 1963, 223–224; *Heikkinen* 1989, 68.

²⁸ *Samling* 1813, 103; *Wilskman* 1781–1782 II, 800–802.

kuitenkin vasta kehoitus, joten sen vaikutus jäi käytännössä vain osittaiseksi. Siinä ei myöskään ollut mitään mainintaa kiertävistä kouluista tai opettajista. Etenkin Suomessa päätöksen on katsottu tarkoittaneen kiertäviä opettajia, mikä aiheutuu Turun pappeinkokouksen tulkinnasta, jolla koulut määrättiin kiertäviksi.²⁹

Vuoden 1762 määräyksellä kunnallisen kansanopetuksen periaate eteni kuitenkin siltä osin, että opetuskysymykset käsitettiin entistä selvemmin seurakuntalaisten yhteisiksi asioiksi; valtion osuudesta tai velvollisuuksista uusien suunnitelmien toteuttamiseksi ei vielä kukaan mainittu mitään. Kirkkolain mukaisesti opetustavoitteeksi asetettiin perusteelliset kristinopin tiedot.³⁰ Päätöksen heikkoutena oli se, ettei siinä määrätty tarkoin koulumestarin palkan suuruutta eikä sitä, milloin pitäjä oli kyllin laaja erityisen lastenopettajan palkkaamiseen. Tarkkojen toimeenpano-ohjeiden puuttuessa kukin seurakunta sai ratkaista pitäjänkoulun perustamisen ja opetuskysymysten käytännölliset järjestelyt parhaaksi katsomallaan tavalla. Tästä syystä kansanopetuksen muodot kehittyivät 1700-luvulta alkaen hyvinkin vaihteleviksi eri seurakunnissa ja valtakunnallisesti epäyhtenäisiksi.³¹

Hyödyn aikakaudella kasvatuskysymyksiin kiinnitettiin paljon huomiota, mutta korkeampi opetus oli tuolloin etusijalla. Kansanopetusta koskevat kuninkaalliset päätökset vuosilta 1723 ja 1762 tehtiin lähinnä pappissäädyn aloitteiden pohjalta. Valtakunnan hallitus otti kansanopetusasiat oma-aloitteisesti pohdittavaksi vasta vapaudenajan viimeisinä vuosina. Kuninkaallinen kiertokirje vuodelta 1786 oli ensimmäinen hallituksen kehittämisyritys, joka tähtäsi valtakunnallisen kansanopetuslaitoksen perustamiseen. Hallitus pyysi kaikille maaherroille ja tuomiokapituleille lähettämillään kiertokirjeillä³²

²⁹ Laasonen 1991, 328.

³⁰ Lönnbeck 1887, 17; Cavinus 1941, 255.

³¹ Cavinus 1943, 189, 190; Halila 1949, 56.

³² Tuomiokapitulit tiedustelivat vuorostaan papiston mielipiteitä ja saivat kokoon laajan kansanopetusta koskevan materiaalin, jonka pohjalta sitten laadittiin pappissäädyn vastauskirjelmä. Siinä ehdotettiin, että suurimpiin seurakuntiin oli hankittava useita opettajia ja että pitäjät oli jaettava kouluruotuihin. Koulut suunniteltiin kiertäviksi, ja opettajan palkkausta varten esitettiin sakko- ym. rahoja, koska yleisistä varoista ei voitu ajatella olevan mitään saatavissa. Riittäviksi oppiaineiksi katsottiin ulko- ja sisäluku sekä kristinopin pääkohdat. Cavinus 1941, 255; Cavinus 1943, 254; Halila 1949, 56.

ehdotuksia ja lausuntoja siitä, miten parhaiten saataisiin varoja maaseudun koulutalojen rakennuskustannuksiin ja miten koulumestarin palkkaus olisi järjestettävä.³³ Hallituksen kiertokirje ei kuitenkaan tuottanut Suomessa mitään käytännön tuloksia.³⁴

Kansanopetuksen kehittämisen tärkeimmäksi lisätekijäksi tuli 1700-luvulla rippikoulu. Piispa Gezelius vanhemman antamista ohjeista oli enää askel varsinaiseen rippikouluun.³⁵ Vuoden 1686 kirkkolain yleistä rippiä koskevassa luvussa oli määrätty virallisesti, että ensi kertaa ehtoolliselle aikovia oli kuulusteltava. Tämä kirkkolain säädös muodostui rippikoulun ja konfirmaation perustaksi, koska se antoi mahdollisuuden erottaa ehtoolliselle valmistautuvien kuulustelu ja rippi yleisestä ripistä, mikä tapahtuikin seuraavalla vuosisadalla.³⁶

Rippikoulusta kehittyi 1700-luvun aikana kotien kristinopin opetuksen täydentäjä ja päättäjä. Siinä missä kinkerit tekivät mahdolliseksi kaikenikäisten tietotason tarkistamisen, rippikoulu antoi seurakunnan koko nuorisolle entistä paremmin valvotun kristillisen perusopetuksen.³⁷

Rippikoulu muotoutui ensinää Turun hiippakunnassa, ilmeisesti jo 1730-luvulla, ja sen kehittyminen oli Suomessa nopeampaa kuin Ruotsissa. Rippikoulun katsotaan varsinaisesti alkaneen Turun tuomiokapitulin vuonna 1740 lähettämästä kiertokirjeestä, joka on samalla kirkollisen kansanopetuksen luonnetta laajasti valaiseva dokumentti. Siinä mainitaan puhtasoppisuuden määrittelemät kansanopetuksen perustavoitteet: katekismuksen ulkoa osaaaminen ja sisälukutaito sekä kristillisen uskon kasvaminen omakohtaiseksi, sisäistyneeksi kokemukseksi, joka on enemmän ja muuta kuin muodollinen tai pelkästään tiedollinen osaaminen ja sakramentin nauttiminen. Kiertokirje yhtyi tässä myös pietismin vaatimukseen uskon sisäistyneisyydestä ja käy-

³³ *Cavonius* 1943, 232–257; *Kurvinen* 1963, 225–227.

³⁴ *Lönnbeck* 1887, 18; *Cavonius* 1943, 350–372; *Lahdes* 1958b, 15.

³⁵ Reformaation jälkeen konfirmaatio menetti sakramentin aseman, minkä vuoksi nuorison ehtoolliselle valmistaminen muuttui luonteeltaan katekeettiseksi. Puhtasoppisuuden ajalla alettiin kirkon kasvatustoimintaa suunnata erityisesti nuoriin erottamalla heidät aivan omaksi opetusryhmäkseen. *Taipale* 1980, 230.

³⁶ KL 1686 VIII 2, 3 §; *Kansanaho* 1956, 91–92, 96, 100.

³⁷ *Ruuth* 1913, 262; *Taipale* 1980, 231; *Laasonen* 1991, 329.

tännöllisyydestä.³⁸ Kiertokirje liittyi ilmeisesti rippikoulun uranuurtajiin kuuluneen Abraham Achreniuksen radikaalipietistiseen vaiheeseen. Separatisteille haluttiin osoittaa, ettei kirkko suinkaan tyytynyt pelkkään tapaan tavan vuoksi, vaan nuorisossa pyrittiin herättämään käytännön elämään vaikuttavaa omakohtaista uskoa.³⁹

Synodaalikoukuksissa papistoa jouduttiin kuitenkin jatkuvasti muistuttamaan rippikoulun välttämättömyydestä. Papistolle tähdennettiin rippikoulun pitämisen säännöllisyyttä; ei riittänyt, että nuoret olivat kuulusteltavina vain joitain kertoja. Rippikoulu keskitettiin aluksi apostolinpäivien aikoihin, joskin sitä pidettiin ”myös muina aikoina, niin kauan ja kunnes se tuottaa todellista hedelmää ja hyötyä, niin ettei saavuteta vain tarpeellista tietoa, vaan havaitaan sydämen tulleen todellisesti liikuttuneeksi”. Hyödyistä puhuessaan valistushenkinen piispa Carl Fredrik Mennander määritteli sen kristinopin tuntemiseen liittyväksi ”sydämen liikutukseksi” tai tahdon taipumiseksi vilpittömästi karttamaan syntiä ja ikävöimään hartaasti armoa. Rippikoulu muotoutui 1700-luvulla vahvistamaan seurakunnan varttuvaa nuorisoa sekä maallistumista että kirkkoa arvostelevaa separatismia vastaan. Rippikoulun kehitys ei siten ole nähtävissä pelkästään puolustusmekanismina,

³⁸ Koska pyhän ehtoollisen, kalliin autuudenvälineen väärinkäyttö tunnetusti on saanut varsin suuren ylivallan yksinkertaisen kansan keskuudessa, niin että siitä on muodostunut pelkkä muodollisuus (*opus operatum*), näkee tuomiokapituli erittäin tarpeelliseksi, että papisto vuosittain järjestää kolmen tai neljän kuukauden ajan ns. rippikoulua (*en så kallad skriftskola*). Sen avulla kansa oppii tulevaisuudessa ymmärtämään saarnoja ja käymään arvokkaasti Herran korkeaarvoisella ehtoollisella. Rippikoulussa opetetaan kristillistä uskoa ja pelastusjärjestystä niille, jotka ensimmäistä kertaa aikovat mennä ripille ja Herran ehtoolliselle ja ovat sitä ennen lukkarin tai jonkun muun luona oppineet lukemaan puhtaasti sisältä ja ulkoa katekismuksen. Niissä seurakunnissa, joissa rippikoulua pidetään, se on osoittautunut ei vain mahdolliseksi vaan myös erittäin hedelmälliseksi ja hyödylliseksi. Seurakunnan jäseniä kehoitetaan alistumaan tähän niin, ettei kernaasti yhtäkään nuorta päästetä ripille ja ehtoolliselle ennen kuin rippikoulu on käyty. Samalla tulee tarkkaan huolehtia siitä, ettei kyseinen kuulustelu muodostu pelkäksi tietojen tai vähemmän tärkeitten kysymysten esittelyksi, vaan että sillä on käytännön merkitystä nuorten elämässä ja että heitä sen avulla uskollisesti vahvistetaan. *Hällström* 1824, 52–53; *Kansanaho* 1956, 110–111.

³⁹ *Taipale* 1980, 231; *Laasonen* 1991, 329–330.

vaan myös osana aikakauden kokonaisvaltaisuutta tavoittelevaa kansankasvatusta.⁴⁰

Konfirmaatiokysymystä käsiteltiin pappissäädyssä ensimmäisen kerran vuonna 1751, mutta vasta 1762 papistolle lähetettiin kiertokirje, jossa kehoitettiin pitämään kirkossa julkisia kuulusteluja ensi kertaa ehtoolliselle tuleville nuorille koko seurakunnan läsnäollessa.⁴¹ Turun synodaalikokouksessa tehtiin vielä vuonna 1763 kuulusteluista uusia päätöksiä, joissa kehoitettiin pitämään rippikoulua säännöllisesti ja tietojen ohella kiinnittämään huomiota myös nuorison hengelliseen elämään. Ennen ensimmäistä ehtoolliskäyntiä nuorten piti julkisesti ja juhlallisesti tunnustaa uskonsa seurakunnan edessä, vastata heille tehtyihin kysymyksiin ja näin tunnustaa kummien heidän puolestaan kasteen yhteydessä antamat lupaukset omikseen.⁴² Vuoden 1763 kiertokirjeellä Turun tuomiokapituli määräsi rippikoulun pakolliseksi Turun hiippakunnassa, mutta konfirmaatio ei vielä vuosisataan tullut käyttöön kaikissa seurakunnissa.⁴³

Läntisen hiippakunnan rippikouluhankkeet antoivat ilmeisesti mallia itäisen hiippakunnan papistolle. Rippikoulutoiminta oli saatu alulle Mäntyharjulla jo 1764 ja mahdollisesti myös Rantasalmella, ennen kuin rippikoulu määrättiin pakolliseksi Porvoon hiippakunnassa pappeinkokouksen päätöksellä vuonna 1774. Seurakunnat velvoitettiin järjestämään 3–4 kertaa vuodessa ehtoolliselle pyrkiville nuorille valmistustilaisuuksia, joiden päätteeksi kirkkoherran piti julkisessa kuulustelussa tutkia, ketkä voitiin päästää ehtoolliselle. Tällöin oli osattava ainakin Lutherin katekismus ulkoa, mutta sisäluvusta ei vielä annettu virallista määräystä.⁴⁴

Porvoon pappeinkokouksessa 1801 liitettiin ehtoolliselle pääsyn vaatimukseen sisäluku ja todettiin, ettei ehtoolliselle saanut päästää nuorta, joka ei osannut ulkoa Lutherin katekismusta ja Svebiliuksen selityksiä ensimmäisestä, toisesta ja kuudennesta pääkappaleesta sekä vastauksia kolmanteen,

⁴⁰ *Kansanaho* 1956, 111–112; *Laasonen* 1991, 330–331.

⁴¹ *Normann* 1952, 369–377; *Kansanaho* 1956, 118–119. Samansisältöinen ohje oli annettu Turun tuomiokapitulin kiertokirjeessä jo vuonna 1759. *Hällström* 1824, 119; *Kansanaho* 1956, 120.

⁴² Ttkk 5.10.1763. *Hällström* 1824, 140.

⁴³ *Ruuth* 1913, 263.

⁴⁴ *Hornborg* 1872, 180; *Wirilander* 1982, 922.

neljänteen ja viidenteen pääkappaleeseen. Heikkolahjaisten oli opittava ainakin kymmenen käskyä, uskonkappaleet sekä ehtoollisen asetussanat.⁴⁵ Näiden ohjeiden pohjalta syntyi säännöllinen rippikoulu. Suppeasta opetusajastaan huolimatta se vaikutti oleellisesti siihen, että sisälukutaito alkoi olla melko yleinen maan itäosissakin 1700-luvun lopulla.⁴⁶ Ilmeisesti itäisen hiippakunnan alueella oli kuitenkin jatkuvasti panostettava sisälukutaidon opetustyöhön enemmän kuin läntisen hiippakunnan rintamailla, koska vielä 1800-luvun alkaessakin jouduttiin ehtoolliselle pääsyn vaatimukseen lisä-mään nimenomainen maininta sisäluvusta.

Pyhäkoulua edeltävän sunnuntaikoulutoiminnan alkuvaiheita on vaikea määritellä tarkasti, koska tämä koulumuoto kehittyi asteittain ja sai eri puolilla maata erilaisia muotoja. Sunnuntaikoulu versoi Suomessa kotoiselta maaperältä kirkollisen lastenkasvatuksen ja rahvaan opetuksen tehostamiseen tähdänneiden pyrkimysten pohjalta.⁴⁷

Piispa Jacob Haartman esitti Turun hiippakunnassa vuoden 1780 tarkastuksissa ensi kerran ajatuksen sunnuntaikouluista, joiden organisoimista koskevat periaatteet jäivät vielä kuitenkin kauaksi aikaa melko selkiintymättömiksi. Kirkon perinnäisen katekeettisen toiminnan jatkeena alkanutta pappien johtamaa sunnuntaiopetusta tavataan ensi kerran Porvoon hiippakunnassa Elimäellä vuonna 1786 ja Orimattilassa 1787.⁴⁸

Sunnuntaikoulut saivat tarkemman sisällön ja tehtävän vasta 1800-luvun puolella. Kun Turun synodaalikokouksessa vuonna 1807 valiteltiin rahvaan alhaista siveystasoa ja kristinopin taitamattomuutta, piispa Jacob Tengström kehotti papistoa laiskanlukijoiden opettamiseksi ja tapainturmeluksen torjumiseksi järjestämään erityisiä sunnuntaikouluja kaupunkeihin ja maalaisseu-

⁴⁵ *Hornborg* 1872, 188.

⁴⁶ *Halila* 1949, 86.

⁴⁷ *Kansanaho* 1988, 8.

⁴⁸ *Hallio* 1936, 151; *Loimaranta* 1948, 13–16, 21; *Kansanaho* 1988, 11–12. Lukutaitoiset ja luotettavat maallikot keräsivät sunnuntai-iltapäivisin lapsia yhteen muutamaksi tunniksi ja opettivat heille heidän käsityskykynsä mukaisesti lukemista sekä kristinopin alkeita. Tämä sunnuntaiopetus oli koitunut suureksi hyödyksi, joskin muutamin paikoin vanhemmat olivat estäneet lapsiaan menemästä näihin lukuharjoituksiin. Pitäjänkokous päätti kuitenkin haastaa tällaiset vanhemmat kokouksen eteen ja antaa heille julkisen muistutuksen. Kaikkien piti toimia pyhäkoulujen edistämiseksi. *Kansanaho* 1988, 10–11.

rakuntiin.⁴⁹ Nämä papiston johtamat sunnuntaikoulut on syytä pitää erillään myöhemmin perustetuista käsityöläisten sunnuntaikouluista, joiden tehtävä oli erilainen. Niille oli yhteistä vain se, että ne toimivat sunnuntaisin.⁵⁰

Ruotsin suurvaltakauden ja täysortodoksian ajalla poliittis-uskonnollisin perustein aloitettua lukutaitokampanjaa jatkettiin myös Ruotsin vallan loppukaudella ilman varsinaista lakisääteistä koululaitosta. Vanhemmat asetettiin itse ensisijaisesti vastuuseen lastensa lukutaidon opetuksesta. Tämä yleiseen lukutaitoon tähtäävä kampanja motivoitiin ja toteutettiin voimakkaan sosiaalisen paineen avulla, jota kirkko esivallan tukemana piti yllä perinteisin pakottein ja tehokkain valvontakeinoin. Kirkollisen lukutaitokampanjan ansiosta – toisin kuin monissa muissa maissa – sisälukutaito alkoi Suomessa levitä kansan keskuuteen paljon ennen kirjoitustaitoa.⁵¹ Tässä vaiheessa kansanopetuksessa keskityttiin ensisijaisesti kristinopin ja lukutaidon opetukseen. Kirjoituksen opetusta ei yleensä annettu, sillä opettajatkin saattoivat olla itse kirjoitustaidottomia.⁵²

Perinteisellä uskonnollisen toistolukemisen kaudella lukeminen oli *Rolf Engelsingin* mukaan luonteeltaan toistavaa. Tyypillistä lukemistoa olivat uskonnolliset tekstit, Raamattu tai sen osat, virsikirja, katekismus, hartauskirjallisuus yms. Engelsingin mukaan lukemisen historiassa on havaittavissa uudella ajalla intensiivisen ja ekstensiivisen lukemisen vaiheet, jotka eivät ole kuitenkaan tarkasti erotettavissa toisistaan: ne menevät siten päällekkäin, että nuorempi vaihe työntää vasta vähitellen vanhan syrjään. Intensiivisen toistolukemisen vaiheessa tyypillistä oli, että luettiin yhä uudestaan yhtä kirjaa tai pientä valikoimaa kirjoja. Intensiivinen toistolukeminen oli yleisesti vallalla niin kauan kuin uskonnollinen ajatustapa oli vallitsevana koko yhteiskunnassa ja tapakulttuuri oli eriytymätöntä. Taloudellinen elämä oli hyvin rajoittunutta, eikä voimavaroja tai halua ollut suurisuuntaiseen liike-toimintaan. Kirjat olivat kalliita ja painokset pieniä.

Muutamia nimikkeitä – Raamattua tai sen osia, virsikirjaa, joitakin hartauskirjoja sekä almanakkaa – kustannettiin suurina painoksina ja levitettiin

⁴⁹ Ttkk 23.12.1807. *Hällström* 1824, 392–393; *Nikander* 1913, 156, 161; *Ruuth* 1913, 270–271.

⁵⁰ *Somerkivi* 1950, 15.

⁵¹ *Johansson* 1981, 194.

⁵² *Sarala* 1993, 1.

huokeaan hintaan varsinaisten kirjakauppojen ohitsekin. Välittäjinä olivat kirjansitojat, kulkukauppiaat ja kirkolliset laitokset. Tällöin kirjoja ei niinkään luettu vaan ne ”elettiin läpi” (*durchleben*).⁵³ Suomessa kirkollinen kansanopetus oli eri muodoissaan koko Ruotsin vallan ajan pääosin toistolukemista jo siitäkin syystä, että sopivaa kansankielistä kirjallisuutta oli rahvasta varten vain niukasti. Turun tuomiokapitulin vuonna 1740 esittämässä rippikoulutavoitteissa ilmenee jo pyrkimys syventää toistolukeminen yksilölliseksi opitun ymmärtämiseksi ja soveltamiseksi.

1.5 Uusien kasvatustähtämysten haasteet

Kasvatustinnostus ja kiinnostus pedagogisiin kysymyksiin kasvoi 1700-luvulla Euroopan maissa niin voimakkaaksi, että koko aikakautta sanotaan valistuksen ajaksi. Valistusfilosofiassa ihminen alettiin ymmärtää järjen ja kokemuksen avulla oppivaksi, kasvatusta tarvitseväksi yksilöksi, joka oli valistamalla johdettavissa edistuksen tielle. Lukutaito nähtiin tarpeelliseksi ei yksin uskonnollisista syistä, vaan myös kirjastivistuksen ja yleisen valistuksen vuoksi.¹

Valistusajakauden kasvatustilosofi Jean-Jacques Rousseau (k. 1778) edusti tunnepohjaista suuntausta hyökäten järjen ylikorostusta vastaan. Hänen näkemyksensä mukaan myös lapsella on oma elämä mielteineen, käsitteineen ja ihanteineen. Lapsen on ensin tultava ihmiseksi, ja vasta sitten on aika totuttaa hänet toimimaan yhteiskunnassa. Kasvatuksen tehtävänä on antaa yksilölle kaikki, mitä hän aikuisiässä tarvitsee. Oppimestareita on kolme: luonto, asiat ja ihmiset. Pääteoksessaan ”Emile” (1762) Rousseau osoittaa esimerkein, että lapsen on opittava oman havainnon ja omatoimisen päätteläisen avulla luonnosta. Luonto opastaa ihmistä, koska se on aarreaitta asioiden tietämiseen. Kasvattajan tulee ottaa huomioon lapsen eri kehitysvaiheiden vaatimukset. Koska lapsuudella on omat, yksistään sille ominaiset ajattelut ja tuntemistavat, olisi harkitsematonta pakottaa lasta aikuisen ajatuskaavoihin tai sellaiseen toimintaan, johon hän ei vielä ole kypsytynyt. Myös käsityöt

⁵³ Engelsing 1970, palsta 963, 958–960; Mäkinen 1997, 29–30.

¹ Lauerma 1976, 199; Gerholm & Magnusson 1983, 695; Tommila 1986, 178.

ja ruumiinharjoitukset ovat hyödyllisiä terveyttä vahvistettaessa. Rousseau mielestä ihmisluonto on perimmältään hyvä, ja sen positiivisia ominaisuuksia olisi kehitettävä edelleen. Ihminen itse oli kasvatuksen päämäärä.² Rousseau ajatukset tieteiden ja muiden inhimillisen kulttuurin saavutusten turmelevasta vaikutuksesta levisivät nopeasti Suomeen saakka, mutta saivat täällä kalsean vastaanoton.³

Johann Heinrich Pestalozzin (k. 1827) suosittelemat kasvatusmenetelmät muistuttavat hänen suurten edeltäjiensä oppeja. Hän sai vaikutteita Rousseauin kasvatusteoriasta, mutta alkoi vähitellen pedagogisissa mielipiteissään etäännyä hänestä kauemmaksi. Pestalozzi uskoi ihmisen pohjimmaiseen hyvyyteen, mutta tunnisti ihmisluonnossa myös hävittäviä puolia. Hän puhui koruttomuuden ja luonnollisuuden puolesta, mutta korosti yhteiskunnallisuuden näkökulmaa. Pestalozzi ei myöskään luottanut siihen, että ”luonnon omat liikkeet” veisivät aina oikeaan, ja siksi yksilön kehityksen kulkuun oli puututtava suunnitelmallisesti ja rationaalisesti. Opetuksen tuli olla ehdottoman järjestelmällistä. Pestalozzi halusi yleisellä kansanopetuksella kohottaa koko väestön taloudellista, älyllistä ja moraalista tasoa. Jokainen kansalainen pystyy oppimaan, ja jokaisen pitäisi opiskella ja harjoituksella parantaa fyysisistä sekä henkistä suorituskykyään.⁴

John Locke (k. 1704) sekä Rousseau esittivät pedagogisia kysymyksiä pohdiskellessaan myös näkemyksensä lukemaan opettamisen metodista ja lukuteksteistä. Locke suositteli lukutaidon alkeiden oppimista leikin avulla noppakuutioita käyttäen.⁵ Rousseau mielestä erilaisia apuvälineitä ja metodeja etsittäessä unohdetaan, että paras keino oppimiseen on lapsen lukuhuoli, motivaatio. Kun se on herätetty, silloin jokainen metodi on hyvä. Locke suositteli lukuteksteihin eläinsatuja (*faabeleita*), mutta Rousseau mielestä lapset eivät niitä ymmärtäneet.⁶

Saksalaisen filantropistisen koulukunnan edustajat vastustivat tyhjää muistitietoa ja painottivat käytännön hyötyä: lasten piti oppia mukautumaan

² Iisalo 1989, 84–95; Rang 1991, 123–134.

³ Heikkinen 1972, 45; Iisalo 1989, 91.

⁴ Iisalo 1989, 98–99; Liedtke 1991, 177–186.

⁵ Grue-Sörensen 1961 I, 297; Kotkaheimo 1989, 129.

⁶ Rousseau 1905, 188–189; Kotkaheimo 1989, 129.

yhteiskunnan vaatimuksiin tullakseen hyödyllisiksi kansalaisiksi. Siveys, tavat sekä moraali voitiin oppia ja ymmärtää järjellä, jos ne esitettiin konkreettisten esimerkkien avulla. Filantropistit olivatkin merkittäviä moraalis-pedagogisten lastenkuvausten luoja. Käytännön hyötynäkökohtien lisäksi kasvatukseen kuului jokaisessa yksilössä piilevän viattoman ilon vaaliminen. Tämä pedagoginen näkemys ilmenee filantropistien toimittamissa kiinnostavissa, hauskaasti kuvitetuissa oppikirjoissa, joista useat saivat suuren levikin.⁷

Valistuksen aikana Ruotsissakin alettiin pohtia ABC-kirjojen lukuharjoitusten eli lukemiston aineiston sisältöä. Jo 1760-luvun alussa papisto esitti, ettei pelkkä uskonnollinen aines riittänyt, vaan aapisissa pitäisi käyttää moraalisesti opettavia kertomuksia ja joitakin alkeisopetukseen soveltuvia eläinsatuja. Locken ja Rousseau'n kasvatustieteiden vaikutus alkoi ilmetä vähitellen niin, että aapisiin tuli uskonnollisen sisällön lisäksi myös maallista opetettavaa ja huvittavaakin oppiainesta. Piispa Jacob Tengströmin julkaiseman aapisen mallina ovat olleet valistuksen ja filantropismin kasvatustieteiden pohjalta laaditut saksalaiset oppikirjat. Aapisten lukuaineiden uudistamisen lisäksi uusien aatteiden vaikutus näkyi myös siinä, että äitejäkin alettiin kehottaa kasvattamaan lapsensa järjen käyttöön pelkän ulkoluvun sijasta.⁸

Hyödyn aikakauden merkantilistisessä hengessä myös Suomessa asetettiin suuria toiveita koulutuksen kehittämiseen. Aikakauden koulutuspolitiikassa ohjelmassa korostettiin taloudellisen lainsäädännön ja käytännön tuntemusta sekä luonnonhistoriallista tietoa. Päällimmäiseksi kohosi luonnonhistoria. Kuitenkin kaikki käytännön hankkeet olennaisesti uudenlaisen koulutusjärjestelmän luomiseksi kariutuivat, sillä niin kauan kuin sääty-yhteiskunnan rakenteet kestivät, säilyi myös niihin sopeutettu koululaitos.⁹ Vaikka yleiset kasvatustieteelliset muuttuivat 1700-luvulla monessa suhteessa, uudistamispyrkimyksissä etusijalla oli korkeampi opetus, jota pyrittiin tiukasti rajoittamaan ns. kykyjen valinnalla (*selectus ingeniorum*). Koului-

⁷ Pärssinen 1911, 10; Kotkaheimo 1989, 130.

⁸ Kotkaheimo 1989, 130–133.

⁹ Heikkinen 1989, 69–70.

hin ei haluttu ottaa keltotontta ainesta, vaan se ohjattiin tuottavaan työhön.¹⁰

Laajoissa sosiaalisesti heräämättömissä piireissä katsottiin yleisesti, ettei rahvas tarvinnut erikseen järjestettyä opetusta. Koulutus oli tarpeen vain papiksi, siviilivirkamieheksi tai upseeriksi aikoville. Koulutukselle oli asetettava rajat, sillä ”koulusköyhälistön” kasvattaminen olisi järkyttänyt sääty-yhteiskunnan rakenteita. Maatalouden työvoimapuula vahvisti lisäksi halukkuutta sulkea ”turha” aines pois kouluista. Rahvaan sivistyksen kohottaminen otettiin varsinaisesti pohdittavaksi vasta vapaudenajan lopussa. Merkillä pantavaa on, että etenkin maaseudun papiston piirissä esiintyi Suomessa uudistusmielipiteitä, mutta nämä kansanopetuksen kehittämisalitteet jäivät kuitenkin 1700-luvulla enimmäkseen toteutumatta käytännön tasolla.¹¹

Yhteiskunnan ja kirkon uudistamista vaatinut valistus avasi näkökantoja lähestyen kulttuurikysymyksiä uudesta näkökulmasta. Se synnytti Ruotsissa myös voimakasta kansanopetuksen uudistamiseen tähdännyttä toimintaa. Lastenkasvatuksen uudet aatteet tulivat valistusajattelun myötä Suomeenkin jo 1700-luvun lopulla virittäen yleistä kasvatusoptimismia. Tämä kanavoitui 1700–1800-luvun vaihteessa valistushenkiseen teologiaan eli *neologiaan*.¹²

¹⁰ Halila 1949, 92; Heikkinen 1972, 29–31. Sääty-yhteiskunnassa elinkeinoja arvostettiin merkantilismin näkemysten mukaisesti, jolloin kykyjen valintaa haluttiin suorittaa myös sosiaalisiin perustein kantamalla huolta koulujen oppilasmäärien ”oikeasta” suhteesta koko väestöön: oli väärin ajatella, että kaikkien lahjakaiden tulisi saada opiskella, sillä myös maanviljelys ja muut vastaavat elinkeinot vaativat järkeviä henkilöitä etenkin kun niiden piirissä työskentelevät olivat yksinkertaisinta ja kyvyttömintä ainesta. Tästä syystä kristillisen perusopetuksen tason ylittävää koulutusta saavien lukumäärä piti rajata kovalla kädellä. Laajaa perusopetusta pidettiin vahingollisena, koska se sitoisi maataloudessa kipeästi tarvittavaa työvoimaa. Hyödyn ajan yleistä ideologiaa kuvaava on professori Johan Browalliuksen Tiedeakatemiassa vuonna 1747 pitämä puhe, jossa hän toteaa useimpien ihmisten olevan luonnostaan sopivia hyödylliseen, vähemmän älyä vaativaan työhön: ”Huomataan yleisesti, että he pitävät vaarallisena poiketa karvankaan vertaa esi-isien tavasta ja siitä mitä ovat oppineet vanhemmiltaan ja opettajiltaan. Me kummastelemme usein niin rajallisia käsityksiä ja ne suuttavat meitä, mutta itse asiassa on parasta, että he ovat sellaisia kuin ovat.” Heikkinen 1972, 32–33; Heikkinen 1989, 78, 86.

¹¹ Heikkinen 1972, 33–34; Heikkinen 1989, 86.

¹² Neologian pääkorostukset, pyrkimys järjen ja ilmoituksen harmoniaan sekä kristinuskon käytännöllisen luonteen korostaminen, saivat tilaa Tengströmin teologisen ajattelun lisäksi myös hänen käytännön toiminnassaan. Hän torjui kristillisiä dogmeja koskevan puhtaan rationalistisen kritiikin tähdentämällä

Uudet kasvatusihanteet eivät levinneet yksistään teologian välityksellä, mutta 1800-luvun alussa kasvatuseriaatteen olivat aina myös teologisia kysymyksiä.¹³

Turun akatemiassa keskeisenä kulttuuripersoonana vaikuttaneesta Henrik Gabriel Porthanista (k. 1804) tuli ”*Communis Fenniae praeceptor*”, koko Suomen opettaja. Kaunopuheisuuden professorina hän antoi monelle oppilaspolvelle valistushenkisen maailmankuvan aineksia.¹⁴ Porthan tunsi oman aikansa yleiset aatevirtaukset. Valistusfilosofiasta hän omaksui luottamuksen kokemukseen tiedon perustana. Hän taisteli päättäväisesti kaikkea taikauskoisuutta ja ennakkoluuloisuutta vastaan eikä hyväksynyt kritiikittömästi mitään oppia, ajatustapaa tai auktoriteettia, vaan puolusti aina terveen järjen käyttöä. Porthanin mielipiteissä ilmenee monin tavoin valistuksen korostama hyödyllisyyden näkökulma. Hän ei kuitenkaan arvostanut ainoastaan järkeä, vaan korosti myös tunteen ja tahdon osuutta ihmisen sielunelämisessä ja kaikessa toiminnassa. Tiedoilla ja taidoilla ei sellaisinaan ollut kestäväää arvoa – arvokkaita ne olivat vain silloin, kun niillä oli siveellinen pohja niin, että ne hyödyttivät myös toisia ihmisiä ja tekivät käyttäjänsä jalommiksi. Porthan lausui: ”Ei tule vain omaksi hyödyksi viljellä sielunvoimiaan, vaan myös siksi, että tulisi kykeneväksi palvelemaan toisia – —. Se, joka ei ole miksikään hyödyksi, on vahingollinen jäsen valtiossa ja raskas taakka maailmalle.”¹⁵

kristillisten oppien järjellisen ymmärrettävyyden tärkeyttä sekä kristinuskon käytännöllistä, ihmiskuntaa hyödyttävää merkitystä. Ilmoituksen perustaa tuli etsiä siitä, että sitä koskevat dogmit olivat yhtäpitäviä aiemmin tunnettujen ja ehdottomien järjestötuuksien kanssa, sekä siitä yleisestä näkökulmasta, että kristinuskon tehtävä oli parantaa synnin ja syyllisyyden turmelemaa ihmiskuntaa. *Murtorinne* 1986, 14.

¹³ *Sainio* 1953, 10–27; *Häggman* 1993, 245.

¹⁴ Viitasaaren kirkkoherran poikana syntynyt Porthan aloitti 15-vuotiaana opintonsa Turun akatemiassa, jossa hän tutustui valistuksen aatemaailmaan professori Johan Browalliuksen sekä professori Mennanderin oppilaana. Porthan kasvoi *Pro Fide et Christianismo* -seurassa kansansivistyksen hyväksi aktiivisesti toimineen etäisen sukulaisensa piispa Carl Fredrik Mennanderin vaikutuspiirissä. Hän seurasi aikansa tieteellistä kirjallisuutta ja oli kiinteässä vuorovaikutuksessa ruotsalaisiin kulttuuripiireihin. *Salo* 1939, 125; *Halila* 1949, 94–95; *Heikkinen* 1989, 75; *Laasonen* 1991, 392.

¹⁵ *Lehmusto* 1936, 191; *Päivänsalo* 1986, 17–18.

Porthan perusti 1770-luvun alussa yhdessä piispa Carl Fredric Mennanderin ja kansansivistyksen kehittämiseksi myöhemmin ansioituneen Magnus Jacob Alopauksen kanssa kuuluisan isänmaallis-kirjallisen Aurora-seuran.¹⁶ Tuolloin keskusteltiin jo myös Suomen kansanopetuksen järjestelystä, josta Porthan esitti oman näkemyksensä. Porthanin kiinnostus opetuskysymyksiin ilmeni siten, että hän otti ensimmäisenä professorina kasvatustieteelliset kysymykset aiheekseen luennoimalla 1780-luvulla kotiopettajille tarpeellisista tiedoista ja taidoista.

Porthan esitti näkemyksensä kasvatuksesta ja opetuksesta¹⁷ vuonna 1783 kirjassaan ”Utkast till undervisning för informatorer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande” (Opetussuunnitelma kotiopettajia varten koskien heidän velvollisuuksiaan ja älykästä suhtautumistaan). Se on ensimmäinen suomalainen järjestelmällinen kasvatustieteen luonnos. Hänen kasvatustehanteenaan oli luonteeltaan sopusuhtainen, siveellisesti arvokas, järkevä, ylevämielinen sekä fyysisesti hyvin kehittynyt yksilö, joka kykeni hyödyttämään yhteiskuntaa. Tässä Porthan liittyi selvästi Locken ja filantropistien näkemyksiin. Yksilön kyky hyödyttää muita ihmisiä ja työskennellä ihmiskunnan tulevan onnen hyväksi oli Porthanille ensiarvoinen kasvatuksen päämäärä.¹⁸

Locken käsitysten ja valistusajan yleisen optimismin mukaisesti Porthan antoi kasvatukselle erittäin suuren merkityksen ja luotti sen mahdollisuuksiin, kunhan se vain toteutettiin oikealla tavalla: ihmisestä tuli pitkälti sellainen, millaiseksi hänet kasvatuksella muovattiin. Porthan totesi: ”Ruumiin ja sielun ominaisuudet, hyveet ja paheet, riippuvat pääasiallisesti kasvatuksesta; sen kautta toisesta tulee heittiö, petoeläin, toisesta melkein enkeli, vaikka luonnostaan molemmilla on yhtä suotuisat edellytykset – –. On siis jalo pyrkimys, arvaamaton hyvä työ, tehdä nuorille lähimmäisille tuo tärkeä palvelus; se on hyvä työ isänmaan hyväksi, koko ihmiskunnan hyväksi.”¹⁹

¹⁶ *Hjelt* 1886, 136; *Castrén* 1903, 187; *Koskenvesa* 1963, 25.

¹⁷ Sekä Porthanin oma että muiden oppineiden ja papiston suhtautuminen kotiopetukseen oli tavallaan ristiriitainen: toisaalta korostettiin, että kirkon valvoma julkinen opetus oli kotiopetusta parempi vaihtoehto, mutta toisaalta tunnustettiin se tosiasia, että aateliset ja säätyläiset turvautuivat kotiopettajiin. *Salo* 1939, 125; *Heikkinen* 1989, 75–76.

¹⁸ *Päivänsalo* 1986, 18–19.

¹⁹ *Leinberg* 1889, 353–354; *Päivänsalo* 1986, 19.

Porthanin varsinainen kasvatus- ja opetusopillinen suunnitelma sisältyi hänen teoksensa jälkimmäiseen osaan, jonka mukaan kasvatustoimintaa on kolmenlaista: ruumiin harjoitusta, tapakasvatusta sekä järjen kasvatusta eli opetusta. Ruumiillisen kasvatuksen arvostamisessa näkyvät Porthanin filantropismista saamat vaikutteet. Valistusfilosofien tavoin Porthan ei tapakasvatuksesta puhuessaan pidä lapsen luontoa itsessään turmeltuneena; siksi hän ei vetoa kuriin ja hallitsemiseen, vaan lapsen viettivoimien johtamiseen parempiin kohteisiin. Porthan myös luettelee yksityiskohtaisesti eri hyveitä sekä puhuu niiden arvosta ja niihin totuttamisesta. Porthanin johtavana pedagogisena näkökulmana on asettautuminen lasten tasolle. Kaiken opetuksen pitää alkaa yksilöllisten ja konkreettisten käsitteiden ilmaisuilla, ja vain ”asteittain ja vähitellen saa edetä abstrakteihin ja universaaleihin asioihin”. Porthanin mukaan tavallisesti meneteltiin juuri päinvastoin: ”Lapsia kiusataan kaikkein ensimmäiseksi lukemaan aapisia ja katekismuksia, jotka sisältävät yksistään abstrakteja ja universaaleja asioita, joita heidän on mahdoton ymmärtää ja joita heitä ei myöskään auteta ymmärtämään; niitä pakotetaan heidät lukemaan ulkoa, kuten papukaijat, usein tylyydellä ja kovuudella, mikä tekee heille lukemisen vihatuksi ja vastenmieliseksi, tukahduttaa ajattelevaisuuden siemenen sekä usein turmelee koko heidän neroutensa ja järkensä. Niin hullulta menettelyltä on lapsiraukkoja toki säästettävä.” Porthan totesi, että havainto-opetus on luonnon oma metodi: hyviä tauluja, vaskipiirroksia sekä muovailua voidaan myös lomahetkinä, erittäinkin syksy- ja talvi-iltoina, käyttää välittämään lapsille paljon hyödyllistä tietoa selkeällä ja eloisalla tavalla. Fyysisiä, moraalisia ja historiallisia totuuksia voidaan antaa heille tällä tavoin.²⁰

Porthanin mielestä niissä aineissa, jotka eivät ole pelkästään ymmärryksellä vastaanotettavia vaan joiden tulee vaikuttaa myös sydämeen (esim. uskonto, siveysoppi ja kirjallisuus), oppilaat on totutettava ”tunteella lukemaan ja kuulemaan sekä tulemaan siitä liikutetuksi”. Opetus tapahtuu parhaiten ottamalla lähtökohdaksi se, mitä he tuntevat ja harrastavat, sekä antamalla heidän itsensä suullisesti ja sitten myös kirjallisesti ilmaista tietoaan toisille. Uskonnon tulee vedota lapsen sydämeen, ja siksi dogmaattinen muistitieto on syrjäytettävä.²¹

²⁰ Leinberg 1889, 404–407; Päivänsalo 1986, 20.

²¹ Leinberg 1889, 406–407; Salo 1939, 126; Päivänsalo 1986, 21.

Filantropistien ja uushumanistien aatteisiin sekä Locken empiriseen psykologiaan ja kasvatusaatteisiin perehtyneenä valistuneena tiedemiehenä Porthan asetti yleishyödylliset tiedot kansanopetuksessa etualalle. Hänen mielestään tavanomaisen lukutaidon ja kristinopin lisäksi rahvaan lapsille oli syytä opettaa myös kirjoitusta, laskentoa, maantietoa sekä yleistä ja etenkin isänmaan historiaa. Porthanin uudistussuunnitelmat liittyivät siten emämaassa sekä muualla Euroopan valistuneissa piireissä vastaavana aikana esiin tuotuihin näkemyksiin. Porthan varoitti opetuksen ”papakaijamaisuudesta” sekä liiallisesta abstraktisuudesta ja vaikeaselkoisuudesta. Hänen humanis- ja empiriissävyiset, opetuksen induktiivisuutta korostavat sekä persoonallisuutta kunnioittavat käsityksensä olivat omana aikanaan uusia ja tuoreita.²²

Porthan pyrki antamaan Suomen kansanopetukselle yleiseurooppalaisella tasolla olevan pohjan. Hän yhdisti suomalaisen kulttuurielämän johdon mannermaan henkisten virtausten elimelliseen yhteyteen hylkäämättä kuitenkin kansallisen kulttuurin antamia lähtökohtia. Porthan viittasi etenkin Saksan ja Skotlannin oloihin sekä näiden kansojen valistuneisuuteen, uutteruuteen, siveellisyteen ja vaurauteen, minkä hän katsoi erittäin suuressa määrin olevan seurausta yleisen koululaitoksen toiminnasta. Hän suunnitteli Suomen oloihin sopeutettua koululaitosta ja ehdotti opetusaineisiin lisääväksi talousoppia, luonnonhistoriaa ja mekaniikkaa. Suomen Talousseuran jäsenenä Porthan vaikutti myös kirjoituksillaan seuran ohjelmaan.²³

Pedagoginen harrastus ei kuitenkaan ollut Turussa vielä kovin syvällistä, sillä todellista, elävää mielenkiintoa siihen tunsivat vain harvat. Porthanin suunnitelmat osoittautuivat käytännössä liian moderneiksi eivätkä siksi johdaneet suoranaisiin tuloksiin. Porthan toimi kuitenkin merkittävänä tienraivaajana: hänen opettamansa sukupolvi, Porthanin akateeminen koulukunta, omaksui valistushenkiset pedagogiset näkemykset kansanopetuksen kehittämistarpeista.²⁴

Turun akatemian pappiskasvatuksessa kustavilaisella ajalla tarjotut henkiset eväät olivat suurelta osin peräisin Porthanilta sekä teologisen tiedekunnan opettajilta Jacob Tengströmiltä ja Jacob Bonsdorffilta. Tulevat papit

²² Halila 1949, 96–97; Klinge 1987, 541; Heikkinen 1989, 76.

²³ Halila 1949, 96.

²⁴ Halila 1949, 96; Heikkinen 1989, 76–77.



Jacob Tengströmin 1795 ilmestynyt Läse=Öfning för Mina Barn oli lukutaidon alkeiskirjaksi tarkoitettu oppikirja. Nimiö ja esipuhesivun koristeltu otsikko. (Åbo, Frenckell). Helsingin yliopiston kirjasto. Kotkaheimo 1989.



säivät filosofisessa tiedekunnassa opettavan Porthanin luennoilla rautaisannoksen luonnollista teologiaa. Kristinuskon ydin piti etsiä etiikasta, mikä ei kuitenkaan tarkoittanut uskonnollisten tunteiden vieroksumista. Porthankin lähenei käsityksissään 1700-luvun loppupuolella neologiaa. Hänen teologiset näkemyksensä välittyivät myös hänen opiskelijoilleen, joista suurin osa valmistui papeiksi. Siksi hänen vaikutuksensa Suomen kirkkoon on arvioitava suuremmaksi kuin kenenkään muun kustavilaisena aikana. ”Porthanin koulun” toinen perintö oli kansallisen kulttuurin harrastus ja siihen liittyvä isänmaallisuus, mihin sisältyivät yhteys Ruotsiin sekä alkava suomalainen kotiseututunne.²⁵ Porthanin vaikutus ilmenee selvästi Jaakko Juteinin tuotannossa ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toiminnassa sekä etenkin hänen aateystävänsä Jacob Tengströmin valistushenkisissä ja filantropismin elähdyttämässä kansanopetuksen uudistusehdotuksissa.²⁶

Turun akatemian myöhäiskauden opettajista toimi pappiskasvatuksessa suunnannäyttäjänä teologian professori Jacob Tengström (1755–1832), josta tuli vuonna 1803 Turun hiippakunnan piispa.²⁷ Tengström lukeutui varsin selväpiirteisesti maltillisen neologian edustajiin. Teologian lisäksi hän oli hankkinut laajat tiedot myös kasvatustieteistä. Hän oli pedagoginen kirjailija sekä ensimmäinen filantropististen oppikirjojen tekijä Suomessa.²⁸ Tengström julkaisi anonyymisti lukutaidon alkeiskirjansa *Läse=Öfning för Mina Barn* samoin kuin lukukirjansa *Tidsfördrif för Mina Barn*. Hän ei halunnut kunniaa kirjailijana, joten hän ei edes erottanut omia tekstejään lainatuista.²⁹

Tengströmin mielestä uuden aikakauden valistunut sukupolvi tarvitsi omalle ajalleen sovitettua opetusta koulussa sekä kirkossa. Tengströmin suvaitsevaisuus valistuksen aikakauden ajattelutapoja kohtaan ilmeni siinä, että hänen mielestään opetuksen piti vedota enemmän ymmärrykseen ja

²⁵ Laasonen 1991, 392–394.

²⁶ Tarkiainen & Kauppinen 1967, 109.

²⁷ Laasonen 1991, 395.

²⁸ Wichmann 1903, 56; Jäntere 1935, 417. Tengström tarkasteli 1790-luvulla ilmestyneissä oppikirjoissaan elämää ja maailmaa lasten kannalta. Saksalaiset ja ruotsalaiset oppikirjauudistukset ovat antaneet hänelle herätteitä ja esikuvia lapsipsykologian parempaan tajuamiseen sekä opetuksellisiin parannuksiin. Rancken 1950, 272; Kotkaheimo 1989, 133.

²⁹ Klingberg 1964, 259; Kotkaheimo 1989, 134; Ikonen 1997, 256–257.

sydämeen kuin muistiin sekä enemmän kokemukseen kuin abstraktisiin määritelmiin.³⁰ Suomalaisen aapiskirjallisuuden käännekohta on vuosi 1795, jolloin ilmestyi uskonnollisten aapisten sarjaa jatkava Gezeliuksen Lasten paras Tawara ja aapiskirjallisuudelle uutta suuntaa luonut Tengströmin aapinen.³¹ Tengströmin kirjoista saatiin suomenkieliset käännökset vasta vuosikymmenien perästä.³² Läse-Öfning -alkeiskirjan tehtävät ja lukutaidon sekä tietoja että hyveitä sisältävä oppikirja perustuivat niin valistuksen kuin filantropisminkin kasvatusnäemyksiin: opetuksen tavoitteena oli käytännöllinen hyöty, tietojen, tapojen sekä moraalien opettaminen. *Pro Fide et Christianismo* -yhdistyksen julkaisema *Barnabok eli Armon Prinssin Abc-kirja* oli Tengströmille vaikuttimena oppikirjan laatimiseen. Hän päättää tämän omille lapsilleen omistamansa kirjan oppimista motivoivaan kehotukseen: käyttäkää lapset tätä kirjaa ahkerasti edistyäkseenne päivittäin.³³

Tengströmin *Läse-Öfning* sisältää kolme osa-aluetta: luonnontiedollisen, kaunokirjallisen sekä uskonnollisen osan, josta katekismus on kuitenkin jätetty pois. Lukemiston kaunokirjalliseen osaan on otettu eläinsatuja (faabeleita),³⁴ kertomuksia ja niistä johdettuja mietelauseita. Niiden avulla voitiin kristillisen opetuksen ohella tehostaa tapojen parannusta. Faabeleihin oli kiinnitetty jonkin verran huomiota Turun akatemiassa jo 1700-luvun alussa, mikä ilmentää Euroopan mantereella, etenkin Saksassa, vaikuttaneiden pedagogisten virtausten ulottumista myös Suomeen. Tengström käytti faabeleita esimerkkitapauksina herättääkseen lasten lukuhalun sekä selvittääkseen

³⁰ Lehtinen 1979, 213.

³¹ *Kotakaheimo* 1989, 133. Tengströmin laatima 95-sivuinen aapinen oli lukutaidon alkeiskirja, josta seuraavat painokset julkaistiin vuosina 1798, 1801 ja 1813. Tengström halusi vuonna 1799 ilmestyneessä lukukirjassaan *Tidsfördrif för Mina Barn* tarjota lapsille lukemista vielä aapiskirjan jälkeenkin. *Klingberg* 1964, 110; *Rancken* 1950, 202; *Kotakaheimo* 1989, 134.

³² *Ajanviete Lapsille* ilmestyi suomeksi 1836 sekä Läse-Öfningin toisesta painoksesta lyhennetty 64-sivuinen *Uusi Aapetus eli Opetus Kirja Lapsille* 1847. *Kotakaheimo* 1989, 134. Lehtonen on tarkastellut Tengströmin oppikirjoja laajasti. *Lehtonen* 1981, 61–72.

³³ *Kotakaheimo* 1989, 134.

³⁴ Piispa Gezelius suositteli faabeleiden käyttöä *Methodus informandissaan* (1683). Myös piispa Sorolainen liitti kirkollisen kansanopetuksen oppiaineeseen ja saarnoihinsa klassisesta kirjallisuudesta otettuja esimerkkifaabeleita. *Holmström* 1937, 420; *Kotakaheimo* 1989, 138.

ja opettaakseen pahan ja hyvän käsitteitä. Yleensä eläinsaduissa nuhdeltuja ominaisuuksia olivat esim. tottelemattomuus, turhamaisuus, kärsimättömyys, itsepäisyys, laiskuus, kiittämättömyys ja ylpeys; positiivisina piirteinä tähdennetään kohteliaisuutta, rehellisyyttä ja vaatimattomuutta.³⁵

Moraalisella aineksella oli Tengströmin faabeleissa valtasija. Lasten elämää kuvaavien esimerkkikertomusten kautta välittyivät myös hänen kannattamansa filantropistisen aatesuunnan mukaiset kasvatustavoitteet.³⁶ Tengströmin kertomusten samoin kuin eläinsatujen tarkoituksena oli esitellä käyttäytymisen peruskäsitteet ja opastaa lapsi tuntemaan velvollisuutensa Jumalaa, itseään ja lähimmäistään kohtaan. Tengströmin tavoitteena oli antaa oppikirjoillaan varsinaisen oppiaineksen sisällön lisäksi myös herätteitä vallitsevan opetuskäytännön uudistamiseen. Muistin harjoittamiseksi kirjoitetut lyhyet, helposti käsitettävät, sellaisinaan ulkoa opittaviksi soveltuvat mietelauseet ja ajatelmat tiivistivät eläinsatujen ja kertomusten opetukset lapsille elämänohjeiksi.³⁷

Uskonnonopetuksesta Tengström totesi, että yleisen kasvatustavan mukaan lapsille jo varhain opittaviksi määrätyt kristinopin kappaleet tuli välittää heille keskustelujen muodossa vuosien myötä vasta sitten, kun ensin oli opetettu uskonnon peruskäsitteet. Rukousten harjoittelun tuli tapahtua niin, että lapsille selitettiin, miksi rukoillaan ja miten tulee rukoilla, sillä muutoin he toistivat rukouksia kuin papukaijat pelkkinä muistisuorituksina ajattelematta tuskin milloinkaan niiden sisältöä, vaikka rukouksen tulisi lähteä sydäimestä. Uskonnonopetus ei saanut olla kuivaa, ymmärryksetöntä ulkolu-

³⁵ *Rancken* 1950, 293; *Kotkaheimo* 1989, 138–140.

³⁶ Näiden tapoja opettavien kertomusten nimenä on kääntäjillä yleensä ”sieventävä tai siveyttävä” kertomus. Niitä on Tengströmillä yhteensä 25. Ne ovat jonkin verran kaavamaisia, eivätkä ne siksi ole yhtä onnistuneita kuin faabelit. Kertomusten toistuvana teemana on voimakas yritys vaikuttaa lasten tottelemattomuuteen: pahantapaiselle lapselle käy huonosti, kun taas hyväntapaista ja kilttiä seuraa onni ja menestys. *Rancken* 1950, 28, 209; *Kotkaheimo* 1989, 140.

³⁷ *Klingberg* 1964, 354; *Kotkaheimo* 1989, 140–142. Läse-Öfning -kirjaseensa Tengström liitti esipuheen lisäksi kirjoituskirjaimet, välimerkit sekä mittayksiköt ja antoi lisäksi tietoja mm. raha-, paino- ja ajanyksiköistä. Välimerkeistä Tengström totesi, että niiden käytön määrittäminen lapsille sanoin tai selityksin tuskin oli mahdollista, mutta taitava opettaja voi itse opettaa välimerkkien käytön pääasiat itse lukuharjoitusten yhteydessä. *Läse-Öfning* 1795, 92; *Kotkaheimo* 1989, 143.

kua, vaan opettajan tuli hartaasti ja lapsentajuisesti selittää rukoukset ja kaikki muu oppiaines.³⁸ Porthanin tavoin Tengström pyrki kasvatusohjeillaan nimenomaan korjaamaan silloisessa kansanopetuksessa käytetyn perinteisen uskonnollisen toistolukemisen haittavaikutuksia. Samaan tavoitteeseen pääsemistä varten hän laati myös lasten opetukseen soveltuvia uudenlaisia oppikirjoja.

Vanhaluterilaisen opetustradition arvoperusta ja tavoitteet kohtasivat 1800-luvun alkaessa jatkuvasti kasvavan muutospaineen: luterilaisen yhtenäiskulttuurin kasvatusihanteiden ja uutta kasvatusoptimismia edustavan pedagogiikan välinen vastakkainasettelu tuli selvästi esiin. Luterilainen kansanopetus ja kristillinen kasvatus perustui Raamattuun ja Lutherin katekismukseen sekä yksiselitteisesti määriteltyn huoneentaulun mukaiseen normijärjestelmään, jota myös valtaosa 1800-luvulle saakka Suomessa painetuista teksteistä edusti. Jokainen ihminen oli Aatamista ja Eevasta alkaen jo maailmaan syntyessään perisynnin turmelema ja siksi kykenemätön hyvään ja taipuvainen pahaan. Jumala oli kuitenkin Jeesuksessa antanut ihmiselle synnit anteeksi; kasteessa tapahtui uudestisyntyminen, vapautuminen synneistä. Ihmisessä piilevä ”Wanha Adam” säilyi kuitenkin taipumuksena pahaan kasteesta huolimatta.³⁹ Nämä näkemykset ihmisen olemuksesta olivat peruskivenä vanhaluterilaisessa perhe- ja yhteiskuntaelämässä sekä kansanopetuksessa. Kuuliaisuus hengelliselle ja maalliselle esivallalle oli perusedellytys kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvatuksen ensimmäinen pyrkimys oli opastaa kuuliaisuuteen ja kunnioitukseen vanhempia kohtaan. Kasvatus kurissa ja Herran nuhteessa merkitsi ensisijaisesti ”oman luonnon” voittamista. Pienen lapsen ymmärrykseen oli turha vedota, joten parhaat tulokset tottelemattomuuden ja omavaltaisuuden kitkemisessä voitiin saada kurituksen avulla. Iso paha voitettiin pienellä pahalla, jos vanhemmat näin pelastivat lapsensa sielun. Tottelevaisuus, kunnioitus ja kiitollisuus olivat hyvin kasvatettujen lasten perushyveet.⁴⁰

Suomessa piispa Gezeliuksen sekä Svebiliuksen katekismusten laajalle levinneet kymmenet painokset edustivat vanhaluterilaista arvopohjaa heijastavia kasvatusoppaita, joissa laki ja evankeliumi olivat selvästi erillään ja

³⁸ *Läse-Öfning* 1795, företal, 68–84; *Kotkaheimo* 1989, 142.

³⁹ *Gezelius* 1802, 7–12; *Häggman* 1993, 242–243.

⁴⁰ *Gezelius* 1802, 30–32; *Häggman* 1993, 243–244.



Alkukirjain A-initiaalinen Kristus-lasta esittävä kuva Lasten Paras Tawara-teoksessa 1752. Helsingin yliopiston kirjasto. Maapalloa kädessään pitävä kukolla ratsastava Kristus-lapsen kuva on kölniläisessä Abc-kirjassa 1667. *Kotkaheimo* 1989.

Kansanopetuksen oppikirjaksi määrättiin 1773 Ruotsin arkkipiispan Olaus Swebiliuksen katekismus Yxikertainen Ulostoimitus, LUTHERUXEN Wähän Katechismuxen Ylitze. Stockholm (1689). Suomeksi sen toimitti Daniel Juslenius 1746. Nimiö. Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotkaheimo* 1989.



lain ankaruus jätti armon evankeliumin varjoonsa. Vanhaluterilaisen kirkon kasvatustraditio korosti kristinuskon vanhatestamentillista ja lakiuskonnollista puolta, mikä käytännössä painotti ihmisen synnintuntoa jättäen kristinuskon sovinnollisen ja lohduttavan sanoman vähemmälle huomiolle. Kasvatuksen auktoriteettina vedottiin enemmän Jumalan lain ankaruuteen kuin lempeään Jeesukseen. Vanhaluterilaisen kasvatusnäkemysten mukaan ihmisen heikkoudet aiheutuivat pohjimmiltaan langenneesta ihmisluonnosta itsestään ja ihmisessä oleva hyvä oli lähtöisin Jumalasta. Kasvatuksen ja opetuksen päämääränä oli pahan kitkeminen ja hyvän juurruttaminen. Perisynnin käsite oli kasvatusta määrittelevä negatiivinen käsite, ja kasvatuksen positiivinen tavoite oli Jumalan pelko, jonka varassa kehittyivät ihmisen muut hyveet, etenkin nöyryys, kuuliaisuus ja ahkeruus. Katekismuksen ulko-opettelu toimi käytännössä tärkeimpänä todisteena Jumalan pelosta eli Jumalan tahdon tuntemisesta ja omaksumisesta.⁴¹

Kuitenkin on muistettava, että katekismusteksteissä yleensä myös opastettiin, että pelkkä ankaruus ei sinänsä pelastanut ketään ja vihasuutena annettu epäoikeudenmukainen kuritus oli suorastaan haitallista. Lisäksi on huomattava, ettei vanhaluterilaisten kirjallisten kasvatusihanteiden ankaruus automaattisesti merkitse sitä, että tuon ajan ihmiset olisivat todella käytännössä aina olleet myöhempiä kasvattajia ankarampia. Kirkon vanhat kansanopetuksen ihanteet ja menetelmät eivät ainakaan kerro aikuisten välinpitämättömyydestä, vaan kiihkeästä halusta huolehtia lapsen tulevaisuudesta, so. sielun autuudesta.⁴²

Valistusaiakauden uudistajat sekä arvostelivat vanhaa että rakensivat uutta. Neologia hylkäsi vanhaluterilaisen kirkon sekä pietistien käsitykset perisynnistä lapsenkasvatuksen lähtökohtana: lasten ilkeys tai tottelemattomuus eivät aiheutuneet synnynnäisestä pahasta tahdosta, vaan huonosta tai laiminlyödyistä kasvatuksesta. Perisyntioppi nähtiin ihmisen mahdollisuuksia kahlitsevana epäuskona, jolloin ruumiillista kuritusta ja katekismuksen mekaanista ulko-opettelua painottava kasvatusta katsottiin epätarkoituksenmukaiseksi ja lapsen yksilöllisyyttä ja kehitysvaiheita ymmärtämättömäksi. Vastasyntynyt ei ollut viheliäinen olento, josta oli ryhdyttävä kitkemään

⁴¹ Häggman 1993, 244.

⁴² Häggman 1993, 244–245.



Vanhaluterilaisessa kasvatustraditiossa vanhempien tärkein velvollisuus oli huolehtia lastensa sielujen autuudesta ja kuuliaisuuskasvatuksesta. Älä tuu takaperin taivahaseen, sanoo Pietari kalipääsellen. (Etelä-Pohjanmaa). Erkki Tantan piirros teoksessa Sattuuhan sitä (1968). Otava.

pahuutta pois, vaan hänellä oli kaikki mahdollisuudet kehittyä hyväksi ihmiseksi, kunhan koti ja kasvatustapa olivat oikeanlaisia. Ihminen alettiin nähdä paljolti lapsuussympärisenä tuotteena.⁴³

Neologian valistushenkisessä kasvatusoptimismissa perheen ja kasvatuksen ihanteet yhdistettiin saumattomasti toisiinsa: vanhempien omalle esimerkille, kodin suotuisalle ilmapiirille sekä etenkin äidin tehtäville annettiin vähitellen suurempi painoarvo kuin vanhaluterilaisessa huoneentaulussa. Kodin rakkaudellisen ilmapiirin luominen tuli samankaltaiseksi yleispäteväksi kasvatuskeinoksi kuin pahan tahdon poiskitkeminen oli Gezeliuksen ja Svebiliuksen katekismusten viitoittamassa kansanopetuksessa.⁴⁴

Vanhaluterilaisessa kasvatustraditiossa vanhempien tärkein velvollisuus oli huolehtia lastensa sielujen autuudesta ja kuuliaisuuskasvatuksesta. Porthanista alkaen uuden pedagogiikan kannattajat eivät yleensä paljon vedonneet tuonpuoleiseen, vaan painottivat lapsen moraalia tässä maailmassa. Myös piispa Jacob Tengström korosti voimakkaasti kristinuskon siveellisesti kasvattavaa puolta. Köyhä ja tietämätön kansakin voitiin nähdä lapsina, jotka oli kasvatettava tietoisiksi ja siveellisiksi kansalaisiksi. Pahuus oli mahdollista poistaa, kun sen selitettiin aiheutuvan tietämättömyydestä tai huonosti hoidetusta kasvatuksesta.⁴⁵

Valistuksen kasvatusopillisten aatteiden mukaan lapsen järki oli valistunut, joten opetuksen tuli vedota kasvatettavan ymmärrykseen. Filantropistit tähtäsivät vielä tätäkin pidemmälle asettamalla korkeimmiksi arvoiksi hyveellisyyden, viisauden ja onnellisuuden. Koululaitoksen keskeiseksi tehtäväksi katsottiin moraalisesti parempien kansalaisten kasvattaminen. Pakottamisen sijasta opetuksen piti tapahtua vapauden ilmapiirissä havainnollisten menetelmien ja kannustavien palkintojen avulla.⁴⁶ Suomessa 1800-luvun alussa valtaan päässeet uushumanistiset kasvatuskäsitteet korostivat persoonallisuuden harmonista kehitystä, jossa oli varottava liiallista hyödyn ja järjen ihailua.⁴⁷

⁴³ *ÅT* 18/1795, 31/1798, 15–17/1799; Nordberg 1978, 130–131; Häggman 1993, 245.

⁴⁴ Häggman 1993, 245–246.

⁴⁵ Häggman 1993, 247.

⁴⁶ Salo 1939, 19, 77–78; Iisalo 1989, 112–113.

⁴⁷ Pärssinen 1911, 12, 21; Salo 1939, 71–72.

1.6 Valistuksen ja filantropismin virittäjä kansanopetusinnostus

Valistus avasi akateemisessa sivistyneistössä kansansivistykselle myönteisiä näköaloja, mutta vasta vähitellen – etenkin pietismin vaikutuksesta – alettiin yhä laajenevissa piireissä kaivata syvemmän henkilökohtaisen kristillisyyden ohella myös parempaa kansanopetusta.¹ Valistuksen kasvatustoptimismi ja filantropismin ihanteet innoittivat monia yksityishenkilöitä sekä yhdistyksiä, jotka pyrkivät monin tavoin konkreettisten kehittämishankkeiden avulla parantamaan rahvaan opetuksen tasoa. Näiden kansansivistuspyrkimysten keskuksiksi muodostui Tukholmassa hovisaarnaaja Carl Magnus Wrangelin aloitteesta englantilaisten esikuvien mukaan vuonna 1771 perustettu *Societas Svecana pro Fide et Christianismo* -seura, jonka toimialaan kuuluivat hyvin keskeisesti juuri lasten kasvatuskysymykset.²

¹ Halila 1949, 92.

² Oleskeltuaan kymmenen vuoden ajan mm. Englannissa ja Pohjois-Amerikassa Wrangel ryhtyi kotimaahan saavuttuaan ”äärimmäisen huolellisesti edistämään kristillisen elämän kasvua ja leviämistä Ruotsin valtakuntaan”. Halila 1949, 92–93. Englantiin 1698 perustetun vastaavan seuran nimenä oli *Society For Promoting Christian Knowledge*. Leinberg 1906b, 237. Myös englantilainen herätysjohtaja John Wesley oli seuran jäsen. Halila 1949, 94.

Kristillinen opetus ei ollut yhdenmukaista maallikkojen silmissä. Tämä käy havainnollisesti ilmi Turun akatemian talousopin dosentin ja koulumiehen Johan Kraftmanin vuonna 1761 esittämistä näkemyksistä hänen käsitellessään Suomen maanviljelyksen tilaa. Kraftmanin mielestä taloudellista edistystä ei voinut tapahtua, ellei kansa noudattanut esivallan antamia määräyksiä. Lakien rikkominen oli merkki turmeluksesta ja jumalattomuudesta, johon parannusta oli etsittävä nimenomaan lasten kasvatuksesta. Tässä vanhemmilla oli edessä laaja työkenttä. Jo viisivuotiaana tai sitäkin nuorempana lapsen piti kyetä esittämään vanhemmilleen tai papeille, mitkä olivat ihmisen velvollisuudet Jumalaa, vanhempia, esivaltaa ja toisia ihmisiä kohtaan, sillä Jumala rankaisi velvollisuuksien rikkojaa. Kansalaismoraaliin kuului tuolloin tietää yksityisen ja yleisen hyvän välinen yhteys sekä tajuta, että ihminen oli velvollinen edistämään yleistä hyvää. Moraaliopista piti laatia painettavaksi lyhyt yhteenveto, jossa esitettäisiin hyveellisen ja rehellisen alamaisten tuntomerkit. Sitä oli käytettävä kouluissa ja muuallakin ja se oli jaettava jokaiselle lukutaitoiselle kansalaiselle. Jokaisessa suurehkoissa talossa oli oltava Raamattu, jota oli luettava etenkin pyhäpäivinä kolme tai neljä lukua kerrallaan koko talon väen ollessa läsnä; luetun jälkeen oli kuullusta aiheesta keskusteltava ja viimeiseksi vielä luettava kappaleet uudelleen. Lepohetken jälkeen piti luettu vielä kerrata. Heikkinen 1989, 86–87.

Pro Fide et Christianismo -seura sai jo ensimmäisenä toimintavuotenaan 76 koti- ja ulkomaista jäsentä. Ohjelmatavoitteidensa ja arvostettujen johtohenkilöidensä ansiosta seura saavutti lyhyessä ajassa niin huomattavan maineen, että sen jäseneksi kutsumista pidettiin erityisenä kunniana. Vuosina 1771–1809 seuran jäsenmatrikkeliin merkittiin 450 ruotsalaista ja 79 ulkomaista jäsentä. Suomalaisjäseniä seurassa tiedetään vuosina 1771–1809 olleen kaikkiaan 40. Seuran mielipiteitä kuunneltiinkin mieluusti monissa kulttuurikysymyksissä.³

Pro Fide et Christianismo -seuran toiminnassa oli alusta alkaen hyvin keskeistä lasten opetuksen ja kasvatuksen hyväksi tapahtuva työ, jonka avulla kristillisen elämän taantumista pyrittiin ehkäisemään. Turun piispa, sittemmin Upsalan arkkipiispa C. F. Mennander oli seuran vaikutusvaltainen jäsen. Hänen puheenjohtajakaudellaan suunniteltiin mm. yleisen kasvatuskysymyksiä koskevan kirjoitelmasarjan julkaisemista, jotta etenkin sivistyneistö saataisiin kiinnittämään entistä enemmän huomiota pedagogisiin ongelmiin. Tällä aristokraattis-papillisella seuralla oli melko tiheä jäsenverkko maaseudulla sekä ulkomaisia jäseniä vaikutteiden ja kokemusten saamiseksi muista maista. Seuran jäsenillä oli verraten laaja kokemus saksalaisten⁴ kasvatusmiesten aatteista sekä käytännön sovelluksista, reaali- ja kansakouluista. Seuran toiminnassa korostui sosiaalinen vastuu ja halu syventää rahvaan hengellistä elämää. Etenkin asutuskeskusten varattomien lasten opetusta varten perustettiin ulkomaisten esikuvien ja filantropismin aatteiden mukaisesti köyhäinkouluja.⁵

³ Seuran jäsenenä oli myös lukuisia suomalaisia vaikuttajajaksilöitä: vapaaherra Rabbe Gottlieb Wrede, Turun piispa Carl Fredric Mennander, Hauhon pitäjänkoulun perustamisessa ansioitunut rovasti Pehr Bonsdorff, Porvoon piispa Gabriel Fortelius, Mäntyharjun kirkkoherra ja myöhempi Porvoon piispa Zacharias Cygnaeus vanhempi, Turun piispa Jacob Gadolin, Porvoon tuomiorovasti ja sittemmin piispa Magnus Jacob Alopaeus, professori ja myöhemmin Turun piispa Jacob Tengström, Vihdin kirkkoherra Bengt Jacob Ignatius, tuomiorovasti Emanuel Indrenius Haminasta sekä Viaporin lastenkoulun perustaja, maisteri Eric Stigzelius. *Leinberg* 1906b, 238–240; *Halila* 1949, 94.

⁴ Saksalainen August Hermann Francke pani alulle Preussissa 1700-luvun alussa köyhäinkoulun, pedagogion aatelisnuorille ja latinankoulun porvarislapsille. Hän perusti lisäksi opettajainvalmistuslaitoksen antaakseen perustamiinsa oppilaitoksiin opettajiksi valituille opiskelijoille pedagogista koulutusta. *Halila* 1949, 93; *Gangel & Benson* 1983, 178.

⁵ *Halila* 1949, 93; *Vuorela* 1980, 94–95.

Pro Fide et Christianismo -seuran tavoitteena oli Suomen kansanopetuksen sisällöllinen laajentaminen yhteiskunnan jäsenille hyödyllisillä ja heitä kehittäväillä muillakin tiedoilla ja taidoilla: lapsille tuli opettaa mm. kirjoitusta ja laskentoa sekä tärkeimpiä tietoja isänmaan historiasta.⁶ Seura kiinnitti huomiota myös oppikirjakysymykseen: pian alkoi ilmestyä entistä sopivampia kirjoja lapsille sekä ns. lukutauluja alkeisopetusta varten.⁷

Pro Fide et Christianismo -seuran kansanopetuksen parantamiseen tähänneet pyrkimykset huipentuivat vuonna 1798 kiertokoulu ehdotukseen, jonka päämääränä oli valtakunnan alkuopetusolojen uudistaminen. Tuomiokapituleille lähettämässään suunnitelmassa seura kehotti jokaista seurakuntaa perustamaan kiertokouluja, joissa opetettaisiin vuosittain 7–8 kuukauden ajan lukemista ja kristinoppia sekä lisäksi kirjoitusta, laskentoa, talouskirjanpidon alkeita, isänmaan historiaa, maantietoa ja kirkkolaulua, huomautettiinpa urheilunkin merkityksestä. Opettajaksi ehdotuksessa kaavailtiin ensi kädessä seurakunnan papiston apulaista tai lukkaria. Kirkkoherran tuli pitää koulussa vuosittain opettajan ja säätyläisten kanssa tutkinto oppimistulosten arvioimista varten.⁸

Molemmat tuomiokapitulit antoivat tämän uudenaikaisen ja laaja-alaisen ehdotuksen papistolle tiedoksi kehottaen noudattamaan sitä mahdollisuuksien mukaan. Porvoon tuomiokapituli vieläpä suosittelee sitä, koska siinä ”autuuden opin” lisäksi mainittiin muitakin yhteiskunnan jäsenille hyödyllisiä ja käsityskykyä kehittäviä tietoja.⁹ Porvoon hiippakunnan johdon erityisen suopean asenteen syynä oli se, että piispa Zacharias Cygnaeus vanhempi sekä tuomiorovasti Magnus Jacob Alopaeus itse olivat mainitun seuran jäseniä.¹⁰ Pro Fide et Christianismo -seuran ehdotuksessa kansanopetuksen tavoitetaso nostettiin huomattavasti korkeammalle kuin muissa 1700-luvun

⁶ Ruuth 1913, 261; Halila 1949, 93.

⁷ Seura painatti vuonna 1780 Tukholmassa *Barnabok*, Hans Kongl. Höghet Kron-Prinsen -oppikirjan, jonka moralisoivat kertomukset vastasivat seuran pietististä henkeä: kasvatuksessa päähyveitä olivat totuudenrakkaus, ahkeruus, kuuliaisuus ja hurskaus; ankarimmin vastustettiin valehtelemista, tottelemattomuutta ja joukkoilaisuutta. Ottelin 1931, 24; Hirsjärvi et al. 1976, 65; Kotkaheimo 1989, 132–133.

⁸ Nilsson 1921, 47–50; Halila 1949, 98; Vuorela 1980, 95.

⁹ Hornborg 1872, 223–224; Halila 1949, 98.

¹⁰ Leinberg 1906b, 241; Kotilainen 1965, 34.

puolella tehdyissä suunnitelmissa. Aivan uutta oli se, että rahvaan opetukseen katsottiin kuuluvan myös yleishyödyllisiä ja yhteiskunnallisia aineita.¹¹

Suomeen oli levinnyt voimakkaita fysiokraattisia virtauksia, joiden ilmausta olivat jo 1750-luvulta lähtien tehdyt useat ehdotukset valtion organisoimasta ja johtamasta kansakoululaitoksesta. Näissä piireissä sosiaalisten olojen kurjuuden syyksi nähtiin se, että ihmiset olivat tietämättömiä yhteiskuntaelämän muuttumattomista laeista. Siksi oli laajalla rintamalla ryhdyttävä taisteluun yleistä tietämättömyyttä vastaan. Pro Fide et Christianismo -seuralla oli siten selviä yhtymäkohtia myös fysiokraatteihin.¹² Ruotsissa ja Suomessa syntyi 1700-luvun loppupuolella ja 1800-luvun alussa suuri määrä erityyppisiä käytännölliseen toimintaan painottuneita yhdistyksiä ja seuroja. *Sällskapet för allmänna medborgerliga kunskaper* julkaisi 1790-luvulla Ruotsissa kasvatuskysymyksiä koskevan laajan artikkelisarjan ehdottaen opetuksen sisältöön syvällisiä uudistuksia. Perinteisten aineiden lisäksi opetussuunnitelmaan esitettiin mm. siveysoppia, isänmaan historiaa, maantietoa ja maatalousoppia. Maantiedon opetusmetodeihin sisällytettiin retkiä ja työohjelmia.¹³

Suomeen, lähinnä Loviisan seutua varten, vuonna 1786 perustetun *Amore Proximi* -seuran¹⁴ jäsenistä useat olivat filantropisteja sekä neologian edustajia, jotka olivat kiinnittäneet huomiota köyhyydessä ja kurjuudessa kasvien orpolasten surkeaan tilaan. Seuran tavoitteena oli vuosittain lahjoittaa köyhille ja hoidotta jääneille lapsille vaatteita ja ruokaa sekä edistää hyvien tapojen opetusta, jotta heistä voisi tulla hyödyllisiä yhteiskunnan jäseniä. Seuran lastenopetustyöstä vastasi Rector Magnificus, jonka tuli sääntöjen mukaan olla pappi. Seuran perustajajäsen Zacharias Cygnaeus vanhempi hoiti aluksi tätä virkaa. Kaikkiaan seuran jäsenluetteloon on merkitty 252 henkilöä.¹⁵

Vuonna 1797 perustettu Suomen Talousseura oli vuosisadan vaihteen merkittävin suomalainen kansalaisyritys, joka peri tavallaan Ruotsin Tie-

¹¹ Lönnbeck 1887, 23; Halila 1949, 99.

¹² Halila 1949, 94.

¹³ Leinberg 1906b, 268; Halila 1949, 94.

¹⁴ Leinberg 1904, 273, 276–277, 288, 324.

¹⁵ Seuraan liittyivät mm. Zacharias Cygnaeus nuorempi ja Rantasalmella pitäjänkoulutyötä harrastanut Johan Henrik Cygnaeus sekä Rabbe Gustaf Wreden poika Gustaf Wrede. Leinberg 1904, 280, 292, 325, 334; Linnankivi 1960, 18–19.

deakatemian paikan. Sen toiminta tähtäsi suurelta osin suomenkielisen maalaisväestön henkisen ja aineellisen tason kohottamiseen. Seura pyrki talouselämän järjestelmälliseen kehittämiseen valistuksen ja hyödyn aikakauden hengessä, mutta sen toimialaan kuuluivat kansanopetusasiatkin. Siksi Talousseura oli myös aktiivisesti mukana Ahlmanin kouluja järjestettäessä.¹⁶

Heräävän kansalaisaktiivisuuden synnyttämässä yhdistyksissä samoin kuin Turun akatemiassa sekä sivistyneen keskiluokan ajatusmaailmaa heijastelevassa *Åbo Tidningar* -lehdessä ilmeni kustavilaisen ajan yleinen kasvatusoptimismi. Turkulaislehdessä välittyneen edistysuskon mukaan kasvatusta oli tavattoman tehokas keino edistää inhimillistä kehitystä. Lehden kasvatussaiheissa kirjoituksissa viitattiinkin säännöllisesti kansantalouden ongelmiin. Kasvatustoimien lähtökohtana olivat talouselämä, köyhyys ja rikollisuus. Näiden osa-alueiden katsottiin polttavimmin kaipaavan kehittämis-toimia, mikä edellytti kasvatuksen tehostamista. Terveyskasvatus yhdistettiin tapakasvatukseen, jossa taas moraalikasvatuksella oli tärkeä tehtävä. Lehden mukaan yhteiskunnassa oli kolme merkittävää kasvatuksen institutiota, nimittäin perhe, kirkko ja koululaitos. Perheen ja kirkon tuli huolehtia ensisijaisesti tapa- ja asennekasvatuksesta. Siksi kasvatusta, koulutusta tai valistusta ei voitu tarkastella ottamatta huomioon näitä kahta perustavaa laatua olevaa kasvatustyön keskusta. Perheen ja kirkon antama henkinen perusta oli olennainen osa koulutusinstituutiota, jossa korostui ennen kaikkea maallisen hyvinvoinnin lisäämiseen tähtäävä tietojen ja taitojen jakaminen. Julkisten koulujen ja Turun akatemian lisäksi tällainen ajatusmalli oli Ruotsin vallan ajan lopulla tunkeutumassa jo kansanopetukseenkin, mikä ilmeni mm. Viaporin linnakekoulun ja Ahlmanin koulujen opetustavoitteissa.¹⁷

Valistushenkisen kristillisyyden ja ortodoksiluterilaisuuden eroavuus tuli ilmi myös *Åbo Tidningarissa* uskonnon alkeisoppikirjasta¹⁸ käydyssä keskustelussa. Perinteistä opetustapaa alettiin kritisoida 1700-luvun loppupuolella. Tengströmin *Läseöfning för mina barn* -teoksen arvostelussa todettiin,

¹⁶ Halila 1949, 116; Juva 1963, 254; Heikkinen 1972, 37.

¹⁷ Ikonen 1997, 39–40.

¹⁸ Kustavilaisella kaudella kristinuskon opetuksessa käytettiin aapiskirjaa, Lutherin katekismusta ja sen selitysteoksia sekä Gezeliuksen katekismusta, jonka syrjäytti vuonna 1746 suomennettu Svebiliuksen pitkä katekismus. Ikonen 1997, 250.

että toisin kuin muissa oppikirjoissa siinä oli mukana myös kirjoituskirjaimet. Osa papistosta ilmaisi tyytymättömyytensä vanhentuneeseen Svebiliuksen katekismukseen. Kritiikki huipentui vuonna 1793, jolloin arkkipiispa toi julki toiveen katekismuksen uudistamisesta. Tätä varten asetettiin erityinen komitea, joka päätyi suosittelemaan Svebiliuksen katekismuksen korvaamista seurakuntien tarpeita paremmin palvelevalla katekismuksella, koska Svebiliuksen kirjassa ”oli paitsi monia merkittäviä puutteita myös suoranaisia virheitä”. Päätös annettiin Turun hiippakunnan papistolle tiedoksi vuonna 1796; samalla sitä kehoitettiin uurastamaan uuden oppikirjan aikaansaamiseksi. Tämä synnytti traditiota puolustavien ja uudistusmielisten välille kiivaan väittelyn.¹⁹ Uskonnon alkeisoppikirjan uudistamista koskenut julkinen keskustelu ei kuitenkaan tuottanut uudistusmielisten toivomia käytännön tuloksia: Svebiliuksen katekismus säilytti asemansa ruotsin- sekä suomenkielisissäkin seurakunnissa vielä vuosikymmenten ajan.²⁰

Åbo Tidningarin kansanopetusta käsittelevien kirjoituksien kehityslinjassa tapahtui kustavilaisena aikana muutos: yhteiselle kansalle annettavaa opetusta koskevista kirjoituksista painopiste siirtyi uskontokeskeisyydestä käytäntökeskeisyyteen. Hengellisiä ja maallisia taitoja pyrittiin kehittämään rinnakkain. Uskonkappaleiden ulkoa oppimisen sijasta painotettiin sitä, että

¹⁹ *Ikonen* 1997, 250–251. Katekismuskiistasta ja uskonnon alkeisoppikirjoista käydystä keskustelusta kustavilaisena aikana tarkemmin *Ikonen* 1997, 251–261.

²⁰ Valtakunnalliseen alkeisoppikirjan uudistamista koskevaan keskusteluun osallistui myös Jacob Tengström. Hänen mielestään katekismukseen piti ottaa vain Jeesuksen levittämän opin ydin, joka Jeesuksen tapaan esitettäisiin järkeen sekä sydämeen käyvästi. *Journal för Prester* -lehdessä julkaistiin vuonna 1799 anonyyminä Tengströmin kirjoitus, jossa hän totesi Lutherin katekismusta kohtaan tunnetun arvonannon olevan liioiteltua ja perustuvan ”luultavasti enemmän vanhaan ennakkoluuloon kuin teoksen todelliseen arvoon ja käyttökelpoisuuteen omana ajanamme”. Lutherin katekismus ei siten hänen mielestään enää vastannut tarkoitustaan, joten oli tarpeellista ja myös mahdollista laatia parempi uskonnon oppikirja. Uskonnon opetuksen piti kyetä tarjoamaan ihmisille toiminnan perusta heidän arkiaskareissaan. Tengströmin mielestä aikain kuluessa uskontoon oli liitetty syvämielteisiä, mystisiä ja spekulatiivisia opetuksia, jotka kuuluivat paremminkin teologien kuin tavallisen kansan opiskeltaviksi. Jumalanpelon ja oikean kristillisen hyveen synnyttäminen edellytti nimittäin selkeää ja helppotajuista opetusta. Sitä vastoin ABC-kirjan ja katekismuksen piinaava ulkoluku synnytti usein vain nurjamielisyyttä uskontoa kohtaan. *Ikonen* 1997, 255–256, 261.

myös maataloudessa ja käsityössä tarvittiin valistunutta ajattelutapaa, so. kykyä arvioida vallitsevia käytäntöjä ja omaksua uusia asioita.²¹

Aistivillisten opetusta koskenut kirjoittelu Åbo Tidningarissa ilmentää kustavilaisen kauden lopulla vallinnutta yleistä kasvatustajatteluä: keskeisenä periaatteena oli ulottaa järjestelmälliset ja tavoitteelliset kasvatustoimet yhä uusiin ihmisryhmiin. Yleiseurooppalaisen suuntauksen mukaisesti turkulaislehdessä tehtiin ehdotus perusopetusta laajemmän opetuksen avaamisesta myös tytöille. Ranskan vallankumouksen jälkeen naiset alettiin nähdä uusien kansalaisten kasvattajina. Erityisen innokkaasti asiaa ajoi Jacob Tengström. Hän valitteli turkulaislehdessä vuonna 1793 julkaistussa kirjoituksessaan sitä, että vaikka miessukupuolen opetuksen parantamiseksi oli jo tehty useita ehdotuksia, niin neitojen opetus oli jäänyt lähes huomiotta, vaikka kyseessä oli puolet koko valtakunnan asukkaista.²² Turkulaislehden kirjoituksissa todettiin, että ihmiskunnan sivistymisen voimavaroista yksi tärkeimpiä on naissukupuoli. Yhteiskuntamuutoksen avainhenkilö ei ollutkaan mies vaan nainen, ja juuri siksi naisten kasvatusta oli erittäin tärkeää.²³

²¹ *Ikonen* 1997, 313–315. Tätä muistuttava kehitys oli jo tapahtunut Preussissa, missä rahvaan lasten opettaminen oli järjestetty vuonna 1763 annetussa *General-Landschul-Reglementissä*. Preussissa yleisen oppivelvollisuuden tarkoituksena oli alkuun ensi sijassa tukea uskonnonopetusta, mutta vuosisadan puolivälin jälkeen alettiin korostaa kansanopetuksen valtiolle tuottamaa hyötyä. Uskonnonopetusta varten luodusta koululaitoksesta tahdottiin muokata myös maallisten ja yleishyödyllisten tietojen opinahjo. *Blättner* 1965, 70, 75; *Bowen* 1981, 161–162; *Nurmi* 1983, 44.

²² Tengström arvosteli oman aikansa yleistä näkemystä, jonka mukaan järjen käyttöä pidettiin naiselle hyödyttömänä, ellei jopa haitallisena. Hänen mielestään järjen harjaannuttaminen oli erinomaisen tärkeää neitojen kasvatuksessa. Koska naisen valta mieheensä ja lapsiinsa oli kiistaton, oli toivottavaa, että neidot oppisivat jo nuorella iällä harjoittamaan valtaansa, ei vain kauneuden ja rakkauten vaan myös järjen voimalla. Naiset voisivat tällä tavoin osallistua maailman muuttamiseen paremmaksi paikaksi. Vanhempien velvollisuus oli kasvattaa tyttäristään puolisoita ja äitejä, joiden järki oli harjaantunut ja jotka olivat omaksuneet valistuksen hengen ja hyveet sekä nuhteettoman kansalaisajattelun. ”Näiden avulla he voisivat sitten antaa maailmalle paremman sukupolven ja luoda perustan tulevien aikojen autuudelle!” *ÅT* 17/1793 *Reflexioner öfwer Fruntimmers Seder och Upfostran*. *Ikonen* 1997, 304–305.

²³ *ÅT* 17/1793 *Reflexioner öfwer Fruntimmers Seder och Upfostran*. *Hägman* 1994, 146, 147; *Ikonen* 1997, 305–306.

1.7 Yksityiset koulut kansanopetuksen kehittäjinä

Åbo Tidningarin mukaan yksi tärkeimmistä kehittämiskohteista kustavilaisella ajalla oli rahvaalle annettava koulumuotoinen opetus. Tähän tähtääviä hankkeita oli käynnistetty jo pitkin 1700-lukua. Valtio ja seurakunnat kannoivat suurelta osin vastuun kansanopetuksesta. Lapissa toimi opettajina valtion palkkaamia katekeettoja 1700-luvulta lähtien. Monet yksityishenkilökin olivat kiinnostuneita koulujen organisoimisesta. Useat aateliston, porvariston ja papiston edustajat vaikuttivat kansanopetusolojen kehittämiseen perustamalla kartanokouluja, tehtaankouluja sekä köyhäinkouluja. Kiinnostus kansanopetuksen tehostamiseen käytännön tasolla ilmensi valistuksen yleistä kasvatuseoptimismia ja filantropismin ihanteita, jotka valoivat luottamusta ihmisyyhteisön kehitysmahdollisuuksiin ja kasvatuksen tehoon hyvinvoinnin lisäämiseksi.¹

Kustavilaisena aikana nousi esiin uudenlaisia tarpeita, ja tämän vuoksi kansanopetuksen käytännön kysymyksiä alettiin tarkastella uudella tavalla. Ensinnäkin rahvaalle annettavaa opetusta tahdottiin muuttaa aiempaa ymmärrettävämpään ja helpommin sisäistettävään suuntaan. Lisäksi oppimattomalle kansalle haluttiin jakaa uskonnollisen aineksen lisäksi hyödyllisiä maallisia tietoja ja taitoja etenkin talousasioista. Valistuksen elävöittävästä kehitysoptimismista kumpusivat sekä uskonnonopetuksen uudistamistoiveet että halu valistaa yhteistä kansaa. Tämä peruslähtökohta ilmenee kansanopetukselle asetetuissa tavoitteissa: alettiin yhä voimakkaammin korostaa opetuksen ja koulujen positiivisia vaikutuksia, joita olivat tietojen ja taitojen jakamisesta syntyvät yksilöiden uudet toimintamahdollisuudet. Hyvänä esimerkkinä näistä pyrkimyksistä olivat Viaporin linnakekoulu, Ahlmanin pitäjänkoulu Tampereen ympäristössä sekä Antellin koulut Oulun ja Kajaanin seuduilla.²

Viaborgin linnakekouluhankkeen alullepanija oli rykmentin pastori, maisteri Erik Stigzelius, joka lahjoitti vuonna 1778 alkupääoman koulun rahastoon. Aluksi tyydyttiin koulukassan pienuuden vuoksi perustamaan

¹ Heikkinen 1972, 59–83; Ikonen 1997, 309.

² Heikkinen 1972, 78–80; Ikonen 1997, 315–316.

yhden suuren koulun sijasta kuhunkin kolmeen joukko-osastoon oma pientenlastenkoulu. Vuosien mittaan pääoma kasvoi niin, että vihdoin uudistettu kolmiluokkainen koulu aloitti toimintansa vuonna 1804. Rahaston turvin perustetussa koulussa oli vuonna 1805 kaikkiaan 150 lasta, tyttöjä ja poikia, jotka oli taitojensa mukaan jaettu kolmeen luokkaan: ensimmäisellä luokalla opetettiin aakkoset ja tavaaminen, toisella luokalla harjoiteltiin lukutaitoa ja opeteltiin ulkoa Lutherin katekismus sekä aloitettiin kirjoitusharjoitukset, kolmannella luokalla opetettiin Möllerin kristinopin oppikirja sekä harjoiteltiin kirjoittamista ja laskutaitoa. Oppilaiden edistymistä seurattiin erityisten kuulustelujen avulla viikoittain sekä neljännesvuosittain. Tutkinnoissa parhaiten menestyneet oppilaat palkittiin. Taitavimmat oppilaat saivat jatkaa opintojaan vastikään perustetussa työkoulussa, jossa pojille opetettiin jokin käsityöläistaito ja tyttöjä ohjattiin joihinkin heille sopiviin toimiin.³

Viaporin linnoituksen koulujärjestelyt olivat omana aikanaan ainutlaatuisia. Tavoitteena oli lasten opetuksen lisäksi huolehtia lasten kasvattamisesta työteliäiksi ja hyödyllisiksi ihmisiksi. Tytöille opetettiin kehräystä, ompelua, neulomista, kutomista ja nypläystä; pojat taas harjoittelivat räätälin ja suutarin ammateissa tarvittavia taitoja. Uudistukset oli ulotettu koskemaan myös linnakkeen vankilaa asettamalla päämääräksi rikollisten kasvattaminen: vankilaoloja kohentamalla pyrittiin vaalimaan vangeissa säilynyttä hyveen ja siveellisyyden kipinää.⁴

Siinä missä Viaporin koulu tarjosi edistyneimmille oppilaille mahdollisuuden hankkia johonkin käsityöammattiin liittyviä tietoja, siinä Ahlmanin koulut pyrkivät kohentamaan oppilaiden maanviljelyä koskevia tietoja ja taitoja. Ahlmanin koulut tulivat laajasti tunnetuiksi ja leimasivat huomattavassa määrin Suomen kansanopetuksen kehittämisestä käytyä keskustelua 1800-luvun alkupuolella. Ne virittivät useiden kansansivistyksen kohottamista harrastaneiden henkilöiden kiinnostuksen koko kansaa palvelevan yleisen kansanopetuslaitoksen kehittämiseksi.⁵ Nimensä koulut saivat Ha-

³ ÅT 21/1805 Om en Skolinrättning på Sweaborg. *Heikkinen* 1972, 78; *Ikonen* 1997, 316–317.

⁴ Koulun oppilasmäärät olivat huomattavan suuria: vuonna 1806 oppilaina oli 167 lasta, joista 94 oli poikia ja 73 tyttöjä. Mainittuna vuonna työkoulussa opiskeli 35 tyttöä ja 9 poikaa. ÅT 21/1805 Om en Skolinrättning på Sweaborg. *Ikonen* 1997, 317–318.

⁵ *Halila* 1949, 113; *Ikonen* 1997, 318.

tanpään kartanon omistajan, kruununvouti Gabriel Ahlmanin mukaan, joka testamenttasi puolet omaisuutensa koroista käytettäväksi kiertävien opettajien palkkaamiseen Messukylän ja Tampereen ympäristöpitäjiin. Valistuneena ”hyödyn aikakauden” tyypillisenä edustajana Ahlman oli kiinnostunut talouselämän kehittämisestä, mihin hän uskoi kansan tiedollisen tason kohottamisen vaikuttavan edullisesti.⁶ Ahlmanin testamentti paljastaa hänet kulttuurivirtauksia seuranneeksi filantroopiksi ja maatalouden kehittämistä harrastaneeksi mieheksi, joka pyrki käytännöllisiä kouluja perustamalla leviättämään taloustietoutta kansan tilan kohottamiseksi. Aurora-seuran ja Porthanin piirin sanomalehtikirjoitukset ovat ilmeisesti antaneet vaikutteita myös Ahlmanille. Lahjoitusvarojen koroista toinen puoli oli käytettävä ”pitäjän opettajien hankkimiseen ja palkkaukseen yhteisen kansan, erittäinkin köyhien lasten opettamista varten Messukylän ja Tampereen ympärillä olevissa pitäjissä, ei vain sisäluvussa ja kristinopissa sekä, milloin niin pyydettiin, kirjoituksessa ja laskennossa, vaan myös tärkeimmissä järkevän maatalouden hoidon toimissa”. Korkojen toinen puoli tuli sijoittaa sellaisiin maatalouden edistämistoimiin, joihin rahvas ei omatoimisesti kyennyt.⁷

Suomen Talousseura sai tehtäväkseen Ahlmanin testamentin toimeenpanon, sillä Ahlman oli itsekin seuran jäsen samoin kuin Porthan ja Tengström. Seura sai ratkaista, mille paikkakunnille Messukylän lisäksi näitä kouluja oli perustettava, ja myös valita opettajat sekä valvoa koulujen toimintaa. Ahlmanin koulujen organisoimista helpotti juuri se, ettei lahjoittaja rajoittanut liian yksityiskohtaisilla säädöksillä koulujen järjestelyä, joten niillä oli mah-

⁶ *Lahdes* 1958b, 21; *Koukkula* 1972, 528–529. Ahlman oli kruununvoutina seurannut kansan jokapäiväisen elämän aineellista ja henkistä kurjuutta, minkä syyksi hän näki elinkeinoelämän kehittymättömyyden. Alustalaistalonpoikien tylsistymistä hän kuvasi testamentissaan karusti: ”– tänä vuonna täällä, ensi vuonna Jumala ties missä”. Hän oli yrittänyt parantaa alustalaistensa tilaa tekemällä heidän kanssaan edullisia sopimuksia, mutta kurjan sosiaalisen asemansa masentamina nämä eivät osanneet käyttää hyväkseen heille tarjottuja parempia mahdollisuuksia. *Halila* 1949, 114.

⁷ Porthanilla oli huomattava suoranainenkin vaikutus Ahlmanin testamentin sisältöön, kun hän perhetuttavana Hatanpäässä vieraillessaan neuvotteli Ahlmanin kanssa lahjoitusten käytöstä. Porthanin mukaan testamentin tekijän ”ensimmäinen ajatus oli, että lapset oppisivat ainoastaan katekismusta, mutta hän laajensi sitten suunnitelmaansa”. Testamentti oli säilyttänyt maatalous-filantrooppisesti painottunut. *Pärssinen* 1911, 178; *Lahdes* 1958b, 198; *Halila* 1949, 114–116.

dollisuus kehittyä paikallisten olojen pohjalta. Ahlmanin kouluista tulikin erittäin merkittävä kansanopetuksen kehittämisen koekenttä 1800-luvun alkupuolen Suomessa.⁸

Suomen Talousseura pyysi vuonna 1801 yleisöltä ehdotuksia siitä, miten Ahlmanin koulut parhaiten järjestettäisiin lahjoittajan tarkoittamalla tavalla. Merkittävimmät ehdotukset olivat seuran jäsenen, professori Jacob Tengströmin sekä yliopistonapulaisen Jacob Bonsdorffin lähettämät suunnitelmat, jotka heijastelivat Porthanin akateemisen piirin silloisia kansanopetusta koskevia käsityksiä. Molemmat ehdotukset painettiin ja jaettiin vielä suurelle yleisölle, jotta saataisiin palautetta henkilöiltä, joilla oli ”tietoa ja halua edistää tätä hyvää asiaa”. Talousseura odotti mielipiteitä ja lausuntoja vielä vuoteen 1806, jotta ”kypsyneillä, hätäilystä vapailla ajatuksilla olisi kylliksi aikaa tullaakseen suunnitelman täydellistytymisen avuksi”. Talousseuralle ei kuitenkaan saapunut enää yhtään ainoata lausuntoa.⁹

Tengström oli jo aiemmin tullut tunnetuksi historiallisista, kasvatuspillisista ja taloudellisista kirjoituksistaan.¹⁰ Hän esitti valistushenkisessä ehdotuksessaan varteenotettavia neuvoja Ahlmanin koulujen järjestämiseksi. Hän totesi alussa, että rahvaan uskonnollisen tietotason kohottamiseksi oli jo tehty paljonkin työtä, mutta sen taloudellinen ja kansallinen sivistäminen oli täysin laiminlyöty. Siksi kansalle oli nyt annettava entistä enemmän hyödyllisiä tietoja, kuten Ahlmankin oli toivonut. Tengström suunnitteli koulut kiertäviksi ja niiden päätehtäväksi selvän sisäluvun harjoittelun niin, että oppilas kykenisi hankkimaan ja haluaisi vastaisuudessaakin hankkia itselleen lukemalla tietoa. Tengström pyrki poistamaan alkeisopetusta yleisesti vai-vaavan mekaanisen ja hedelmättömän ulkoluvun ehdottamalla, että olisi

⁸ Halila 1949, 116; Kotkaheimo 1989, 189.

⁹ Määräaikaan mennessä seuralle saapui kolme suunnitelmaa ja vielä jälkikäteen kaksi ehdotusta. Lönnbeck 1887, 25; Halila 1949, 116–118.

¹⁰ Tengströmin maatalousharrastus oli jo ilmennyt hänen *Opetuksia maanviljelemisestä Suomen yhteiselle kansalle* -kirjassaan, jonka Suomen Talousseura palkitsi ja myös julkaisi. Tengström valitteli, ettei suomalainen talonpoika tien-nyt oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan mitään, joten häntä voitiin pettää ja sortaa. ”Kuka kunnan kansalainen ei siis toivoisi ja olisi jo kauan toivonut”, hän jatkoi, ”että enemmän valoa vähitellen leviäisi rahvaallemme, jotta valistus kohottaisi hyödyllisiä ja valtion kuormien eniten rasittamia kansalaisia hitaudesta ja voimattomuudesta korkeampaan sivistykseen ja kansalliseen onneen.” Halila 1949, 117–118.

edullista kääntää suomeksi lapsia huvittavia ja heidän käsitepiiriinsä liittyviä, entistä parempia lastenkirjoja. Uskonnonopetus ei saanut olla kuivaa, ymmärryksetöntä ulkolukua, vaan opettajan piti hartaasti ja lapsentajuisesti selittää läksy oppilailleen. Ahlmanin koulujen oppiaineiksi Tengström ehdotti sisäluvun ja kristinopin lisäksi myös kirjoitusta ja laskentoa. Kirjoituksessa olisi hankittava sellainen taito, että lapsi kykenisi päivittäisissä asioissa ilmaisemaan ajatuksensa kirjallisesti. Laskennossa pitäisi opettaa neljä lasikutapaa kokonaisluvuilla sekä vähän talouskirjanpitoa. Talousopetusta ei kuitenkaan toistaiseksi voitaisi näissä kouluissa antaa lasten alhaisen kehitystason vuoksi muulla tavalla kuin luettamalla sisältä jotakin helpotajuista maataloutta käsittelevää kirjaa, kuten esim. teosta ”Opetuskirja maanviljelymisestä”. Tällaisen teoreettisen opetuksen Tengström arvioi tosin verraten hyödyttömäksi, mutta parempaan ei näyttänyt vielä olevan mahdollisuutta. Ahlmanin toivomaa varsinaista maatalousopetusta varten pitäisi perustaa erillinen maanviljelyskoulu. Tengström ehdotti vielä lomahetkien ajanvietteeksi ja vapaaehtoiseksi oppiaineeksi laulua sekä lukutaulukkojen ja karttojen avulla tapahtuvaa maantiedon opetusta.¹¹

Erityisesti Tengström tähdensi pätevien opettajien tärkeyttä, koska hän oli selvillä silloisten pitäjänkoulumestarien heikosta tasosta. Opettajien tuli olla suomen kieltä taitavia, tietopuolisen ja käytännöllisen opettajavalmenuksen saaneita ylioppilaita. Heillä olisi oikeus saada opettajantoimestaan yksinkertaiset virkavuodet pappisuralle, ja he toimisivat opettajanvirassaan enintään kuusi vuotta. Koulumestarikokelaiden tulisi hankkia erityisiltä opettajilta yhden vuoden aikana ohjausta kasvatustieteissä, laskennossa, taloustiedossa, puutarhan sekä mehiläisten hoidossa, eläinlääkintäopissa, rokotuksessa, luonnonhistoriassa ja siveysopissa. Käytännön pedagoginen taito saavutettaisiin kuuntelemalla opetusta kokoneiden ja taitavien opettajien johdolla. Opettajan tuli vuorollaan jättää paikkansa ”innokkaalle ja toimintahaluiselle seuraajalleen” toimittuaan itse opetusvirassaan enintään kuusi vuotta. ”Kaikkein vähimmin saa näitä virkoja antaa elinikäisiksi eläkkeiksi väsyneille, voimattomille ja muihin toimiin sopimattomille henkilöille, jotka siten tulisivat olemaan pitäjäläisten kuormana ja tekisivät Ahlmanin testamentin tarkoituksen tyhjäksi”, Tengström huomautti. Hän suunnitteli koulut

¹¹ *Tengström & Bonsdorff* 1804, 1–14; *Halila* 1949, 118–119.

kiertäviksi papiston määräämässä järjestyksessä. Tällaisia kouluja hän arveli voitavan ylläpitää kymmenessä pitäjässä. Koska kiertävä koulu tulisi samaan paikkaan uudelleen ehkä vasta pitkän ajan perästä, olisi lukutaitoisten entisten sotilaiden, leskien tai muiden sopivien henkilöiden tai erikseen palkatun aliopettajan avustettava vasta-alkajia tavaamisessa. Tällöin koulun varsinainen opettaja, ”pedagogi”, antaisi laajempaa opetusta tarvitsematta tuhлата kallista aikaa alkeisopetukseen.¹²

Tengströmin valistushenkisessä ja filantropismin näkemyksiä heijastelevassa suunnitelmassa olivat erityisen merkittäviä opettajakoulutuksen yleisperiaatteet ja perustelut. Suomenkielisten oppikirjojen tärkeyttä korostaessaan Tengströmillä oli samoja periaatteita kuin myöhemmin perustetulla Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralla. Tengström toi selvästi julki, että perinteistä kansanopetusjärjestelmää vaivasivat työntekijöiden vähyys ja puutteellinen pedagoginen valmennus sekä työaseiden tylsyys: opettajat olivat huonosti tehtäviinsä valmentautuneita, ja heiltä puuttui kunnollisia, tarkoitustaan vastaavia oppi- ja lukukirjoja.¹³

Jacob Bonsdorff oli valistussuunnan teologian edustaja sekä etevä tiedemies, jolla oli kuitenkin vähemmän käytännöllistä kokemusta kuin Tengströmillä. Ahlmanin kouluja varten laatimassaan suunnitelmassa Bonsdorff sisällytti kansanopetuksen perusoppimäärään sisälukua, kristinoppia, maantiedettä, kirjoitusta ja laskentoa. Sopivissa tilanteissa voitaisiin lisäksi opettaa lakien ja kansalaisvelvollisuuksien tuntemusta, maanmittauksen alkeita, terveysoppia, terveellisiä elämäntapoja, käsitöitä, laulua ja musiikkia lasten taipumusten mukaan. Opetuksen tuli olla helposti ymmärrettävää ja lasten ymmärrystä harjoittavaa; näitä kaikkia periaatteita ”vanha koulu” oli melkoisesti laiminlyönyt. Mekaanista ulkolukua piti välttää, koska lasten oli kyettävä omin sanoin ilmaisemaan kirjojen ajatuksia. Kaiken opetuksen päätarkoituksena oli ”sydämen sivistäminen”. Erityisesti oli kiinnitettävä huomiota tyttöjen opetukseen: ”– – niin kauan kuin ei mitään tehdä naissukupuolen kasvattamiseksi, on kasvatustyön päämäärä vain puoliksi saavutettavissa”. Koulujen opettajat piti valita akateemisen nuorison piiristä, eikä ”ikään kuin torilta tai ympäriinsä kuljeksivasta palvelijajoukosta”. Bons-

¹² *Tengström & Bonsdorff* 1804, 73–103; *Anthoni* 1923–1928 I, 241–249; *Halila* 1949, 119–122.

¹³ *Halila* 1949, 122–123.

dorff tähdensi opettajien valinnan ensiarvoista merkitystä. Jokaisen opettajan oli suoritettava koulun oppiaineissa erityinen kuulustelu. Opettajankoulutukseen oli lisäksi suunnattava riittävästi huomiota niin, että opettajilla piti olla maaseudulla tarvittavat lääkitsemistaidon alkeistiedot. Toisen Ahlmanin koulun opettajista olisi oltava pappi ja toisen taloustiedettä, fysiikkaa ja matematiikkaa opiskellut. Bonsdorffin suunnitelmassa varsinainen alkeisopetus ei kuulunut Ahlmanin kouluille, vaan vanhempien itsensä tai koulumestarien ja lukkarien piti hoitaa se entiseen tapaan. Bonsdorff ehdotti, että olisi perustettava vain yksi kunnollinen, pojille ja tytöille yhteinen koulu, joka olisi ”keskitie pohjakoulun ja korkeamman koulun välillä” eli pitäjänkoulun ja korkeampien koulujen välimuoto. Tästä seuraisi tervettä kilpailua sekä opettajien että oppilaiden kesken. Koululle oli myös valittava esimies tai tarkastaja seuraamaan oppilaiden edistymistä.¹⁴ Merkille pantavaa Bonsdorffin ehdotuksessa oli se, että hän jätti varsinaisen alkeisopetuksen yhä edelleen entiselleen. Hänen suunnitelmansa mukaan laajennettua opetussuunnitelmaa ei edes ollut tarkoitus toteuttaa yleisenä kansanopetuksena, vaan se oli tarjottavissa ainoastaan valikoituneelle ja suppealle oppilasmäärälle.

Bonsdorff ja Tengström halusivat kumpikin voimakkaasti – joskin suppealla rintamalla – kohottaa maaseudun elämän laadullista tasoa. Heidän ajatuksensa poikkesivat kuitenkin melkoisesti toisistaan: Tengströmin suunnitelmassa oli enemmän filantropistisia ja rousseaulaisia piirteitä, kun taas Bonsdorff painotti ruumiinkulttuurin liittämistä opetusohjelmaan jo perusopetustasolla.¹⁵

Tengströmin ja Bonsdorffin suunnitelmat olivat kaikkia Suomessa aiemmin esitettyjä kansanopetuksen parantamis- ja laajentamishdotuksia kehittyneempiä, mutta niistä kumpikaan ei kuitenkaan sellaisenaan toteutunut käytännössä. Merkittävimmiten käytännön tuloksiksi Ahlmanin kouluista käydyssä keskustelussa jäivät Tengströmin ja Bonsdorffin painetut ehdotukset. Ne levisivät sivistyneistön piiriin ja avasivat uusia näköaloja rahvaan alkuopetuksen kehittämiseksi: perinnäistä kansanopetusohjelmaa esitettiin kristinopin ja lukemisen lisäksi laajennettavaksi kirjoituksen, laskennon,

¹⁴ *Tengström & Bonsdorff* 1804, 73–103; *Halila* 1949, 122–128.

¹⁵ *Halila* 1949, 122–123.

historian, maantiedon, luonnontiedon, maanviljelyksen sekä laulun opetuksella. Opetusmetodin kehittämiseen tähtäsi pyrkimys ulkoluvun osuutta vähentämällä ohjata oppilaita ymmärryksen ja sydämen kehittämiseen. Tämä tuli mahdolliseksi palkkaamalla opettajiksi teoreettisen sekä käytännöllisen koulutuksen saaneita ylioppilaita. Näissä ehdotuksissa on erityisesti huomattavaa se, että myös naissukupuolen kasvatus mainittiin kansansivistyksen tärkeäksi osaksi. Entistä selvemmin tiedostettiin, että kansanopetusta varten piti saada kunnollisia oppikirjoja. Kaikista suunnitelmista huolimatta aika ei kuitenkaan ollut kypsä näin laajakantoisten suunnitelmien toteuttamiselle, koska maaseudun rahvas ei vielä katsonut tarvitsevansa luku- ja kristinopin taitoja laajempaa sivistystä.¹⁶

Kruunuvouti Ahlmanin esimerkin innostamana yhteiskunnallisia kysymyksiä harrastanut Kemin ja Kajaanin kihlakuntien tuomari Julius Konrad Antell yritti vuonna 1803 filantropian hengessä järjestää Paltamoon, Hyrynsalmelle ja Sotkamoon pitäjänkouluja takapajuksen Kainuun kansansivistyksen kohottamiseksi. Antell lähetti Oulun läänin maaherralle kirjeen, jossa hän kertoi havainneensa, että hänen virka-alueensa väestö oli kovin herkkä nostamaan riitajuttuja. Rahvas omaksui hitaasti ehdotettuja parannuksia elinkeinojen harjoittamisessa. Kansa pysyi sitkeästi vanhoissa ennakkoluuloissaan ja tottumuksissaan, oli uneliasta sekä vanhemmalla iällä tavoiltaan turmeltunutta. Kaikki nämä valitettavat ominaisuudet aiheutuivat Antellin mielestä lasten kasvatuksen laiminlyömisestä. Koska alueen pitäjät olivat laajoja, papiston johtama tavanomainen kansanopetus ei voinut olla tarpeeksi tehokasta ja lisäksi se oli sisällöltään kovin suppeaa. Siksi kyseisiin pitäjiin oli perustettava erityisiä kiinteitä kouluja. Antell selitti jo ryhtyneensä ottamaan selvää, miten koulujen perustaminen kävisi taloudellisesti päinssä. Hän oli ehdottanut mainittujen pitäjien kärkeillä, että pitäjänkirjurien viljakapat – kolme kappaletalolta – siirrettäisiin koulumestarien palkkaukseen sitä mukaa kuin pitäjänkirjurit luopuivat virastaan. Kaikissa pitäjissä oli suostuttu tähän ehdotukseen. Lisäksi Antell teki vielä pitemmälle menevän aloitteen. Vaikka lukkarien virka-asema oli kyllä lakien vahvistama, he olivat Antellin mielestä kuitenkin joka tapauksessa tarpeettomia. ”Lukkarin alkuperäinen velvollisuus lienee rahvaan lasten opettaminen lukemaan ja

¹⁶ Lönnbeck 1887, 43–46; Halila 1940, 123, 128; Lahdes 1958a 48, 229–230.

kirjoittamaan. Jälkimmäistä he (lukkari) eivät osaa itsekään ja edellinen laiminlyödään yleisesti, ja kaikki heistä koituva hyöty on, että he huolehtivat veisuusta kirkossa ja ovat siellä samoin kuin kinkerimatkoilla papiston apulaisia.” Lukkarin palkka oli kuitenkin hyvä. Lukkarien virat oli lakkautettava ja näin säästyneet varat käytettävä koulumestarien palkkaamiseen.¹⁷

Antell liitti kirjeeseensä myös koulujen perustamis- ja ohjesäännön, joka oli koulujen opetussisällön, organisaation sekä valvonnan osalta uudistushakuinen. Lasten oli kouluun saapuessaan jo osattava jossain määrin lukea sisältä ja tunnettava aapinen; mikäli he olivat oppineet tavaamisen väärin, se oli pienempi murhe kuin täydellinen tietämättömyys. Opettajan piti harjoittaa lapsia lukemaan hyvin sisältä painettua ja kirjoitettua suomenkielistä tekstiä. Sisäluvun opetuksessa käytettyjen kirjojen tuli kristinopin lisäksi sisältää hyödyllisiä tietoja taloudesta ja maatalouden perusteista. Opettajan oli sopivilla selityksillä tehtävä luettu ymmärrettäväksi. Sisäluvun jälkeen lapset harjaannutettaisiin kirjoittamaan ja laskemaan. Koulussa sai olla kerralla oppilaana enintään 16 yli 10-vuotiaasta poikaa. Koulujen piti olla maaherran valvonnassa, ja maaherra nimitti opettajat tuomiokapitulin päteviksi arvioimista hakijoista. Koulujen paikallisena valvojana tuli olla tuomarin. Antell sitoutui itse antamaan omista varoistaan seuraavan vuoden alusta alkaen 150 riikintaalaria yhden opettajan palkkaamiseksi kuhunkin näistä kolmesta pitäjästä.¹⁸

Oulun läänin maaherra lähetti Antellin kirjeen lausuntoa varten Turun tuomiokapitulille, joka pyysi ennen sen antamista lausunnot kyseisten pitäjien papistolta. Kaikki kolme lausuntoa olivat kielteisiä ja perusteluiltaan samansuuntaisia. Sotkamon arvovaltainen kirkkoherra rovasti Johannes Frosterus otti kantaa Antellin väitteeseen, jonka mukaan kansanopetusta laiminlyötiin, sekä ehdotukseen, että lukkarien virat olisi lakkautettava. Hän oli molemmissa kohdin eri mieltä. Huonot tavat eivät aiheutuneet siitä, että opetus olisi laiminlyöty, vaan ne imeytyivät maaseudulle kaupungeista ja säätyläisten välityksellä. Käräjöintihaluun olivat syynä voitonhimoiset asianajajat, rikollisuuteen nähden nämä pohjoiset seudut olivat etelää ”puhtaampia”. Koulumestareita ei voitu palkata Antellin ehdottamalla tavalla. Lukkarit hoitivat lastenopetuksen hyvin ja heitä tarvittiin välttämättä seura-

¹⁷ *Leinberg* 1884–1889 II, 384–387; *Heikkinen* 1972, 79.

¹⁸ *Heikkinen* 1972, 80.

kunnissa. Mikäli opetuksen sisältöä haluttiin laajentaa talouskasvatuksella, lukkarit kykenivät siihenkin. Hyvien lukkarien saaminen oli vaikeaa, mutta vielä sitäkin vaikeampaa olisi saada hyviä koulumestareita, jotka eivät olisi papiston valvonnassa vaan siviiliviranomaisten alaisina. Yksi koulumestari hukkuisi Frosteruksen mukaan Sotkamon laajassa pitäjässä olemattomiin, koska siellä oli 10–15-vuotiaita poikia 395 ja tyttöjä 331. Yhdelle opettajalle tehtävä olisi toivoton, etenkin kun Antellin suunnittelemassa koulussa olisi kerrallaan vain 16 oppilasta. Turun tuomiokapitulin lausunto noudatteli Frosteruksen näkemyksiä. Antellin ehdotus oli kyllä sinänsä erinomainen, mutta opettajien palkkausta ei voitu järjestää hänen suunnitelmansa mukaisesti. Lukkarit olivat seurakunnissa välttämättömiä ja heille oli vielä juuri annettu uusi tehtävä, rokottaminen. Koska pitäjänkirjurien viljakapat olivat ehdollisia, oli niiden siirtämisestä neuvoteltava pitäjäläisten kanssa kirkonkokouksessa. Kiinteistä kouluista ei olisi paljonkaan hyötyä, joten opettajien tulisi kiertää kylissä.¹⁹

Hallitus oli myönteinen Antellin koulusuunnitelmalle ja kuninkaallinen päätös asiassa annettiin 1804. Lukkarin virkoja ei voitu lakkauttaa, mutta opettajien palkkaukseen voitiin käyttää pitäjänkirjurien kapat, koska rahvas oli siihen suostunut. Koulujen piti toimia kiertävinä. Maaherran laatima Antellin koulujen ohjesääntö vahvistettiin vuonna 1805. Alkuperäisestä ehdotuksesta poiketen koulut joutuivat papiston ja tuomiokapitulin valvontaan. Ahlmanin kouluista ne erosivat siinä, että laskentoa ja kirjoitusta opetettiin vain pojille.²⁰

Valistuksen ja filantropismin hengessä syntyi eräiden yksityishenkilöiden aloitteesta ja pääasiassa heidän kustannuksellaan rahvaan lapsille tarkoitettuja yksityisiä oppilaitoksia. Kreivitär Charlotta Regina Duffusin testamentasi 500 riikintaalaria kiertävän koulun perustamiseksi Anjalan kappelin lapsille; hänen miehensä Rabbe Wrede pani testamentin täytäntöön ja koulu aloitti toimintansa vuonna 1803. Paroni O. W. de Geerin omistamalle Tervikin tilalle Pernajaan organisoitiin koulu 1763. Halikossa vapaaherratar Maria Katariina Armfelt perusti Toijalan kylään yksityisen kiinteän koulun 1796.²¹

¹⁹ *Leinberg* 1884–1889 II, 397–399; *Heikkinen* 1972, 80.

²⁰ *Halila* 1949, 133; *Tommila* 1986, 179.

²¹ *Heikkinen* 1972, 76–77.

2 Kansanopetuksen todellisuus 1809–1815

2.1 Yritykset säilyttää kirkon ja kouluhallinnon yhteys

Napoleonin sotien vuoksi Euroopan reunalla sijaitseva Suomikin joutui jälleen taistelutantereeksi Ruotsin ja Venäjän sodassa 1808–1809. Venäjä valloitti Suomen jo kolmannen kerran sadan vuoden kuluessa.¹ Sodan katkaisua siteet emämaahan ensimmäiset yhteydet uuden esivallan sekä Turun ja Porvoon tuomiokapitulien välillä syntyivät maan valloitukseen liittyneissä kysymyksissä.² Venäläisten kannalta oli erittäin tärkeää, että siviiliväestö pysyisi rauhallisesti aloillaan eikä osallistuisi sotatoimiin. Siksi he vetosivat papistoon kehottamalla sitä teroittamaan sanankuulijoiden mieleen yhteiskunnallisen rauhan välttämättömyyttä ja kuuliaisuutta uudelle esivallalle, joka tuli myös nähdä Jumalan asettamana.³ Kirkolle ja pappissäädylle annettiin keskeinen poliittinen tehtävä Suomen valloituksen jälkeisessä epävarmassa tilanteessa.⁴

Venäläisen sotapäällikön Friedrich Wilhelm Buxhoevidenin ensimmäiset yhteydenotot suomalaisiin kirkollisiin viranomaisiin palvelivat valloittajien poliittisia päämääriä. Sodankäynnin aiheuttamat syyt saivat tuomiokapitulitkin ottamaan itsenäisesti yhteyttä venäläiseen hallintoon. Varsinkin Turun

¹ Lappalainen 1991, 40; Kalleinen 1994, 3; Jussila 1996, 62.

² Vuorela 1976, 26.

³ Osmonsalo 1947, 124; Halila 1962, 457.

⁴ Vuorela 1976, 26.

kapituli toimi aktiivisesti suojatakseen kirkon, papiston ja koulujen etuja.⁵ Aiemmin Ruotsin kuninkaan päättäntävaltaan kuuluneet asiat tuli nyt jättää venäläisten joukkojen ylipäällikölle, jonka oli määrä esitellä ne edelleen keisarille.⁶ Ohjeista huolimatta Turun tuomiokapituli osoittautui normaalien kirkollisasioiden osalta itäisen hiippakunnan kapitulia hitaammaksi yhteistyöhön Venäjän vallan edustajien kanssa, sillä asioita ei lähetetty miehitysvallan ratkaistaviksi.⁷

Vuoden 1808 lopulla kokoontui keisarin käskystä Pietarissa säätyjen edustajien lähetyskunta, jonka tehtävänä oli esittää hallitsijalle ehdotus Suomen tulevasta asemasta ja hallinnosta. Samalla tuli esiin myös kysymys kirkollishallinnon järjestämisestä. Papiston edustajat laativat oman anomuksensa keisarille erillään lähetyskunnan keskushallintoa koskevasta yleisesityksestä.

Kapitulit olivat antaneet hiippakuntansa edustajille ohjeen kirkollisasioiden käsittelystä. Turun kapitulin yleisperiaatteena oli, että kirkollisasioiden hoidossa pitäisi noudattaa Ruotsin kirkkolakia sekä muita kirkollisista asioista annettuja säännöksiä. Porvoon kapitulin ohjeet olivat yksityiskohtaisemmat ja niissä otettiin esille nimenomaan kirkollisen keskushallinnon rakenteeseen liittyviä kysymyksiä. Erityisen voimakkaasti korostettiin kapitulien oikeutta esittää eräät kirkollisasiat suoraan hallitsijan ratkaistaviksi. Porvoon ohjeissa kiinnitettiin myös huomiota kouluhallintoon esittämällä, että vuoden 1724 koulujärjestys sekä sitä täydentävät säännökset säilytettäisiin edelleenkin hiippakunnan kouluolojen perustana, ja vielä erikseen mainittiin piispan asema hiippakuntansa koulujen esimiehenä.⁸

Kapitulien antamien ohjeiden mukaisesti papiston edustajat pyysivät keisarille jättämässään anomuksessa, että kirkollisasiat saataisiin jättää entistä käytäntöä noudattaen suoraan hallitsijan itsensä ratkaistavaksi. Keisarin vastauksessa todettiin, että papiston anomus oli sopuoinnussa keisarin Suomen hallintoa koskevien suunnitelmien kanssa. Hallitsija tulisi näin ollen päättämään kirkolliset asiat entiseen tapaan, ja hänen ratkaisuvalltaansa kuuluvat asiat piti lähettää hänelle kenraalikuvernöörin kautta. Keisari vahvisti kirkol-

⁵ *Anthoni* 1923–1928 I, 36–48; *Vuorela* 1976, 27.

⁶ *Anthoni* 1923–1928 I, 18; *Vuorela* 1976, 28.

⁷ *Anthoni* 1923–1928 I, 49.

⁸ *Vuorela* 1976, 29–30.

lasisioiden käsittelyä koskevan yleisperiaatteen tuomiokapitulien toiveiden mukaisesti. Itäisen hiippakunnan kapitulin aktiivisessa toiminnassa ilmeni selvä kirkkopoliittinen linja: kirkollisten asioiden hoidossa piti suojata kirkon omien elinten mahdollisimman laaja itsenäisyys ja vaikutusvalta, mihin katsottiin päästävän silloin, kun hallitsija itse ratkaisi tärkeimmät kirkkoa ja koululaitosta koskevat asiat. Toinen keskeinen tavoite oli säilyttää kirkon ja koulun yhteys sekä piispan asema koululaitoksen johdossa. Kapitulien ja pappisedustajien omaksumaan kantaan olivat ilmeisesti vaikuttamassa tiedot Vanhan Suomen kirkollis- ja kouluhallintojärjestelmästä, jossa konsistorien yläpuolella ollut oikeuskollegio ratkaisi kapitulien sille alistamat asiat.⁹ Vanhan Suomen keskushallinnossa kirkko ja koulu olivat täysin erillään toisistaan.¹⁰

Ruotsin ja Venäjän sodalla oli myös ratkaiseva vaikutus määriteltäessä Suomen suuriruhtinaskunnan hallitusmuotoa ja -laitoksia.¹¹ Jatkuvat sodat olivat kiristäneet suomalaisten välejä Ruotsin hallitsijoihin. Suomalaisessa eliitissä oli alkanut versoa jo 1700-luvun lopulla jonkinlaista jäsentymätöntä kansallista itsetietoisuutta. Nämä tavoitteet saivat selvemmän muodon Suomen ensimmäisillä valtiopäivillä Porvoossa 1809. Aleksanteri I:n lupaukset ylittivät rohkeimmatkin toiveet.¹²

Suomen poliittisesti muuttuneessa tilanteessa ratkaisevassa asemassa olivat maaherrojen lisäksi papisto sekä tuomarit, joiden yhteistyöhalukkuuden ansiosta valloittaja antoi vanhan virkamiehistön jatkaa entisissä tehtävissään. Hyvin keskeinen rooli oli myös Turun piispalla Jacob Tengströmillä, joka oli Suomen tosiasiallinen johtaja niin kauan kuin kenraalikuvernööriä ei vielä ollut. Kun Venäjä oli ilmoittanut lopullisesti pitävänsä Suomen, kävi Tengströmille selväksi, että alkavasta uudesta valtioyhteydestä oli pyrittävä hyötymään. Tengströmin samoin kuin Porvoon hiippakunnan johdon toiminta varmistikin kirkollisen hallinnon säilymisen ennallaan.¹³

Porvoon valtiopäivillä 1809 käsitellyistä asioista laajakantoisin oli keisarin lupaus oman keskushallinnon luomisesta Suomea varten. Valtiopäivien

⁹ *Rauhala* 1910, 127; *Vuorela* 1976, 30–31.

¹⁰ *Rajainen* 1940, 7–11.

¹¹ *Jussila* 1996, 62.

¹² *Jussila* 1996, 39; *Tiihonen* 1996.

¹³ *Tommila* 1989, 52; *Jussila & Hentilä & Nevakivi* 1995, 20; *Jussila* 1996, 62–63.

avajaisissa säädyille jätettiin esitys, joka sisälsi peruslinjat tulevaa hallituskonseljia varten. Säädyille luvattiin aikanaan esittää yksityiskohtainen luonnos, josta ne saivat antaa lausuntonsa. Esitystä laatimaan asetettiin komitea, jonka puheenjohtajaksi nimettiin Turun piispa Jacob Tengström.¹⁴

Hallituskonseljia luotaessa toistui sama tilanne kuin lähetyskunnan yhteydessä: kirkollisasioista jätettiin erillisanomus, millä korostettiin niiden erityisluonnetta. Samalla painottui piispa Tengströmin asema kirkollisen hallinnon johtajana. Valtiosihteeri Speranski viimeisteli komitean esityksen pohjalta ehdotuksen, joka jätettiin säädyille heinäkuussa 1809. Suunnitelma sisälsi talousosastoon viidentenä toimituskuntana kuuluvan kirkollistoimituskunnan, jonka tehtäviin kuului valmistella kapitulien lähettämät asiat. Hallituskonseljin toimivallan ulkopuolelle jäävät asiat tuli hoitaa siinä järjestyksessä, jota lähetyskunnan saama vastaus edellytti. Kansliatoimituskunnan tehtäväksi jätettiin koululaitos sekä sensuuri.¹⁵

Pappissäädyn käsitys siitä, mitkä asiat tuli lukea suoranaisiin kirkollisasioihin, poikkesi huomattavasti sekä konseljikomitean että Speranskin näkemyksestä. Erityisesti papisto pyrki viimeiseen saakka säilyttämään kirkko- ja kouluhallinnon yhteyden. Säädyt toistivat yhteisessä vastauksessaan kirkollistoimituskunnan osalta papiston toivomuksen sekä viittasivat epäselvyyksiin niiden asioiden käsittelyjärjestyksessä, jotka kapitulit alistasivat keisarille.¹⁶ Speranski pyysi vielä säädyjen huomautusten jälkeen viimeistelmästään ohjesääntöluonnoksesta lausunnon kenraalikuvernööri Barclay de Tollylta. Keisari vahvisti elokuussa 1809 Speranskin laatiman lopullisen ehdotuksen hallituskonseljin ohjesäännöksi. Se oli kirkollis- ja kouluasioiden osalta pääosin esitetyn suunnitelman mukainen, sillä kouluasiat jäivät kansliatoimituskunnalle.¹⁷

Pappissäädyn pyrkimykset vaikuttaa ohjesäännön sisältöön eivät tuottaneet mainittavia tuloksia. Näin ollen myöskään yritys säilyttää kirkon ja koulun hallinnollinen yhteys keskushallinnon piirissä ei toteutunut, sillä Speranski näki Vanhan Suomen järjestelmän tapaan koululaitoksen kuuluvan läheisemmin virkamieskasvatukseen kuin kirkkoon.¹⁸

¹⁴ *Rauhala* 1910, 22–24; *Vuorela* 1967, 33.

¹⁵ *Vuorela* 1976, 37–38.

¹⁶ *Vuorela* 1976, 39.

¹⁷ *Rauhala* 1910, 160–161, 188; *Vuorela* 1976, 39–40.

¹⁸ *Vuorela* 1976, 41.

Keisari Aleksanteri I ei missään yhteydessä tarkasti ilmaissut, mitkä olivat ne perustuslait sekä muut lait ja oikeudet, jotka hän eri yhteyksissä ja juhlallisimmin Porvoon valtiopäivillä ilmoitti pitävänsä voimassa. Keisarin ystävällisen rauhoittamispolitiikan mukaisesti vanhat säätyprivilegiot säilytettiin entisellään ja niitä jopa laajennettiin. Vanhakantaisista piirteistään huolimatta keisarin hallitsemismalli oli yhdistelmä vanhaa ja uutta: pääpaino oli vanhan järjestyksen hallitsemiskeinoilla ja uutta se, että Suomi muodosti hallinnollisesti yhtenäisen kokonaisuuden, jolla oli oma keskushallinto.¹⁹

Napoleonin tavoin myös Aleksanteri I oli uudistusmielinen hallitsija, joka oli saanut nuoruudessaan vaikutteita Ranskan suuresta vallankumouksesta. Hän julistautui aikakauden hengen mukaisesti perustuslakien, valistusaatteiden ja hallitusreformin kannattajaksi. Uudistuspolitiikka jatkui vielä 1800-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä, mutta sisä- ja ulkopolitiittiset ongelmat muuttivat keisarin ajattelun taantumuksellisemmaksi, ja suurin osa ehdotetuista reformeista jäi käytännössä toteutumatta.²⁰

Suomen erotessa vuosisataisesta yhteydestä Ruotsiin johtavien aikalaisten yksimielinen käsitys oli, että Suomen tulevaisuus – mikäli suomalaisilla itsellään ylipäättään oli asiaan jotakin sanomista – perustui ratkaisevasti sen säätyläisten poliittiseen valvutuneisuuteen, siveelliseen ryhtiin ja kansalaishenkeen. Juuri tätä Gustaf Mauritz Armfelt tähdensi lausumalla: ”Virkamiesten kyvykkyydestä riippuu valtakunnan onni ja menestys.” Samasta näkökulmasta tilannetta arvioi myös piispa Tengström. Suomen asiain komitean piirissä alkoi kehittyä ”Suomi-idea”: oli syntynyt uusi, Suomi-niminen poliittinen kokonaisuus.²¹

2.2 Taloudelliset ja sosiaaliset lähtökohdat

Vuoteen 1800 tultaessa Suomen väkiluku oli 832 000, ja kun vuoden 1812 alussa Vanhan Suomen alue liitettiin suuriruhtinaskuntaan, kohosi Suomen väkimäärä 1 053 000 henkeen. Suomen väestökasvu oli Euroopan historias-

¹⁹ Tommila 1989, 52; Tiihonen 1996, 27–28, 33.

²⁰ Kalleinen 1994, 4–5; Tiihonen 1996, 26.

²¹ Korhonen 1963, 201–202; Juva 1963, 253; Jussila & Hentilä & Nevakivi 1995, 20.

sa jotakuinkin ainutlaatuinen ja sitäkin merkittävämpi, koska se tapahtui teollistumattomassa täysin maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa. Vuonna 1800 kaupungeissa asui vain 46 000 henkeä eli 5,6 % väestöstä. Maaseudun väki eli harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta kokonaan joko välittömästi tai välillisesti maataloudesta. Lisääntyneen väkimäärän oli mahdollista hankkia elatuksensa ainoastaan sikäli kuin uutta maata raivattiin pelloiksi; jos uudisraivaus ei edennyt yhtä nopeasti kuin väestö kasvoi, seurasi elintason aleneminen.¹ Suomen eri osien talous- ja elinkeinoelämän kehitys sekä sosiaaliset tekijät eivät voineet olla vaikuttamatta myös opetustoimen kehittämiseen autonomian ajan alkuaikoina. Erityisen voimakas väestönlisäys tuotti kirkon kansanopetukselle mittavan haasteen. Taloudelliset voimavarat ja sosiaaliset olot kytkeytyivät tosiasiallisina realiteetteina myös kansanopetuksen kehittämissuunnitelmiin.

Suomi oli koko 1800-luvun alkupuoliskon ajan tyypillinen köyhä maatalousmaa: lähes 80 % väestöstä sai elantonsa maataloudesta ja sen sivuelinkeinoista. Alikehittyneisyyden vuoksi neljä viidesosaa väestöstä ei pystynyt hankkimaan itselleen ja viidennelle viidesosalle riittävästi ravintoa. Ainakin 1830-luvulle asti laajoissa osissa Suomea köyhimmät perheet joutuivat normaalivuosinakin panemaan leipäänsä puolet petäjäistä.² Maatalousväestö kasvoi nopeasti, eikä yksipuolinen elinkeinoelämä jaksanut loputtomiin kehittyä samaa vauhtia. Maatalousväestöstä lisääntyi pääasiallisesti sen epäitsenäinen osa, maata omistamattomat työläiset.³ Samansuuntaista kehitystä tapahtui Skandinavian maissa. Syynä väestön epäitsenäistymiskehitykseen oli väestönkasvun lisäksi se, että uusien tilojen muodostumista jarruttivat tilojen osittamista rajoittavat määräykset sekä yleinen tapa jättää jakamaton tila perinnöksi yhdelle jälkeläisistä. Kartanot perustivat määrätietoisesti torppia, sillä torpparitarjokkaita oli runsaasti ja omistajat saivat heistä tiluk-

¹ *Jutikkala* 1968a, 31–33.

² *Jutikkala* 1986b, 207–208.

³ Tilattoman väestön ylimmän kerroksen muodostivat lampuodit eli kokotilavuokraajat, jotka suorittivat tilasta vuokraa joko taloustuotteina tai osittain myös työnä. Lukumääräisesti paljon suurempi tilattomien ryhmä olivat torpparit, joilla oli hallinnassaan tonttimaa rakennuksineen, peltoa ja mahdollisesti vähän metsää. Heidän alapuolellaan oli varsinainen maatalousväki eli piit ja rengit. *Åström* 1980, 390–391.

silleen työvoimaa.⁴ Ruotsin vallan päättyessä torppia oli 24 000. Vuonna 1815 Suomen maatalousväestöstä oli talollisia 75 842 (54 %), lampuoteja 6 331 (4,8 %) sekä mäkitupalaisia, loisia ja muonatorppareita 19 472 (14,7 %).⁵

Maatalousväestön sosiaalinen liikkuvuus suuntautui 1800-luvulla voimakkaasti alaspäin: nopean väestönkasvun lisäksi myös maatalouselinkeinon yleiskehitys vaikutti maatalousväestön sisäiseen sosiaaliseen liikkuvuuteen heikentävästi. Länsi-Suomen peltoviljelyalueille oli ominaista paikallaanpysyvä rakenne, mutta Itä-Suomen kaskiviljelyalueilla elettiin maatalouden rakennemuutoksessa. Torpparien alapuolella oleva varsinainen itsenäistä viljelyä harjoittamaton maatalousväki käsitti vakinaisen ja irtaimen työväen. Vakituinen palvelusväki, piijat ja rengit, eli talon ruoassa. Irtain työväki jakaantui asumismuodon perusteella mäkitupalaisiin, itsellisiin ja loisiin, joiden työsuhteet olivat tilapäisiä. Tämä väestönosa oli vain kesällä täystyöllistetty, mutta talvella työtä ei riittänyt kaikille. Mäkitupalaisilla oli oma asunto vuokramaalla, itselliset asuivat vuokrahuoneissa, ja loisilla ei ollut omaa asuntoa, vaan he oleilivat talojen pirttien nurkissa, saunoissa tai usea perhe samassa asunnossa.⁶

Pitkään jatkunut työvoimapula muuttui 1800-luvun alussa työvoiman ylitarjonnaksi, mikä synnytti liikaväestöongelman. Omistavien ryhmien osuus supistui nopeasti ja reaali-palkat laskivat. Liikkuvat sesonkityöläislauumat aiheuttivat epäjärjestystä ja levottomuutta. Osa väestöstä vajosi niin sosiaalisesti kuin taloudellisesti. Länsi-Suomessa talonpoikien asema parani työvoiman reaali-hinnan halpenemisen ja raivausten myötä, joskaan vaurastuminen ei ulottunut kaikkiin talonpoikiin. Köyhtyvillä kaskialueilla talonpoikien asema heikkeni – maattomasta väestöstä puhumattakaan.⁷

Viljantuotanto kävi riittämättömäksi ensin Itä-Suomen kaskialueilla,

⁴ Vuona 1757 aloitetun isonjaon edistymistä odoteltaessa annettiin vielä 1770 yksityistä uudisasutusta suosiva asetus, jonka nojalla osakkaat pääsivät raivaamaan jakamattomille maille vaikkapa täydellisiä uudistiloja. Näin oli purettu lainsäädännölliset esteet torpparilaitoksen kehittymisen tieltä. *Jutikkala* 1986b, 192.

⁵ *Jutikkala* 1986b, 192–193; *Lento* 1968, 250–251.

⁶ *Åström* 1980, 391.

⁷ *Ylikangas* 1986, 107–108.

Pohjois-Savossa ja Pohjois-Karjalassa. Metsän vähenemisen pelosta hallitus pyrki lainsäädännöllisin keinoin kaskiviljelyn vähentämiseen ja 1800-luvun alussa sen lopettamiseen. Alkeellisen ja vahingollisen kaskiviljelystavan tyrehtyttämiseksi esivallan metsäasetusten määräykset haluttiin saattaa voimaan myös Savon kaskimailla, jolloin kaskeamisoikeudesta nousi yleinen hätä ja levottomuus. Savolaisten kaskisodassa valtiovallan metsänäkökohdat jäivät vielä toistaiseksi häviölle. Kaskialueella selvittiin jotenkuten 1820-luvulle asti, mutta seuraavan vuosikymmenen katovuosista alkaen Itä-Suomen kaskiviljelyn kriisi oli selvästi nähtävissä.⁸ Irtaimen maatalousväestön ja kaupunkiköyhälistön voimakkaasti lisääntynyt joukko muodosti autonomian ajan alkaessa suomalaisessa yhteiskunnassa sosioekonomisen ongelmakentän. Itä-Suomen haja-asutetuilla kaskialueilla ja Länsi-Suomen kiinteän kyläasutuksen viljavuohyhykkeellä vallinneet erilaiset taloudelliset ja sosiaaliset olot vaikuttivat luonnollisesti osaltaan paikallisiin kansanopetusjärjestelyihin sekä rahvaan opetuksen kehittämishankkeisiin ja suunnitelmiin.

2.3 Kansanopetuksen monimuotoiset vaihtoehdot

2.3.1 Valinnaiset opetusvaihtoehdot Turun hiippakunnassa

Turun tuomiokapitulin antamien lukuisten määräysten ansiosta lukkarien keskeinen asema lastenopettajana oli jo vakiintunut läntisessä hiippakunnassa, mutta pitäjänkoululaitos ei ollut päässyt siellä sanottavasti juurtumaan. Lasten vanhemmat tai holhoojat maksoivat lukkarille palkkion opetustyöstä,

⁸ Monet pitäjät ryhtyivät 1775 hankkimaan maaherran kautta erioikeutta kaskitapojensa suojaksi. Vasta iisalmelaisten, joroislaisten ym. savolaisten hallitukselle 1784 tekemä kaskeamisanomus ja sen punneksi tullut katovuosi 1785 tuottivat Savolle ja Karjalalle kaskeamisluvan, joka sisälsi oikeuden nauttia kaskeamiseen nähden suurempia oikeuksia kuin muut seudut Suomessa. *Wirlander* 1960, 590–591; *Virrankoski* 1975, 110; *Åström* 1980, 391.

mutta köyhien lapset saivat lukkarilta opetusta ilmaiseksi.¹

Vuonna 1814 asetettu ensimmäinen koulukomissio sai tehtäväkseen koko Suomen koululaitoksen uudistussuunnitelman laatimisen.² Tätä varten komissio toteutti 1815 laajan yleiskyselyn opetustoimen tarpeista. Lähetekirjeeseensä komissio sisällytti myös kansanopetukseen liittyviä kysymyksiä³, joihin se sai runsaasti yksityiskohtaisia vastauksia.⁴ Lähdekriittisesti on tiedostettava, että lausunnonantajat ovat pyydettyjä tietoja antaessaan sekä arvioidessaan – tietoisesti tai tiedostamattaan – saattaneet painottaa toisia asioita subjektiivisesti valoisampaan tai synkempään suuntaan. Siksi kansanopetuksen lähtötasoa kartoitettaessa koulukomission materiaalia verratankin paikallishistorian tutkimustuloksiin.

Turun tuomiorovastikunta, Perniön ja Mynämäen ja Vehmaan rovastikunnat

Kaikki Varsinais-Suomesta koulukomissiolle 1815 lausuntonsa lähettäneet kruununvoudit ilmoittivat, ettei kyseisellä alueella Perniön rovastikuntaa lukuun ottamatta toiminut yleisiä rahvaan kouluja.⁵

Perniössä ei ollut 1800-luvun alkupuolella yhtään varsinaista kyläopettajaa eikä koulumestaria Gustaf Ranckenin⁶ tullessa seurakuntaan kirkkoher-

¹ Schmidt 1956, 133–134; Widén 1968, 294; Jalkanen 1976, 104–105.

Lukkarinkoulun opetus käsitti tavausta, sisälukua ja katekismuksen ulkolu-
kua. Lukkarin opetustoimintaa oli kolmea päätyyppiä: varsinaisia lukkarinkou-
luja, laiskankouluja sekä tilapäisiä kouluja. Varsinainen lukkarinkoulu toimi
yleensä yhden tai useamman viikon tai jopa kuukauden ajan kerran tai kahdesti
vuodessa kaikille lapsille avoimena tai pelkästään rippikouluun valmistavana
esikouluna. Hidasoppiset ja vastahakoiset lukijat passitettiin laiskankouluihin,
jotka saattoivat alla yleisiä joko rippikoulun lomassa toimivia tai sunnuntai-
iltpäiviksi järjestettyjä. Jalkanen 1976, 105–106.

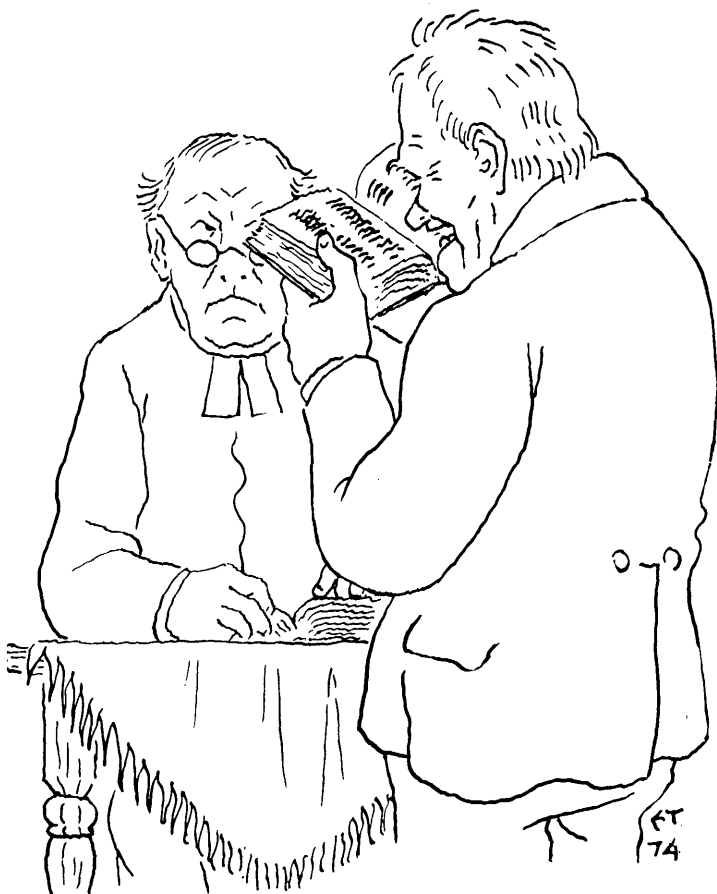
² Vuorela 1980, 58.

³ Koulukomission pöytäkirja 21.12.1814, KA KKA 1815–25 Ca. Erikseen tiedus-
teltiin mm.: oliko paikkakunnalla köyhien oppilaitoksia, kuinka lukkarit täytti-
vät opetusvelvollisuutensa ja voitaisiinko lukkareita tai suntioita käyttää kristin-
opin tai muiden perustietojen opettajina? KA KKA 1815–1825 Da 1.

⁴ Saapuneita muistioita ja ehdotuksia, KA KKA 1815–1825 Eb 1–5.

⁵ Egedask 4.7.1815, Backmansson 28.6.1815, Sahlberg 10.6.1815, KA KKA
1815 Eb 4.

⁶ Ranckenista tuli 1817 teologian tohtori sekä katekismuskomitean jäsen. Inna-
maa 1982, 346.



Ei, kyllä tämä on semmosta visaa, jottei tätä mene kaksikaa miestä kovin pitkälti. (Häme). Erkki Tantan piirros teoksessa Viisastellast vähä (1976). Otava.

raksi. Rancken oli Porthanin, Caloniuksen ja Tengströmin läheinen ja arvosapidetty ystävä sekä Suomen Talousseuran kielenkääntäjä. Rancken toimi yhdessä Halikon kirkkoherran Bengt Jakob Ignatiuksen kanssa Lounais-Suomen herännäisyyden piirissä vaikuttaen liikkeen maltillistumiseen niin, että se sulautui monin paikoin kaikessa hiljaisuudessa normaaliin seurakun-

nalliseen elämään. Ranckenin ja Ignatiuksen yhteistyön huomattavimpia saavutuksia oli heidän toimintansa kirkollisen kansanopetuksen hyväksi. He tekivät yhdessä Turun tuomiokapitulille aloitteen, joka johti Suomen Evankelisen Seuran perustamiseen vuonna 1818.⁷

Papillisessa kutsumuksessaan Rancken kiinnitti aivan erityistä huomiota lasten ja nuorison opettamiseen. Vaikka perniöläiset oli jo edellisen kirkkoherran aikana opetettu lukemaan sisältä ja ulkoa, heidän kristinopin tuntemuksensa oli heikkoa. Rancken pyrki siihen, että seurakuntalaisten tuli oppia ymmärtämään lukemaansa ja soveltamaan sitä elämäänsä. Muuan perniöläinen talonpoika totesikin: ”Gadolin opetti meidät lukemaan, mutta Rancken elämään.” Heikkojen lukijoiden opetusta varten Rancken oli jakanut emäseurakunnan kolmeen sunnuntaikoulupiiriin, joista hän itse valvoi yhtä ja muita hoitivat kappalaiset. Hän pyysi myös leskirouva Katarina Augustinilta avustusta seurakunnan köyhimpien orpojen ja turvattomien lasten opetusta varten ja saikin 1 000 taalaria lahjoituksena. Rancken laati itse rippikoululaisia varten helpotajuksen oppikirjaisen *Autuuden oppi syntiselle*.⁸ Herätysliikkeen aktivistina tunnettu Rancken näyttää myös olleen keskimääräistä huomattavasti motivoituneempi lasten ja nuorten opettajana. Hän on oivallinen esimerkki Tengströmin ja Porthanin piiriin kuuluneista kansansivistystä harrastaneista papeista. Hän onnistui omalla persoonallisella panoksellaan huomattavasti tehostamaan kansanopetusta etenkin opitun ymmärtämisessä, vaikka pitäjänkoulumestari jäikin hänen kirkkoherrakaudellaan vielä palkkaamatta.

Vuorineuvoksetar Catharina Elisabeth Kijk testamenttasi yhteensä 12 000 kuparitaalaria opettajan palkkaamiseksi Teijon ja Kirjakkalan ruukkilaisten lapsille. Opettajan piti olla taitava ja opastaa seppien ja työläisten lapsia kristinopin tuntemisessa ja totisessa jumalanpelossa. Koulu tunnettiin Teijon pedagogiona, jonka ohjesäännön Turun tuomiokapituli vahvisti. Opetuksen runkona olivat sisäluku ja uskonto. Kouluun pääsivät Teijon ja Kirjakkalan ruukkien väen lisäksi Talonpojanteijon rusthollin työntekijöiden lapset, jotka saivat pedagogin opetusta arkipäiväisin neljä tuntia ja sunnuntai-iltapäivi-

⁷ Innamaa 1982, 346–347; Murtorinne 1992, 65; Haavisto 1995, 29.

⁸ Innamaa 1982, 298–300, 346–347.

sin kaksi tuntia.⁹ Vaikka Teijon ruukinkoulun pedagogisen työn jatkuvuus oli taloudellisesti turvattu, ei oppilaitoksessa silti käytännössä päästy rippikouluun vaadittuja opetustavoitteita korkeampiin tuloksiin.

Turun tuomiokapitulin koulukomissiolle 1815 antaman ilmoituksen mukaan Turussa oli kaksi köyhäinlasten koulua, jotka oli perustettu lahjoitusvaroilla.¹⁰ Turun porvarien kokoaman rahaston korkotuloilla¹¹ järjestettiin lukemisen ja kristinopin opetusta orvoille ja köyhien lapsille. Vuonna 1812 aloitti toimintansa piispatar Eleonora Elisabet Haartmanin testamenttivaroilla ylläpidetty köyhäinlasten koulu. Sinne oli määrä ottaa seurakunnan lapsista niitä, jotka eivät vanhempiensa köyhyyden vuoksi olleet oppineet lukemaan. Näiden köyhien lastenkoulujen lukutaidon opetus ei kuitenkaan Turun tuomiokapitulin koulukomissiolle 1815 antaman arvion mukaan vastannut tarkoitustaan.¹² Opetustavoitteena molemmissa kouluissa oli rippikoulun vaatimustaso. Tuomiokapitulin viittaus lukutaito-opetuksen kehnotuteen tarkoittaa sitä, että nämä koulut toteuttivat käytännössä toistolukemista kykenevää ohjaamaan oppilaita luetun ymmärtämiseen ja sisäistämiseen, minkä hiippakunnan johto asetti kirkollisen kansanopetuksen opetustavoitteeksi.

⁹ TMA TTA G II 2. *Aurola* 1961, 40; *Innamaa* 1982, 298–300, 346–347. Vuori-neuvoksettaren jälkisaadös on vuodelta 1782, mutta ensimmäiset merkinnät Teijon koulun opetuksesta ovat vasta toukokuulta 1790 ja ohjesääntö vuodelta 1807. Teijon koulun toiminta keskeytyi vuonna 1822 kymmeneksi vuodeksi. Kirjoitus ja laskento tulivat Teijon pedagogion oppiaineisiin vasta 1850-luvulla. *Aurola* 1961, 40–41; *Innamaa* 1982, 349–350.

¹⁰ Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

¹¹ Lokakuussa 1797 *Åbo Tidningar* julkaisi rahaston johtokunnan tiedonannon, jossa lahjoittajia kehoitettiin kokoontumaan 1.11. kello 14 raatihuoneelle valitsemaan köyhäinkouluun ilmoitetuista lapsista ne, joiden katsottiin eniten tarvitsevan tehostettua opetusta. *ÅT* 43/1797 Til Åbo Borgerskap; *Ikonen* 1997, 312–313. Ruotsissa oli perustettu useita vastaavanlaisia kouluja. Todennäköisesti turkulaishankkeeseen vaikuttivat ruotsalaisten kannustavien esimerkkien ja kristillisen rakkauden lisäksi myös taloudelliset syyt: turkulaislehden kirjoituksissa tuotiin näet toistuvasti esiin, että tapainturmelus oli omalta osaltaan syynä köyhyyteen, laiskuuteen, irstauteen, kerjäämisen ja rikollisuuteen. Kristinopin omaksumisen myötä seuraava tapojen jalostuminen tulisi vähentämään mainituista syistä aiheutuvia ja viime kädessä yhteisön porvarisjäsenten kannettaviksi koituvia rasituksia. *Ikonen* 1997, 313.

¹² Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5. Köyhäinkoulujen toiminta loppui 1832, kun niiden rahastot siirrettiin Turkuun 1820 perustetun vuoro-opetuskoulun käyttöön. *Nikula* 1972, 419–420.

Vuoden 1811 lopussa aloitti toimintansa Paraisten kappalaisen Gabriel Elmgrenin kustantama kiertokoulu, johon otettiin oppilaiksi myös orpolapsia Brotheruksen testamenttivarjoilla. Opettajaksi palkattiin entinen sotilas, joka velvoitettiin viipymään kussakin kylässä 6–8 viikkoa. Ensimmäisen kouluvuoden aikana hänen menestyksellistä opetustaan pääsi nauttimaan 50 lasta, josta 10 oli orpoja; toisen lukuvuoden loppuun mennessä oppilaita oli kertynyt jo 71, mutta tällöin Elmgren kuitenkin ilmoitti joutuvansa taloudellisista syistä luopumaan koulun ylläpidosta. Ryhtyessään yritykseensä hän oli ilmeisesti arvellut pitäjänmiesten suostuvan ottamaan taloudellisen vastuun koulusta, kunhan he ensin saivat nähdä oppilaitoksesta koituvan hyödyn. Näin ei kuitenkaan käynyt, ja kouluhanke raukesi vuosikymmeniksi.¹³

Halikon kirkkoherra Bengt Jakob Ignatius oli maltillisen pietismin elähdyttämä mies ja aiemmin mainitun kirkkoherra Ranckenin ystävä. Ignatius joutui vastakkain valistuksen – nimenomaan neologian – kanssa, mutta toisaalta valistuksen vaikutus painoi jälkensä hänenkin toimintaansa. Hän vaikutti vuodesta 1817 alkaen yhdessä Ranckenin kanssa Evankelisen seuran jäsenenä sekä traktaattien kirjoittajana ja kääntäjänä.¹⁴ Ignatius paneutui kansanopetukseen käytännön tasolla poikkeuksellisen tarmokkaasti ja lähetti myös oma-aloitteisesti koulukomissiolle kansanopetusta koskevan lausunnon.¹⁵

¹³ Kihlakunnantuomari Carl Brotherus oli 1803 testamentannut Paraisten köyhille 666 riksiä, joiden koroista toinen puoli oli määrä käyttää pitäjän köyhien lastenopetuksen kustannuksiin. Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5; *Nikula* 1972, 419–420.

¹⁴ *Haavisto* 1995, 29–30, 39. Evankelisen Seuran johto oli kirkollisissa käsissä, sillä seuran puheenjohtajana toimi Jacob Tengström ja toimikunnassa olivat mm. Rancken ja Ignatius sekä joukko turkulaisia säätyläisiä ja kauppiaita. Seuran jäsenistöstä kolmannes oli pappeja, jotka olivat pääosin peräisin Turun hiippakunnan alueelta ja Lounais-Suomesta. Seuran tehtävänä oli jakaa käännettyjä tai suomalaisten tekijöiden laatimia enintään kahden painoarkin laajuisia traktaatteja, joiden tuli olla sisällöltään raamatuntutkisteluja tai oppaita Raamatun lukemiseen ja kristilliseen elämään tai katkelmia kirkon ja kristinuskon historiasta. Traktaattien levittäjinä toimivat enimmäkseen papit ja kirjakauppiaat, mutta joukossa oli myös lukkareita ja maallikkoja. Jo ennen Turun paloa seuran sarjassa oli ehtinyt ilmestyä yli kolmekymmentä traktaattia, joiden painosmäärä oli usein jopa yli 20 000 kappaletta. *Murtorinne* 1992, 65–66.

¹⁵ B. J. Ignatiuksen lausunto 1.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

Lukutaito oli kirkkoherra Ignatiuksen tarmokkaan työn ansiosta Halikossa keskimääräistä parempi, vaikka seurakunnassa ei ollut varsinaista koulumestaria. Pitäjäläiset olivat kuitenkin suostuneet perustamaan viljamakasiiniin kassan, jonka tuotto oli määrä käyttää orpojen kristinopin opetuksen hyväksi.¹⁶ Vuonna 1815 rahastossa oli Ignatiuksen ilmoituksen mukaan vasta 18 tynnyriä viljaa eikä siitä saanut ottaa mitään ulos ennen kuin rahastossa oli vähintään 42 tynnyriä.¹⁷ Ilmeisesti rahvaan opetuksen tehostamisessa koetut käytännön vaikeudet olivat osaltaan vaikuttamassa siihen, että Lounais-Suomessa toimineet maltilliset pietistipapit Ignatius ja Rancken tekivät Turun tuomiokapitulille aloitteen sellaisen yhdistyksen perustamisesta, jonka tarkoituksena oli toimittaa kansan käsiin helppolukuista hyvää hengellistä kirjallisuutta. Tämän hankkeen tavoitteena oli tietoisesti auttaa rahvasta pääsemään mekaanisesta toistolukemisesta luetun ymmärtämiseen ja henkilökohtaiseen sisäistämiseen, mikä johtaisi omakohtaisen hengellisen elämän syventymiseen.

Halikon seurakunnan kansanopetus oli huomattavasti keskitasoa parempaa, koska siellä toimi lisäksi yksityinen koulu rahvaan lastenopetusta varten. Vapaaherratar Maria Katarina Armfeltin lahjoitusvaroilla oli Toijalan kylään perustettu koulu, joka oli tarkoitettu hänen omistamiensa Joensuun ja

¹⁶ B. J. Ignatiuksen lausunto 1.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4. Ignatius ei käsitellyt huonoja lukijoita joukkona, vaan pyrki johtamaan jokaisen erikseen eteenpäin järjestämällä kullekin yksilölliset oppimismahdollisuudet. *Kallio* 1930, 216–217.

¹⁷ B. J. Ignatiuksen lausunto 1.6.1815, KA KKA Eb 2 4. Jo vuonna 1816 jouduttiin jälleen huomaamaan pakkotoimien tarpeellisuus. Papiston kirkkoneuvostolle tekemän ilmoituksen mukaan seurakunnan 15–20-vuotiaista ja sitä vanhemmastaikin nuorisosta melkoinen osa oli varoituksista huolimatta osoittanut rangaistavaa huolimattomuutta ja taitamattomuutta sekä sisä- että ulkoluvussa; rippikouluun ilmoittautuneista 41 ei osannut lukea eikä siksi voinut päästä rippikouluun. Papisto oli jo kehottanut etenkin vanhempia ja heikompia laillisen edesvastuun uhalla tulemaan kesäkuussa yleiseen vuotuiseseen laiskankuulusteluun kirkkoon, mutta suuri osa oli jäänyt tulematta tai sitten osoittanut samanlaista tietämättömyyttä kuin ennenkin. Tällaisen piittaamattomuuden poistamiseksi oli kirkkoneuvoston eteen kutsuttu kaikki, jotka olivat lukusilla osoittautuneet taitamattomiksi sisä- ja ulkoluvussa. Suurin osa saapuikin vanhempineen paikalle, ja heitä varoitettiin. Joukko laiskanlukijoita, joiden joukossa talollisten lapset olivat vähemmistönä, sai sakkorangaistuksen. *Kallio* 1930, 216–217.

Viurilan säteritilojen alustalaisten köyhimpien lasten sisäluvun ja kristinopin opetusta varten. Vapaaherratar rakennutti itse koulurakennukset, mutta hän rajoitti kuitenkin koulun oppilasmäärän tiukasti: siellä tuli opettaa kerrallaan neljää köyhää lasta ja näiden lisäksi pitäjäläisten erityistä maksua vastaan lähettämiä lapsia, mutta oppilasmäärä sai olla enintään 20. Ignatius antoi koulukomissiolle 1815 tarkan selonteon tästä koulusta, jonka toiminta rahoitettiin Armfeltin kahden rälssitilan tuotolla. Koulutulokkaille annettiin kartanomistajan lahjoituksena virsikirja, katekismus ja aapinen. Köyhimpien lasten opiskelu kustannettiin koulun rahastosta. Myös varakkaammat lampuodit voivat pitää lapsiaan koulussa omalla kustannuksellaan, mutta opettaja ei saanut vaatia heidän opastamisestaan muuta palkkaa kuin sen, mitä vanhemmat vapaaehtoisesti hänelle antoivat. Opettaja voi ottaa kouluun muitakin erikseen sovittavasta maksusta, kunhan 20 oppilaan oppilasmäärää ei ylitetty. Opettaja asui koulutalossa ja nautti vuotuisena palkkana 50 ruplaa; lisäksi hänelle oli annettu joitakin tynnyreitä viljaa pitäjän sution palkasta sillä ehdolla, että hän otti kouluun niin monta seurakunnan köyhää orpolasta kuin sinne kunakin vuonna mahtui. Lapset kävivät koulua marraskuun alusta helmikuun loppuun päivittäin hämärään saakka ja valoisana aikana aamuseitsemästä iltakuuteen. Ignatiuksen arvion mukaan kuuden kuukauden pituinen oppiaika ei ollut riittävä kaikkein kovapäisimmille, joiden opetusaikaa olisi pidennettävä. Koulunsa päättävien lasten menestyksestä pidettiin muistikirjaa ja heille järjestettiin koulun johtokunnan läsnäollessa kuulustelu. Köyhien alustalaistilallisten suuren lukumäärän takia oppilaitosta olisi jonkin verran laajennettava Armfeltin aiemman suunnitelman mukaisesti.¹⁸ Kansanopetuksen ja kirjasivistyksen kannalta varsinainen kipupiste oli juuri kasvava tilaton maalaisväestö, jonka auttamiseksi tarvittavaa järjestettyä koulumuotoista opetusta oli useimmiten mahdotonta toteuttaa ilman hyväntahtoisten yksityishenkilöiden taloudellista tukea. Vaikka Halikon kartanokoulun toiminnan jatkuvuus oli lahjoitusvaroilla turvattu, ei tämänkään koulun oppisaavutuksissa ylitetty rippikoulun edellyttämää vaatimustasoa.

¹⁸ B. J. Ignatiuksen lausunto 1.1.1815, KA KKA 1815 Eb 4. Vapaaherratar Armfelt teki aloitteen koulun perustamisesta vuonna 1796. Koulun yhteyteen rakennettiin 1821 oppilasasuntola ja 1822 opetuksessa siirryttiin käyttämään vuoropetusmetodia. *Kallio* 1930, 218–222; *Heikkinen* 1972, 77.

Vehmaan rovastikunnassa toimi ainoastaan kaksi kaupunkipedagogiota¹⁹ eli lastenkoulua. Uudenkaupungin ns. Bartolomeuksen koulussa opetettiin autonomian alkuaikoina hiukan laskentoa ja kirjoitusta, mutta tämän laajempi ei opetusohjelma vieläkään ollut. Rauman pedagogio oli 1800-luvun alkaessa joutunut sellaiseen rappiotilaan, että vain varattomat kaupunkilaiset ja lähiseudun asukkaat lähettivät sinne lapsiaan saaman sisäluvun, kristinopin sekä jonkin verran kirjoituksen ja laskennon opetusta. Piispa Tengströmin suorittamassa Rauman seurakunnan ja koulun tarkastuksessa pedagogi joutui tukalaan asemaan oppilaidensa heikon menestyksen takia.²⁰

Ahvenanmaan rovastikunta

Föglön kirkkoherra Mathias Enegren ilmoitti koulukomissiolle 1815, ettei hänen seurakunnassaan eikä siihen kuuluvissa Kökarin ja Sottungan kappeleissa ollut yleisiä tai yksityisiä kouluja eikä seurakunnan luku- ja kirjoitustaitoisien lukkarinkaan apuun yleensä turvauduttu. Kökarissa oli eräs entinen sotilas lupautunut antamaan opetusta, mutta vanhemmat eivät halunneet turvautua hänenkään apuunsa. Enegren valitteli, ettei kirkkolakiin sisältyvä lukkarin opetusvelvollisuus paljokseen vaikuttanut käytännössä, koska lukkaria ei haluttu käyttää opettajana ja koska tämä etenkin pienissä seurakunnissa joutui palkkansa vuoksi hankkimaan muita lisätuloja eikä siksi voinut kunnollisesti hoitaa lastenopetustointaan.²¹ Myös kruununvouti Johan Fredrik Wallin tiedotti koulukomissiolle, ettei hänen tietojensa mukaan Ahvenanmaalla ollut enää mitään toimivia julkisia oppilaitoksia rahvasta varten.²²

¹⁹ Pedagogioitten perustamisvaiheessa niiden oppimääräksi ajateltiin triviaalikoulun ensimmäisen luokan kurssia: sisälukua, kirjoitusta, laskentaa, katekismusta ja alkeislatinaa. Tämä opetusohjelma osoittautui käytännössä ongelmalliseksi. Pedagogioiksi kutsuttuja lastenkouluja perustettiin sekä kaupunkikeihin että maaseudulle. Ne edustivat yleensä valtakunnan koulujärjestelmän vaatimattominta osaa. Pedagogioiden oppilaista suurin osa siirtyi suoraan työelämään ja vain harvat jatkoivat opintojaan ylemmissä kouluissa. *Iisalo* 1993, 26–27, 35.

²⁰ Uudenkaupungin maistraatin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4. Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5; *Kaukovaletta* 1930, 218.

²¹ M. Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

²² Wallinin mukaan oppilaitokset oli lakkautettu sen jälkeen, kun kuningas oli rahvaan anomuksesta 1784 ja 1793 antamallaan kirjelmällä määrännyt vuodesta 1639 asti toiminnassa olleen koulun lakkautettavaksi. Wallin ei pystynyt ilmoittamaan varmaa syytä siihen, miksi paikallinen rahvas oli tuolloin arvioinut kysei-

Raaseporin läntinen ja itäinen rovastikunta

Kiskon seurakunnassa toimi pitäjänopettaja 16 ruistynnyrin vuosipalkalla, josta kunkin talon osuudeksi tuli neljä kappaa. Piispantarkastuksessa hänen työnsä oli arvioitu vähemmän tarmokkaaksi, ja hänet oli siitä alkaen velvoitettu kiertämään kyläkunnilla antamassa sisäluvun ja kristinopin opetusta. Tällöin seurakunta oli myös jaettu kouluruotuihin siten, että opettajan tuli viipyä vähintään 14 päivää kullakin kyläkunnalla. Lämpimänä vuodenaikana maaliskuusta alkaen pidettiin myös pyhäkoulua vuorotellen Kiskossa ja Suomusjärven kappelissa: paikalle oli kutsuttu määrätysssä järjestyksessä kylistä rippilapset, palvelusväki sekä joukko muita nuoria pitäjän opettajan ja papiston opastettaviksi.²³

Vihdin kirkkoherra Abraham Tuderus oli tunnettu kansanopetuksen harastaja, joka kuului koulukomission valitsemiin yksityisiin lausunnonantajiin. Komission lausuntopyyntöön vastatessaan Tuderus²⁴ totesi, että Vihdin väestön noin 700 taloudesta suuren enemmistön muodostivat suurperheelliset sekä köyhät, jotka eivät mitenkään pystyneet itse täyttämään opetusvelvollisuuttaan. Tästä syystä Tuderus pyysi koulukomissiolta, että Ahlmanin

sen koulun tuottaman hyödyn niin vähäiseksi, että oli anonut sen lakkauttamista; syynä saattoi olla se, ettei silloinen 80-vuotias koulumestari enää hoitanut opetusvelvollisuuttaan. J. Fr. Wallinin lausunto 11.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

²³ Ensimmäinen pitäjänopettaja oli palkattu jo 1783. Vuoden 1807 piispantarkastuksessa pitäjänkoulu oli muutettu kiertäväksi. Opetusta saaneiden lasten nimet merkittiin muistikirjaan. Kymmenen vuoden aikana 682 lasta oli päässyt nauttimaan kiertokoulun opetuksesta. J. G. Tenleniuksen lausunto 22.4.1815, KA KKA 1815 Eb 4. Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

²⁴ A. Tuderuksen lausunto 7.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2. Tuderus oli jo vuonna 1807 saanut piispantarkastuksessa Jacob Tengströmiltä tukea lastenopettajan hankkimishankeelleen. Piispa kehotti perustamaan erityisen rahaston köyhien ja isättömien lasten opetusta varten. Rahvas myöntyi lupaamaan pitäjänmakasiinista vuosittain joitakin tynnyreitä ruista kyseiseen tarkoitukseen. Seurakuntalaiset suostuivat siihen, että makasiinin vuosisäästöistä jaettaisiin suntuillekin muutama tynnyri palkkioksi siitä, että hän toimisi ruotsalaisen seurakunnan esilaulajana myös molempien seurakuntien lastenopettajana. Ruotsinkielisten lukkariksi ja suntuoksi 1809 valittu Mattias Aulen sekä hänen seuraajansa Anders Wendelin opettivatkin sitten sivutoimenaan lapsia lukemaan. Suunnitelmat raukesivat sodan syttymisen takia. Vuonna 1813 Tuderus muistutti jälleen annettujen lupausten toimeenpanosta, mutta rahvas asettui vastarintaan ja kielsi mitään sellaista edes luvanneensa. Säätyläisten ehdotukset opetuskassan perustamisesta kaikuivat niin ikään kuuroille korville. *Mylläniemi* 1990, 205–206.

testamenttivaroja myönnettäisiin myös Vihdin seurakunnan koulukustannuksiin.²⁵ Vaikka Tuderus oli itse erityisen sivistystahtoinen mies, hän ei ollut paikallisdemokratian keinoin onnistunut omassa seurakunnassaan vaikinnuttamaan kiertokoulutoimintaa. Tuderus esitti lausunnossaan Vihdin kansanopetuksen tilasta mahdollisimman synkän arvion, koska hänen ilmeinen tavoitteensa oli hankkia seurakuntansa opetustoimen kohentamiseksi ulkopuolista rahoitusapua.

Suomen Talousseuran kanslerin virastolle antaman lausunnon mukaan Lohjan pedagogio²⁶ kuului sellaisten maaseutukoulujen joukkoon, jotka eivät tyytyneet antamaan opetusta pelkästään hyötyä tuottavissa aineissa, vaan pyrkivät kaupunkien pedagogioiden tasalle tai niiden ohikin. Näin monet köyhät nuorukaiset jättivät käytännön ammatit ja heidät houkuteltiin tieteellisiin opintoihin. Tästä ei voinut olla muuta kuin vahinkoa valtakunnalle, koska vain harva heistä saavutti mainittavaa menestystä tällaisissa aineissa. Siksi Lohjan pedagogio tarvitsi pikaisesti perusteellisen suunnanmuutoksen. Lohjalaiset tuskin yhtyivät näihin moitteisiin. He olisivat pikemminkin tahoneet enemmän sitä, mitä Talousseura halusi vähentää: juuri teoreettisten aineiden opetuksen korkea taso oli takeena koulun arvostuksen säilymiselle. Koulun maineisuus oli suorassa suhteessa sen oppilasmäärään. Kun Lohjan pedagogion oppilasmäärä väheni jatkuvasti, hallitus lakkautti koulun ja määräsi Lohjan koulumestarin palkan Hämeenlinnan triviaalikoululle ja Heinolaan perustettavalle lukiolle.²⁷

²⁵ A. Tuderuksen lausunto 7.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2. Vihdin seurakunnassa lukkarit olivat apuna heikoimpien lukijoiden opettamisessa. Lisäksi 1800-luvun alkupuolella toimi eräitä lastenopettajia, jotka eivät olleet seurakunnan vaan vanhempien palkkaamia. Näistä vaikutukseltaan pitkäaikaisimpia oli lukkari Henrik Halleenin poika Johannes Halleen, joka oli Porvoon lukion käytyään kirjoittautunut Turun akatemiaan, mutta palasi kuitenkin pian takaisin Vihtiin. Hänen väitettiin opettaneen useita tuhansia lähinnä säätyläisten ja rusthollarien lapsia. Turun tuomiokapituli palkitsi hänet vuonna 1826 tunnollisesta lastenopettajan työstä. *Myllyniemi* 1990, 205.

²⁶ Lohjan kirkon läheisyyteen 1600-luvulla perustetun pedagogion on arveltu olevan maamme ensimmäinen kiinteä maaseutukoulu. *Hirsjärvi* 1950, 11.

²⁷ Suomen Talousseuran 1.11.1803 antaman lausunnon mukaan Lohjan pedagogion oppilasmäärä laski vuosina 1799–1811 lähes puoleen entisestä ollen keskimäärin 13. Keväällä 1816 annettiin keisarillinen käskykirje, jolla pedagogio lakkautettiin oppilasmäärän ehtymisen vuoksi. *Ylikangas & Siiriäinen* 1973, 511–512.

Hämeenlinnan rovastikunta

Tammelan kirkkoherra Nils Tolpo ilmoitti koulukomission lausuntopyynnön saatuaan tehneensä Hämeenlinnan rovastikunnan seurakuntiin tarkastusmatkan, jonka perusteella hän tiesi kertoa, että koko rovastikunnan alueella toimi tuolloin ainoastaan neljä yleistä oppilaitosta: Hämeenlinnan triviaalikoulu sekä pitäjänkoulut Vanajassa, Janakkalassa ja Tammelassa. Tolpon mielestä kyläkunnilla tapahtuva sunnuntaikouluopetus²⁸ ei kuitenkaan käytännössä vastannut tarkoitustaan.²⁹

Kansan keskuudessa ilmeni yleisesti ennakkoluuloja koulumestareita kohtaan, mikä tuli esille mm. Janakkalan sekä Vanajan kouluhankkeissa. Irjalan ja muiden kartanoiden omistaja, asessori Gottlieb John oli testamentissaan lahjoittanut kummallekin seurakunnalle peräti 6 000 taalaria koulumestarin palkkaamiseksi lasten opettajaksi siihen asti, kunnes vanhemmat olisivat kyllin valistuneita itse opettamaan lapsiaan. Pitäjäkokousten pöytäkirjojen perusteella ilmenee, että lahjoitus käsitettiin aivan selvästi taakaksi, jota seurakunnan oli kannettava. Janakkalassa 1800-luvun ensi vuosina mainittu pitäjänkoulumestari häviääkin lähteistä niinä vuosina, jolloin testamentin toteutuksesta kiisteltiin seurakunnan johtoeleimissä. John oli testamentissaan jättänyt lahjoituksensa seurakunnille, joissa hanketta vastustavilla talonpojilla oli pitäjänkokouksissa täydet mahdollisuudet jarruttaa koulun perustamista.³⁰

Tolpo ilmoitti koulukomissiolle, että Vanajassa oli perustettu rovasti Zacharias Cygnaeuksen toimeliaisuuden ansiosta kiinteä pitäjänkoulu. Harvialan kartanon omistaja, paroni Knut von Troil rakennutti omilla varoillaan Vanajan kirkon viereen koulutalon, jossa koulumestari opetti mikkelinpäivästä vappuun. Muina aikoina hänen tuli kuitenkin kiertää kirkkoherran määräysten mukaisesti kyläkunnilla neuvomassa tavaamista ja lukemista

²⁸ Kansanopetusharrastuksestaan tunnettu Janakkalan kirkkoherra Daniel Hirn teki Hämeenlinnan rovastikuntiin 1804 tarkastusmatkan, jonka aikana ilmeni, että sunnuntaikoulut olivat toiminnassa Vanajan ja Hämeenlinnan kirkoissa sekä Janakkalassa, missä koulua pidettiin kirkossa iltapäivisin. Vastaavaa opetusta annettiin Tammelan kylissä sunnuntaisin, ja siitä käytettiin pöytäkirjassa nimitystä kyläkoulu. *Ojanen* 1966, 82–83.

²⁹ Nils Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

³⁰ Gottlieb Johnin testamentti on vuodelta 1801. *Ojanen* 1966, 85; *Blomstedt* 1976, 567.

etenkin kotiopetusta vaille jääneille. Hänet velvoitettiin tarvittaessa vielä opastamaan koulutalossa palvelusväkeä ja taitamattomia henkilöitä etenkin sunnuntai-iltapäivisin. Seurakuntalaiset olivat vastahakoisesti mukana hankkeessa: ensimmäisen opettajan osoittauduttua taitamattomaksi vanajalaiset totesivat hänestä eroon päästyään opettavansa lapsiaan itse. Kun heidän taitonsa eivät vielä olleet Johnin testamentin mukaisia, jouduttiin kuitenkin jälleen palkkaamaan uusi opettaja.³¹ Tuomiokapitulin mielestä Vanajan koulu oli toiminut menestyksellisesti.³²

Janakkalan kirkkoherran Daniel Hirnin aloitteellisuuden ja tarmokkuuden ansiosta seurakunnassa toimi pitäjänkokouksen päätöksellä kiertävä opettaja. Hän oli itse lupautunut avustamaan opettajan palkanmaksussa, kunhan vanhemmat huolehtivat opettajan ravinnosta. Esitellessään Gottlieb Johnin testamenttia pitäjänkokouksessa kirkkoherra Hirn selosti lastenopettajaa varten laatimaansa erityistä ohjesääntöä, joka käsitti neljätoista pykälää ja osoitti melkoista asiantuntemusta. Pitäjäläiset hyväksyivät tämän suunnitelman. Se velvoitti varakkaammat seurakuntalaiset huolehtimaan koulumestarin asunnosta ja ruoasta, jottei kukaan köyhyytensä tähden jäisi osattomaksi tarvitsemastaan opetuksesta. Lasten lisäksi oppilaisiksi otettiin myös palvelusväkeen kuuluvia, kunnes he oppivat tavaamaan ja lukemaan oikein. Elleivät lapset viimeistään 12-vuotiaina osanneet lukea, heidän vanhempansa joutuivat maksamaan sakkoa. Kirkkoherra Hirnin yksityiskohtaisen tarkkaa ja melko ankaraa ohjesääntöä ei voitu silloisissa oloissa kaikilta kohdin noudattaa käytännössä, mutta sitä pidettiin kuitenkin tavoitteena, johon pyrittiin mahdollisuuksien mukaan. Janakkalan koulumestarina toimi vuodesta 1808 alkaen yhtäjaksoisesti yli 50 vuotta kyvykäs suntio.³³

³¹ Vanajan pitäjänkoulu perustettiin vuonna 1806. Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2; *Ojanen* 1966, 85; *Björklund* 1939, 51.

³² Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

³³ Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2. Ensimmäinen kiertävä lastenopettaja palkattiin Janakkalaan pitäjänkokouksen päätöksellä 1798. Pitäjänkoulumestari sai vuonna 1800 opetettavakseen peräti 200 lasta, mutta seuraavana vuonna rahvas ei tahtonut enää ottaa häntä vastaan ja oppilaitakin oli vain 20. Janakkalassa turvauduttiin ankariin sakko- ja häpeärangaistuksiin, koska yleinen asenne kansanopetukseen oli niin vastahakoinen. Kirkkoherra Hirn esitteli lastenopettajaa varten laatimansa erityisen ohjesäännön pitäjänkokouksessa 18.5.1806. *Ojanen* 1966, 85; *Kerkkonen* 1976, 419.

Tammelan koulumestarin opetustoiminta heikentyi 1800-luvun alussa.³⁴ Rovastintarkastuksessa ilmeni, ettei kukaan enää tahtonut viedä lapsiaan saamaan koulumestarin ohjausta. Tammelan kirkkoherraksi tuli vuonna 1809 Nils Magnus Tolpo, joka oli oppinut ja monin tavoin ansioitunut yliopiston opettaja. Tolpon astuessa virkaan pitäjän koulumestari jatkoi opetustyötään lähes unohdettuna: ikääntyminen oli vaikeuttanut opettajan liikumista pitäjällä, eivätkä vanhemmat kovinkaan halukkaasti lähettäneet lapsiaan hänen luokseen.³⁵ Tultuaan Tammelaan Tolpo antoi tuomiokapitulille tiedoksi, että seurakuntaan olisi saatava uusi opettaja, vaikka myös lukkari oli ryhtynyt innokkaasti opetustyöhön. Tolpon merkittävät ansiot kirjallisuuden ja etenkin Raamatun levitystyössä ulottuivat koko Hämeenlinnan rovastikunnan alueelle. Vaikka kirjojen lukumäärä oli Tammelassa huomattavasti suurempi kuin lähipitäjissä, osoittavat tarkastuspöytäkirjat Tolpon toimikaudella lievää laskua seurakuntalaisten lukutaidon kehityksessä.³⁶ Heikentymisen ensisijaisena syynä oli ilmeisesti ikääntyneen koulumestarin kykenemätömyys hoitaa tehtävänsä kunnollisesti.

Hämeenlinnan kaupunki- ja maaseurakunnan vakinaisen väestön sivistystaso alkoi 1800-luvun alussa olla kohtalainen tarkastuksissa esitettyjen arviointien mukaan. Toistuvasti todettiin kuitenkin yhä edelleen erityiseksi ongelmaksi se, että kaupunkiin muutti muualta perheitä, joissa sekä aikuisten että lasten tiedot olivat puutteelliset. Tarkastuspöytäkirjoista ilmenee,

³⁴ Säätyläisten ja etenkin Saaren kartanon omistajan, majuri Georg Henrik von Wrightin taloudellisella tuella oli pitäjänkokouksessa 1773 perustettu koulumestarin virka, jota hoiti vuodesta 1776 alkaen toimitaasti pari vuosikymmentä Tuomas Leinmarck. Oppineen ja tieteellisesti ansioituneen valistusajan papin Mikael Avellanin kirkkoherrakaudella Tammelan kansanopetus siirtyi askelen korkeammalle: sisä- ja ulkoluvuntaidon kasvaessa pelkkä mekaaninen lukeminen ei enää tyydyttänyt, vaan pyrittiin myös luetun ymmärtämiseen. Tammelan rovastintarkastuksessa 1804 havaittiin, että yhä enemmän lapsia oli tuotu pitäjänkoulumestarin opastettaviksi. Kuulustelussa olleista 76 rippikoululaisesta 47 pystyi lukemaan sujuvasti, 25 osasi auttavasti ja kehoja lukijoita oli ainoastaan neljä. Kaikki kuulusteltavat taisivat ulkoa Lutherin katekismuksen ja osa vielä kaikki Svebiliuksen selityksetkin. Myös vanhemmalla väellä oli riittävät tiedot autuuden asioissa, ja vain ani harvat saivat muistutuksia. *Hirsjärvi* 1932, 92–93; *Ojanen* 1990, 166–167.

³⁵ Tolpon lausunto 6.11. 1815; KA KKA 1815 Eb 2.

³⁶ *Hirsjärvi* 1923, 92–94; *Ojanen* 1990, 172, 203.

että kirkollinen kansanopetustyö kantoi hedelmää vaihe vaiheelta.³⁷

Koko Hämeenlinnan rovastikunnan alueella oli ainoastaan viisi säätyläisperhettä, jotka kustansivat lapsilleen yksityisopettajia. Oppilaitosten vähäisyyden takia rahvaan lasten opetus oli yleensä äitien sekä ikääntyneiden kirjantaitavien naisihmisten huolena. Heidän taitonsa olivat Nils Tolpon arvion mukaan harvoin niin hyvät, että he pystyivät opastamaan lapsia lukemaan sisältä virheettömästi.³⁸ Hämeenlinnan rovastikunnan alueella rahvaan opetuksen tulokset näyttävät Lounais-Hämeessä olleen autonomian ajan alkuaikoina keskimääräistä korkeammalla tasolla erityisen tarmokkaiden ja sivistystahtoisten pappismiesten aktiivisuuden ansiosta. Kansansivistyksen kehittämisen kärjessä kulki Tammelan seurakunta, jossa vaikutti perätysten kaksi kansanopetusharrastuksestaan erityisen tunnettua kirkkoherraa.

Hattulan rovastikunta

Hattulan rovastikunnan alueella oli käynnistetty myös sunnuntaikouluopetus, joka ainakin Sääksmäellä ja Pälkäneellä oli tarkoitettu huonon kristinopin taidon takia rippikoulusta hylättyjä varten. Hattulassa oli juhanuksesta elokuulle toiminnassa sunnuntaikoulu, jossa istuivat kerta kerran jälkeen ”kaikki huonot lukijat ja kristinoppinsa huonosti taitavat”. Siellä käytettiin järjestelmällisesti kukin kyläkunta, joten tältä osin sunnuntaikoulu vastasi tavallaan lukusia eli kinkereitä, joilla tavallisesti talvikauden kuluessa ”tukakajuhlissa” tarkistettiin kunkin lukulohkon nuorison sekä aikuisten tiedot ja taidot.³⁹

Sääksmäen kirkkoherra Adam Salvenius ilmoitti koulukomissiolle, ettei hänen seurakunnassaan eikä koko Hattulan rovastikunnassa ollut pitäjänkouluja. Käräjillä oli kyllä luettu maaherran kirje, jossa tiedusteltiin sääksmäkeläisten halukkuutta koulumestarin palkkaamiseen. Rahvas kuitenkin vastasi, että niin mielellään kuin se tällaista tahtoisikin, ei se varojen puuttuessa tähän kyennyt. Rovastintarkastuksessa oli jo vuonna 1804 huomautettu, että lukutaito oli tärkeä ”ei vain sielujen autuuden tähden, vaan yhteiskunnalliseltakin kannalta”. Suurin osa lapsista sai kuitenkin opetuksen koto-

³⁷ Heikkilä 1989, 59.

³⁸ N. Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

³⁹ Blomstedt 1976, 556.

naan tai jonkun sukulaisen luona. Vain osa vanhemmista lähetti lapsensa lukkarin opetettaviksi vapaaehtoista korvausta vastaan. Seitsemästä kahdeksaan säätyläisperhettä piti alaikäisiä lapsia varten yksityisopettajia, ja pappilassakin oli kotiopettaja.⁴⁰

Sääksmäkeläinen Odert Gripenberg, Voipaalan kartanonherra, teki vuonna 1810 matkan Sveitsiin ja Saksaan tutustuakseen kyseisten maiden kasvat- ja opetuslaitoksiin. Palattuaan täynnä intoa kotimaahan hän yritti ensin perustaa tyttöoppilaitoksen, mikä olisikin tuolloin ollut Suomessa aivan uutta, mutta hän luopui kuitenkin hankkeesta. Sitä vastoin hän ryhtyi pitämään yllä kuvernöörin valvonnan alaista yksityistä poikaoppilaitosta, jonka hän siirsi vuonna 1813 Hämeenlinnasta Porin.⁴¹

Hämeenlinnan oppikoulun rehtorina toiminut teologian tohtori Wilhelm Åkerman tuli vuonna 1810 Hattulan kirkkoherraksi. Kirkkokokouksen jäsenet myönsivät jo 1813, että Åkerman valvoi tarkasti sekä luku- että kristinopin kuulustelut. Hattulalaisista oli lukutaitoisia 1800-luvun alun rippikirjasta laskettuna vain 46 % ja tästä määrästä oli hyvin lukevia 48 %, keskinertaisia ja heikkoja 52 %. Naiset olivat harjoitelleet lukemista huomattavasti innokkaammin, koska heistä hyviä lukijoita oli 60 %, mutta miehistä vain 40 %. Kristinopin tiedoissa oli hyvin osaavia 70 % koko määrästä; naisista 80 % tunsi asiat hyvin, mutta miehistä vain 51 %.⁴² Äskettäin seurakuntavirkaan tulleen Åkerman oli ilmeisesti keskimääräistä tiukempi seurakuntalaistensa oppimistuloksia arvioidessaan.

Åkerman ilmoitti koulukomissiolle, ettei Hattulan seurakunnassa ollut mitään kiinteää tai kiertävää koulua, ei yksityisiä oppilaitoksia eikä yksityis-

⁴⁰ A. Salveniuksen lausunto 31.10.1815, KA KKA 1815 Eb 2. Sääksmäen rovas-tintarkastuksessa 1804 valiteltiin sitä, että osa edellisvuoden rippilapsista, joiden oli määrä edustaa seurakunnan parasta tietotasoa, luki sujuvasti ja osa saattoi omin neuvoin vain tavaamalla päästä selville sanoista. *Jutikkala* 1934, 660.

⁴¹ Porista Gripenbergin koulu siirtyi Sääksmäen Voipaalaan vuonna 1818. Keisari Aleksanteri I kävi Suomen-matkallaan katsomassa Gripenbergin oppilaitosta, joka jouduttiin kuitenkin vuonna 1822 sulkemaan taloudellisten vaikeuksien vuoksi. Tämä laitos sai Sääksmäellä seuraajan, jonka toiminta koitui välittömästi kansanopetuksen hyväksi, kun Odert Gripenberg tai hänen veljensä perusti Voipaalan ”kansakoulun”. *Lindeqvist* 1930, 315–316; *Jutikkala* 1934, 660–661.

⁴² Muutamat nopeaoppiset maallikot avustivat seurakunnan papistoa opetustyössä. Hakamäen rusthollin torppari Heikki Kaarlonoika sai vuonna 1805 tuomiokapitulin erikoismaininnan siitä, että hän tunsi erittäin hyvin kristinopin ja oli nähnyt suurta vaivaa opettamalla sitä muille. *Mäntylä* 1976, 702, 730–731.

opettajia. Sunnuntaikoulut toimivat kesäkuun alusta elokuun loppuun, jolloin kolmasosa rahvaan lapsista saapui kirkkoon saamaan lukutaito-opetusta seurakunnan papeilta, suntiolta ja joskus jopa kirkkoväärtiltä.⁴³ Åkerman ei maininnut papistoa avustavista kyläopettajista, joten näiden työ oli tilapäisluonteista.

Pälkäneen seurakunnan kirkkoherra Henrik Aspegren oli myös oman pitäjänsä ulkopuolella tunnettu kansansivistysharrastuksistaan. Pälkäneellä toimi sunnuntaikoulun lisäksi vuodesta 1817 alkaen Ahlmanin lahjoitusvaroin ylläpidetty oppilaitos, joka järjestettiin pääasiassa kiertäväksi pitäjänkouluksi. Pälkäneen mukaan ottamiseen kyseisen koulutoiminnan piiriin vaikutti nähtävästi oleellisesti kirkkoherran aktiivisuus kansanopetusasioissa.⁴⁴

Porin ylinen ja alinen sekä Tyrvään rovastikunta

Ulvilan kirkkoherran Fredrik le Bellin aikana papiston toimeliaisuus tuotti niin hyviä tuloksia, että vuosina 1814–1820 ripillepäässeitä oli vuosittain keskimäärin 34 ja uudestaan rippikouluun passitettuja keskimäärin neljä nuorta.⁴⁵

Porin ylisessä rovastikunnassa toimi yksi ainoa lukkarinkoulu, jota piti vuodesta 1813 alkaen Köyliön lukkari Israel Sjöholm. Muissa seurakunnissa lukkarit olivat ilmeisesti heikkoja ja eräät jopa täysin kykenemättömiä opetustööhön. Porin alisessa rovastikunnassa lukkarien opetustyö oli hyvin vähäistä koko 1800-luvun ensimmäisten vuosikymmenien ajan. Porin lukkari hoiti myös kirkonisännän tehtäviä, joten häneltä ei jäänyt paljonkaan aikaa opettamiseen. Suurimpana syynä lukkarien vähäiseen aktiivisuuteen opetustoiminnassa oli se, että vanhemmat opettivat itse tai turvautuivat kyläopettajiin, joita oli yleensä kaikkialla tarjolla. Sunnuntaisin kokoontui lisäksi kirkossa ja pappilassa erityinen sunnuntai- eli lukukoulu. Papiston ankaruuden takia esiintyi koulupelkoakin, mutta useimpia laiskoja miellytti enemmän kaikki muu kuin lukeminen.⁴⁶

⁴³ W. Åkermanin lausunto 26.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁴⁴ Lahdes 1958a, 218; Ojanen 1966, 85–86; Koukkula 1972, 582–584.

⁴⁵ Virkkala & Kopisto & Lehtinen 1967, 700.

⁴⁶ Pyydetessä opettivat 1820-luvulla vain Eurajoen ja Euran emäseurakuntien lukkarit, kun taas Luvian, Kiukaisten ja Honkilahden lukkarit osasivat itsekin lukea huonosti. Koivisto 1962, 227; Viikki 1973, 579–580; Jalkanen 1976, 113.

Lukkarien osallistuminen lastenopetukseen oli Tyrvään rovastikunnassa pitempään organisoimatonta kuin Porin alisessa rovastikunnassa. Opetus jäi pääasiassa koti- ja kyläopetuksen varaan.⁴⁷ Rovastintarkastuspöytäkirjojen mukaan Hämeenkyrön seurakuntalaiset osasivat jo 1800-luvun alussa yleensä auttavasti lukea sisältä sekä taisivat Lutherin katekismuksen ja ymmärsivät kristinopin. Eri kylissä oli joitakin kirjantaitavia henkilöitä, jotka opettivat pyynnöstä lapsia. Ensimmäinen nimeltä tunnettu kyläopettaja oli sepän leski Maria Antintytär. Suomen Talousseura myönsi hänelle palkinnon yli 20 vuotta jatkuneesta ahkerasta lastenopetustyöstä.⁴⁸

Myös Pirkkalan pitäjään oli saatu Ahlmanin testamenttivaroilla vuonna 1810 perustetuksi pitäjänkoulu rahvaan lasten sisäluvun, kirjoituksen ja laskennon opetusta varten, mutta tämänkin koulun toiminta lopetettiin jo 1821.⁴⁹ Aikuisväestön lukutaito oli 1800-luvun alussa niin hyvä, että vanhemmat jo yleisesti katsoivat pystyvänsä opettamaan itse lapsensa lukemaan.⁵⁰

Tampereen rovastikunta

Lukkarit osallistuivat monessa seurakunnassa ainakin jonkin verran opetustyöhön, mutta heitä ei ilmeisesti kuitenkaan valvottu riittävästi, koska opetus pääsi vähitellen täysin lamaantumaan. Längelmäellä todettiin vuonna 1812 rovastintarkastuksessa, että lukkarin opetustoimi oli tarpeeton, koska vanhemmat huolehtivat pääasiassa itse lastensa opetuksesta. Kun rovastikunnan lukkareita ei erityisesti velvoitettu opettamaan, heille itselleenkin saattoi muodostua käsitys, ettei opetustyö oikeastaan heille kuulunutkaan. Vain Kangasalan ja Kuhmalahden lukkarit, joiden työ keskittyi sunnuntaikoulujen pitoon, opettivat tunnustusta ansaitsevalla tavalla.⁵¹

Turun tuomiokapituli antoi lausunnossaan koulukomissiolle vuonna 1815 lyhyen selonteon Tampereen lähistölle perustetuista Ahlmanin kouluista.

⁴⁷ D. Polvianderin lausunto 2.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4; *Jalkanen* 1976, 114.

⁴⁸ *Nallinmaa-Luoto* 1990, 408.

⁴⁹ W. Rosendalin lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4; *Halila* 1949, 128; *Lahdes* 1958a, 218.

⁵⁰ *Saarenheimo* 1974, 750.

⁵¹ Rovastintarkastuksessa 1825 Keuruun kirkkoherrakunnan lukkarit ilmoittivat, etteivät he olleet milloinkaan toimineet opetustyössä. *Jalkanen* 1976, 115–116; *Blomstedt* 1976, 559–561.

Messukylään yhdessä Teiskon kanssa sekä Pirkkalaan vuonna 1811 aluksi kokeiluluontoisesti toimintaan saadut Ahlmanin pitäjänkoulut olivat alkuvaiheessa kohdanneet rahvaan itsepintaista vastustusta, mutta jälkeensä kansa oli osoittanut kouluhankkeelle suurempaa ymmärtämystä. Siksi Suomen Talousseura oli jo ehtinyt harkita samanlaisten opinahjojen organisoinnista Kangasalle, Pälkäneelle, Lempäälään ja Vesilahdelle.⁵²

Kangasalla kansa osoitti kirkonkokouksessa vuonna 1812 haluttomuutta lasten opettamiseen. Siksi seurakuntalaiset saivatkin pian tuntea, kuinka hanakasti papit ryhtyivät kurinpitotoimiin huonojen lukijoiden ojentamiseksi. Opettajan ottaminen oli katsottu tarpeelliseksi jo edellisessä rovastintarkastuksessa. Sopivana ehdokkaana pidettiin Yrjö Ahlstedtia, hiljaista ja siiveää miestä, joka oli kouluakin käynyt. Pitäjäläisille ehdotus oli kuitenkin vastenmielinen eivätkä he tahtoneet osallistua mihinkään kustannuksiin: ”Otettakoon vain, kunhan ei tarvitse maksaa.” Siivo ja kirjantaitava Ahlstedt opetti pitkät ajat 1800-luvulla ilman määrättyä palkkaa; toiset käyttivät häntä, toiset eivät. Vuoden 1812 tarkastuksessa sovittiin, että seurakuntaan otettaisiin toinenkin lastenopettaja, jos kirkkoherra Abraham Liljenstrand löytäisi sopivan. Tuumasta ei kuitenkaan käytännössä päästy toimeen, eikä Ahlstedtin jälkeen valittu enää uutta opettajaa. Tähän vaikutti suurelta osin se, että Kangasalle saatiin vuodesta 1817 alkaen Ahlmanin testamenttivaroilla pitäjänkoulu.⁵³ Kangasalle ja Lempäälään perustetuista Ahlmanin kouluista kehittyi lähinnä kiertäviä ”aapiskouluja”, joissa valmistauduttiin rippikouluun oppimalla etupäässä sisälukua ja kristinoppia.⁵⁴

Kaikki Tampereen ympäristöseudun Ahlmanin koulut organisoitiin kiertäviksi. Talousseuran niille laatima opetusohjelma jäi alaltaan perin suppeaksi: oppiaineiksi tulivat vain sisäluku, kristinoppi, kirjoitus ja laskento. Tällaisinkin koulut olisivat olleet melkoinen edistysaskel Suomen kansanopetuksen historiassa, mutta vähitellen ne sulautuivat vanhojen pitäjänkoulujen joukkoon eivätkä käytännössä kyenneet toteuttamaan laajennetun kansanopetuksen periaatetta. Useista sääntöjen muutoksista huolimatta koulujen taso ei myöhemminkään noussut, vaan niistä tuli etupäässä rippikouluun valmistavia kiertokouluja, joissa opittiin pääasiallisesti sisälukua ja kristin-

⁵² Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

⁵³ *Vallinheimo* 1954, 156, 192–193.

⁵⁴ *Halila* 1949, 123–128; *Lahdes* 1958a, 219.

oppia. Ahlmanin koulujen lukutekniikan opetus oli kuitenkin tehokasta, koska tavauksella oli siinä erityisen tärkeä sija: aapista tai ”A.B.C. Boken” -kirjaa ja katekismusta oppikirjoina käyttäen aloittelijaa piti tavauttaa niin kauan, kunnes hän hallitsi sen täydellisesti, ja vasta sitten oli vuorossa sisä- ja ulkoluku. Edistyneimpien oppilaiden piti tavata yksin ääneen toisten seurattessa mukana. Tarkistaakseen luetun ymmärtämistä opettajan piti esittää tekstistä kysymyksiä. Aapista ja katekismusta käytettiin ulkoluvun ensimmäisinä oppikirjoina ja lisäksi luettiin myös virsikirjaa ja raamatunhistoriallisia kertomuksia, mutta katekismuksen ulkoluvusta tuli käytännössä tärkein tehtävä. Ulkolukumetodin keskeisyyttä opetuksessa kuvastaa katekismuksen käyttö aapisen ohella ensimmäisissä sisälukuharjoituksissa. Kirjoitusta ja laskentoakin koetettiin opettaa, vaikka kansa ei ymmärtänyt niiden merkitystä; papisto ei myöskään valvonut niiden opetusta tarpeeksi eikä Suomen Talousseurakaan pitänyt niitä erityisen tärkeinä.⁵⁵

Vaasan alinen ja ylinen rovastikunta

Vaasan alisessa rovastikunnassa lukkarien opetustyöllä oli varsin vakiintunut asema ja vanhempien apuna oli vain joissain seurakunnissa kyläopettajia. Lukkarien opetustoimen heikentymisestä huomautettiin vain Mustasaaren emäseurakunnan sekä Siipyyn ja Isojoen kappelien tarkastuksissa. Lukkarien opetus oli rippikouluun valmistava esikouluvaihe, joskin he opettivat monissa seurakunnissa muulloinkin. Koivulahdella lukkarilla oli jopa tapana opettaa kirjoitustakin. Lukkarinkouluja pidettiin yhtäjaksoisesti muutamia viikkoja papiston valvonnassa. Niiden merkitystä korostaa sekin, että ne kestivät ainakin yhtä kauan kuin varsinaiset rippikoulut.⁵⁶

Kirkkoherra Per Öström valitti piispa Jacob Tengströmille lähettämässään kirjeessä vuonna 1811, että lastenopetus oli Närpiössä heikoissa kanti-
missa ja useimpien seurakuntalaisten kristinopin tiedot luvattoman huonot sekä kaikkien sisäluku lähinnä ulkoluvun tasolla: seurakuntalaisista noin puolet luki kirjasta, ulkoa jokseenkin neljäsosa välttävästi ja neljäsosa hyvin. Piispa Tengström kehotti pappeja toimimaan pitäjänkokouksessa äärimmäi-

⁵⁵ Halila 1949, 123–128; Lahdes 1958a, 130, 133–135, 138–141.

⁵⁶ Lukkarinkoulu oli tullut käyttöön rippikoulun esikouluna 1820-luvun puoliväliin mennessä lähes kaikissa tämän alueen seurakunnissa. Jalkanen 1976, 117–118.

sen tunnontarkasti kuulijoiden ymmärryksen valaisemiseksi ja nuorten sydämen kasvattamiseksi hyveeseen.⁵⁷ Ilmeisesti kirkkoherra Östring tietoisesti kuvasi seurakuntansa tilanteen erityisen synkäksi saadakseen lisätukea opetuksen kehittämistoimilleen.

Isonkyrön kirkkoherra Nils Aejmelaeus totesi koulukomissiolle⁵⁸ tehneensä monta lastenopetuksen parantamiseen tähdännyttä ehdotusta, joiden käytännön vaikutukset olivat jääneet vähäisiksi: rahvasta oli tuiki työlästä taivuttaa vapaaehtoisesti koulumestarin palkkaamiseen. Niinpä yhdessäkään koko Vaasan ylisen rovastikunnan neljästä seurakunnasta ei ollut mitään muita oppilaitoksia kuin lukkarinkouluja.⁵⁹

Isonkyrön kirkkoherrakunnassa lukkarinkoulut toimivat autonomian ajan alussa hyvin. Yleensä lukkarinkoulu oli käynnissä kesällä kuusi tai seitsemän viikkoa. Laihialla ja Jurvassa lukkarien opetustyö oli heikoimmin organisoitua, kun taas Ilmajoella 1800-luvun alussa lamassa olleet lukkarinkoulut järjestettiin tarmokkaan kirkkoherran Eric Johan Frosteruksen virkakaudella rippikoulun esikouluiksi. Isossakyrössä ja Ilmajoella käytettiin myös suntiota apuna sisäluvun opetuksessa, mutta Laihian ja Vähänskyrön suntiot olivat liian iäkkäitä ja siten sopimattomia opetustyöhön. Tarjolla olleiden kylänopeettajien taidoissa oli heikon palkkauksen vuoksi toivomisen varaa.⁶⁰

Useissakin Etelä-Pohjanmaan seurakunnissa mainitaan olleen vain tilapäisiä ja lyhytaikaisia lukkarin avustajia, sotamiehiä, iäkkäitä käsityöläisiä ja loisia opettajina, mutta vetoomuksilla pitäjänopettajan palkkaamiseksi ei ollut mitään vaikutusta. Tuomiokapituli oli kehottanut Ilmajoen kirkkoherran viran hoitajaa pitämään emä- ja kappeliseurakunnissa kokouksia, joissa seurakuntalaiset suostuteltaisiin ottamaan lukkarin avuksi lastenopettajia, mutta jälleen tulos oli laiha. Emäseurakunnassa ja Peräseinäjoella kieltäydyttiin kokonaan, koska katsottiin lukkarinkoulun riittävän. Kurikassa, Kauhajoella ja Jalasjärvellä päätettiin samoin kieltäytymällä palkkaamasta lastenopettajia, mutta esitettiin erinäisiä renkejä, torppareita ja itsellisiä auttamaan lukkaria pientä korvausta vastaan. Teuvallakaan ei suostuttu ottamaan

⁵⁷ Närpiössä tiedetään vuonna 1807 olleen toiminnassa 20 kyläkoulua. *Stenwall* 1974, 111; *Österholm* 1981, 244–245.

⁵⁸ N. Aejmelaeuksen lausunto 8.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁵⁹ N. Aejmelaeuksen lausunto 8.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁶⁰ *Jalkanen* 1976, 118–119; *Liakka* 1910, 18–27.

opettajaa. Vastahakoisia oltiin muuallakin Etelä-Pohjanmaalla.⁶¹

Etelä-Pohjanmaan papisto koetti myös toimia tehokkaasti menestyksellisessä lastenopetuksessa tarpeellisten koulutupien aikaansaamiseksi. Maan hallituskin kannatti periaatteessa hanketta, mutta jätti käytännön toteutuksen toistaiseksi vapaaehtoisuuden varaan.⁶²

Ilmajoen kirkkoherra Frosterus seurasi edeltäjänsä Salomon Hanneliuksen perinteitä toimimalla aktiivisesti ja lujaoitteisesti kansanopetuksen tehostamiseksi. Frosterus oli jo kolmas perättäinen Ilmajoen kirkkoherra, joka erityisesti ponnisteli kansansivistyksen kohottamiseksi. Erikseen palkattuja lastenopettajia ei Frosteruksen aikana kuitenkaan ollut, mutta suntio veloitettiin opettamaan lapsia kyläkunnilla ja hänen opetettavikseen pantiin täysikasvuisia miehiäkin. Frosterus ei päästänyt Ilmajoella ripille ketään, joka ei osannut puhtaasti lukea sisältä ja ulkoa Lutherin Vähää katekismusta sekä lisäksi selvittää kristinopin pääkappaleita. Ripillä käymättömiä ei myöskään Frosteruksen aikana vihitty. Tehostetun opetustyön tulokset näkyivät seuraavassa rovastintarkastuksessa, jolloin Ilmajoen seurakuntalaisten sisälukutaito arvioitiin varsin hyväksi.⁶³ Lukutaito oli koko Etelä-Pohjanmaalla 1800-luvun alkaessa ainakin Turun hiippakunnan keskitasoa. Kurikan kappalainen Niilo Lagus kannatti kyllä innokkaasti uusia ajatuksia, joita mm. *Pro Fide et Christianismo* -seura edusti, mutta hän joutui käytännössä huomaamaan niiden toteuttamisen silloisissa oloissa mahdottomaksi.⁶⁴

⁶¹ Yleensä seurakuntalaiset olivat vastahakoisia ottamaan koulumestareita. Ilmajoella ja sen kappeleissa vuonna 1804 pitämässään rovastintarkastuksessa lääninrovasti Karl Hägg oli jo tähdentänyt asian tärkeyttä: ei riitä, että kussakin seurakunnassa on yksi opettaja, vaan heitä pitäisi olla jokaisessa isossa kylässä. *Alanen* 1949, 652.

⁶² Tuomiokapituli kiinnitti vuonna 1806 huomiota myös siihen, että kinkerikunnat olivat Etelä-Pohjanmaalla liian suuria, ja koetti saada niitä jaetuiksi. Monin paikoin tähän suostuttiinkin. *Alanen* 1949, 654–656.

⁶³ Salomon Hannelius oli toiminut 1700-luvulla niin tarmokkaasti kansanopetuksen hyväksi, että hän tosiasiallisesti oli pyrkinyt saattamaan voimaan eräänlaisen oppivelvollisuuden. Suomen Talousseuran sihteerille Carl Böckerille 1835 annetun tiedon mukaan Ilmajoen miespuolisesta väestöstä 15–17 % osasi jo kirjoittaa. *Liikka* 1910, 18–27; *Alanen* 1953, 846–847.

⁶⁴ Niilo Laguksen 1802–1807 pitämistä lasten lukulistoista ilmenee, että lapset oppivat aakkoset keskimäärin 8,9-vuotiaina, tavaamisen 9,5-vuotiaina ja sisäluvun 10,7-vuotiaina (tytöt 10,3 ja pojat 11,1-vuotiaina). Ilmajoellahan oli saatu

Pietarsaaren rovastikunta

Pietarsaaren rovastikunnan ruotsinkielisellä alueella alkuopetuksen taso oli autonomian ajan alussa kaikkialla erittäin hyvä: lähes poikkeuksetta tarkastuksissa annettiin sekä vanhemman väen että lasten luku- ja kristinopintaidosta kiitettävät arvosanat. Vöyrin kirkkoherrakunnassa katsottiin koti- ja kyläopetus niin riittäväksi, ettei lukkarinkouluja eikä muitakaan oppilaitoksia organisoitu lainkaan. Pietarsaaren ja Uudenkaupungin pedagogioiden toiminta ainakin osittain selittää sen, ettei näihin kaupunkeihin järjestetty lukkarinkouluja. Mutta sitäkin tehokkaammin ne toimivat Pietarsaaren maa-seurakunnassa, jossa lukkari oli vanhastaan pitänyt koulua.⁶⁵ Rovastikunnan suomenkielisen alueen kirkollisen kansanopetuksen taso erosi jyrkästi ruotsalaisalueesta: opetuksen järjestäminen kohtasi siellä suuria vaikeuksia.⁶⁶

Lappajärven kirkkoherrakunnassa, joka erotettiin vuonna 1812 Pietarsaaresta, lukutaito oli 1800-luvun alussa Iisak Laguksen toimeliaan kappalaiskauden ansiosta verrattain hyvä. Useat osasivat lukea kunnollisesti ulkoa sekä sisältä, ja vieläpä suuri osa myös ymmärsi kristinopin kappaleet. Lappajärvellä oli käytössä sellainen tapa, että vanhemmat tai lukkari opettivat lapsille ensin sisälukua. Sitten he tulivat pappilaan Laguksen luo ja saivat itselleen läksyjä lukeakseen eteenpäin sisältä sekä ulkoa. Pitkämatalaiset

vuonna 1804 palkatuksi lastenopettaja, mutta hänen oli kuitenkin oppilaiden vähäisyyden vuoksi hakeuduttava muualle. Kurikkalaiset puolestaan kieltäytyivät kirkonkokouksessa vuonna 1806 tapansa mukaan jyrkästi palkkaamasta opettajaa. Sitä paitsi lukkarin apulaisina toimivat jo renki Heikki Kurikka, torppari Tuomas Kaukola ja torppari Ananias Lohikoski, jotka myös saivat lasten vanhemmilta palkkaa näiden varallisuuden mukaan. Nämä tavoiltaan kunnialliset miehet osasivat lukea puhtaasti, ja heidän kristinopin taitonsa olivat välittävät. *Alanen* 1949, 657–658; *Rinta-Tassi* 1980, 456–457.

⁶⁵ Lukkarinkoulut toimivat kyllä vielä 1820-luvun alkaessa hyvin Lapuan kirkkoherrakunnassa, jossa niitä pidettiin jokaisessa seurakunnassa muutamia viikkoja syksyllä ja keväällä, mutta 1820-luvulla ne laantuivat selvästi. Kauhavalla lukkarinkoulut lakkasivat kokonaan ja supistuivat vähiin Alahärmässä ja myös Ylihärmässä. Ainoastaan Nurmon lukkari piti 4–5 viikkoa koulua sen lisäksi, että hän valmensi myös rippikouluun pyrkiviä. Kauhavan ja Alahärmän sumtiot toimivat lukkarin ohella opettajina, mutta rovastintarkastuksessa valitettiin, ettei näitäkään kouluja käytetty siinä määrin kuin olisi ollut toivottavaa. *Jalkanen* 1976, 120.

⁶⁶ *Tengström* 1822, 252; *Jalkanen* 1976, 120–121.

tulivat jo lauantai-iltana ja lähempänä asuvat sunnuntaina iltapäivisin koko vuoden läpeensä, minkä lisäksi heitä kuulusteltiin vuosittain tavanomaisten kotikäyntien yhteydessä. Aikaa myöten lukkarien opetus jäi vähemmälle osittain siksi, että lukkarit sattuiivat olemaan opetustyöhön sopimattomia. Kun tavat 1800-luvun alkupuolella kaikkialla Pohjanmaalla huomattavasti raaistuivat kirkon arvovallan ja seurakunnallisen elämän vähetessä, vanhemmat eivät halunneet lähettää lapsiaan lukkarinkouluun. Opetuksen laantuminen havaittiin pian nuorison luku- ja kristinopintaitojen jatkuvana heikkene-misenä.⁶⁷

Kokkolan ja Raahen rovastikunta

Lastenopetus oli Kokkolan rovastikunnassa autonomian ajan alussa nähtävästi kokonaan koti- ja kyläopetuksen varassa.⁶⁸ Vuonna 1806 Lohtajan emäseurakunnan ja Himangan lastenopettajille Karl Lindmanille ja Anders Starkmanille oli päätetty maksaa asuntoedun lisäksi palkkaa kahdeksan killinkiä viikossa jokaisesta opetettavasta lapsesta. Koska Ylikannuksen väkiluvun todettiin kasvavan niin nopeasti, ettei lukkari ehtinyt mitenkään opettamaan kaikkia lapsia, papit ehdottivat varsinaisen lastenopettajan palkkaamista kappelikuntaan. Jotkut talolliset kyllä vastustivat peläten uutta pysyvää räsistystä, mutta toiset suostuivat kuitenkin uuden opettajan ottamiseen samoin palkkaeduin kuin emäkirkolla ja Himangalla.⁶⁹

Lukkarinkoulut olivat Raahen rovastikuntaan kuuluvassa Kalajoen kirkkoherrakunnassa erittäin vähäisen kysynnän takia jo Ruotsin vallan lopulla lamassa. Lasten kotonaan ja kylissä saama opetus oli varsin puutteellista. Autonomian ajan alussa Kalajoen uusi kirkkoherra, lääninrovasti Johan Frosterus ryhtyi tarmokkaasti kohentamaan kansanopetusta organisoimalla lukkarinkoulut toimintaan sekä syksyllä että keväällä kahden viikon ajaksi, ja lisäksi lukkarit opettivat heikkolukuisia rippikoululaisia erikseen. Frosterus antoi nimenomaan lukkarinkoululle keskeisen sijan rahvaan opetuksessa, koska hän ehdotti vuonna 1815 koulukomissiolle juuri tämän koulumuo-

⁶⁷ Lampola 1937, 183–187; Koljonen 1963, 426–428; Jalkanen 1976, 122–123.

⁶⁸ Jalkanen 1976, 124.

⁶⁹ Luho & Luukko 1957, 507.

don tehostamista.⁷⁰ Frosterus näyttää olleen pappina ja ihmisenä suosittu. Hurskaana ja oikeamielisenä miehenä hän epäilemättä kuului oman aikansa pappissäädyn parhaimmiston: hän uskoi siihen, mitä hän opetti, eivätkä hänen harrastuksensa olleet yksinomaan uskonnollista laatua.⁷¹ Frosteruksella oli siten etenkin henkilökohtaisen vaikuttavan persoonallisuutensa ansiosta keskimääräistä paremmat edellytykset onnistua kansanopetuksen kehittämisessä.

Siikajoen kirkkoherra Jacob Arndt Carp antoi koulukomissiolle havainnollisen kuvauksen sikäläisen kansanopetuksen tilasta vuonna 1815. Kun tarjolla ei ollut mitään yleisiä oppilaitoksia eikä lastenopettajia, vanhemmat – etupäässä äidit – huolehtivat lastensa opetuksesta. Jos he itse olivat hyviä lukijoita, osasivat heidän lapsensakin jo 10–12 vuoden iässä sisäluvun lisäksi Svebiliuksen kysymyksetkin ulkoa; jos taas äidit itse olivat taitamattomia, eivät heidän lapsensakaan oppineet kunnollisesti lukemaan. Suurin osa talonpoikaislapsista oli vielä 14–15-vuotiaina rippikouluun tullessaan heikkoja ulko- ja sisäluvussa. Lisäksi kerjuulla elatuksensa hankkivien vanhempien lasten lukumäärä oli niin suuri, että oli mahdotonta saada heitä kaikkia mahtumaan ruotuihin. Tällaisissa oloissa ei aina voitu pitää edes lukkarinkouluakaan, koska rahvas – etenkin loisväestö – ei pystynyt hankkimaan lapsilleen koulun ajaksi välttämätöntä ravintoa. Lukutaidottomille annettiin lukkarinkoulussa rippikoulun aikana tavaamisen ja sisäluvun opetusta, mutta suurehko osa rippikoulunsa käyneistä nuorista laiminlöi lukutaitonsa ylläpitämisen myöhemmin siinä määrin, että he muutaman vuoden kuluttua olivat unohtaneet lähes kaiken oppimansa. Tämän onnettoman asiointilan kohentamiseksi Carp ei keksinyt muuta kuin entistä kovempien pakkokeinojen käyttämisen. Vuoden 1723 päätöksen mukaan vanhemmille määräytyviä sakkoja pitäisi korottaa ja lisäksi olisi saatava jokin rangaistus niille nuorille, jotka eivät tulleet lukkarinkouluun eivätkä rippikouluunkaan; rippikou-

⁷⁰ J. Frosteruksen lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2. *Jalkanen* 1976, 124–125. Frosterus koetti vielä vuonna 1819 parantaa kansanopetuksen tasoa ehdottamalla kiertävän koulumestarin palkkaamista ”urakkapalkalla”. Ehdotus ei herättänyt seurakuntalaisissa vastustusta ja tuli siten hyväksytyksi. Kehnon palkkauksen takia lasten opettajan toimi ei ollut kovinkaan suosittu, ja rahvas nurisi jatkuvasti siitä aiheutuvista kustannuksista. *Tuulasvaara* 1960, 413.

⁷¹ *Tuulasvaara* 1960, 330.

lun jälkeen lukutaidon ja kristinopin tiedot unohtaneet nuoret olisi velvoitettu käymään rippikoulu uudelleen.⁷² Kirkkoherra Carp kuvasi köyhyyden ja oppimattomuuden yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen johtavana noidankehänä, josta pääsemiseksi hän ei keksinyt muuta keinoa kuin rangaistusten tiukentamisen.

Pohjanmaalla kauppa ja merenkulku olivat 1800-luvun alkuaikoina rannikkoseudun parhaat toimeentulolähteet. Jatkuva yhteys merentakaisiin maihin ja kulttuurikeskuksiin vaikutti myös sivistyksellisesti elvyttävästi.⁷³ Tämä talous- ja kulttuurikehitys näyttää kuitenkin kaikista kansanopetuksen parantamiseen tähänneistä pyrkimyksistä huolimatta koituneen käytännössä pääosin ruotsalaisalueiden hyväksi. Suomalaisen talonpoikaissäestön opetuksessa saavutetut tulokset jäivät huomattavasti heikommalle kannalle.

Oulun rovastikunta

Lukkarinkoululla oli autonomian alkuaikoina koko Oulun rovastikunnan alueella rahvaan opetuksessa keskeinen asema. Lukkari olivatkin miltei kaikissa seurakunnissa ainoita tarjolla olevia opettajia. Lukkari Anders Ström piti Oulussa vuosittain myös viikon kestävästä rippikoulun esikoulua. Lukkarinkouluihin kiinnitettiin ilmeisesti eniten huomiota Iin kirkkoherrakunnassa. Ne toimivat melko tuloksellisesti kotiopetuksen rinnalla. Rovastintarkastusten mukaan luku- ja kristinopintaito ei kuitenkaan tasoltaan osoittautunut yleensä välttävää paremmaksi, jos kohta sitä ei moitittu puutteelliseksikaan.⁷⁴

Lääninrovasti Henrik Wegeliuksen koulukomissiolle vuonna 1815 antamien tietojen mukaan Oulussa ei triviaalikoulua lukuun ottamatta ollut muita yleisiä oppilaitoksia nuorisoa varten, joten vanhemmat vastasivat itse lastensa opetuksesta. Kirkkoherra kuulusteli lapset 13-vuotiaina merkiten muistiin heidän taitonsa sekä tarpeen mukaan kehotti tai rankaisi laiminlyöneitä. Kovapäisimmät viidettätoista ikävuottaan lähenevät nuoret passitettiin lukkarinkouluun, jota pidettiin keväällä ja syksyllä. Suntiota ei käytetty opetustyöhön. Oulun kaupungissa oli lisäksi neljä naishenkilöä, joilla kulla-

⁷² J. A. Carpin lausunto 20.6.1815. KA KKA 1815 Eb 2.

⁷³ *Björklund* 1939, 42.

⁷⁴ *Jalkanen* 1976, 126–127.

kin oli 10–15 poikaa ja tyttöä saamassa sisä- ja ulkoluvun, kristinopin ja hiukan maantiedon sekä laskennon alkeiden opetusta. Lisäksi jotkut henkilöt antoivat kaupunkilaisille kristinopin opetusta suomeksi.⁷⁵

Kajaanin ja Kemin rovastikunta

Kemin ja Kajaanin kihlakuntien tuomarina toiminut Julius Konrad Antell teki ehdotuksen pitäjänkoulujen järjestämisestä takapajuksen Kainuun kaikkiin seurakuntiin.⁷⁶ Hallitus oli hankkeelle myötämielinen, ja kuningas vahvisti näille kouluille säännöt vuonna 1805. Turun tuomiokapitulin koulukomissiolla vuonna 1815 lähettämän arvion mukaan Antellin kiertävistä pitäjänkouluista ei käytännössä ollut koitunut paljonkaan hyötyä: Paltamon ja Sotkamon koulumestarien toimiin ei ollut ilmaantunut yhtään hakijaa, ja Hyryn-salmella koko oppilaitos oli rahvaalle niin vastenmielinen, ettei koulumestari – tuomiokapitulin kehotuksista huolimatta – ollut saavuttanut työssään mainittavia tuloksia.⁷⁷ Antellin tavoite perinteistä kirkollista kansanopetusta laajemman opetuksen antamisesta rahvaan lapsille ei käytännön vaikeuksien vuoksi ollut vielä kymmenen toimintavuoden jälkeenkään toteutunut.

Kuusamossa oli 1800-luvun alussa kansan sivistystyön ohjaajana enimmäkseen yksi pappi. Rovastintarkastuksessa 1806 todettiin, että lukkarin velvollisuutena oli kyllä pitää lukkarinkoulua, mutta tehtävä oli jäänyt käytännössä hoitamatta, vaikka asiasta oli huomautettu jo edellisissäkin rovastintarkastuksissa.⁷⁸

⁷⁵ H. Wegeliuksen lausunto 16.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁷⁶ Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5; *Kujala* 1947, 147; *Lahdes* 1958b, 50–51.

⁷⁷ Kuusamon lukkari oli vuosisadan alussa enimmäkseen holhouksen alainen, mutta hänen holhoojansa keräsivät yhä edelleen palkaksi opetustoimesta kolme kappaa viljaa taloa kohti. Yhtenä syynä lukkarin puuttuvaan toimeliaisuuteen lasten opettajana oli myös kunnollisen virkatalon puute. Kun lukkarin opetustoimen hoito ei parantunut, kirkkoherra palkkasi Heikki Räisäsen opettamaan tavaamista ja lukemista rippikouluun tuleville osaamattomille rahvaan lapsille. Tarkoitus oli epäilemättä, että hän olisi toiminut kiertävänä opettajana, mutta se ei onnistunut, koska vanhemmat eivät tahtoneet ottaa Räisästä opettamaan lapsiaan. Asiaan puututtiin vielä vuonna 1817 rovastintarkastuksessa, minkä jälkeen tilanne alkoi vähitellen korjaantua. *Ervasti* 1981, 600–601.

⁷⁸ *Jalkanen* 1976, 127–128.

Kemin rovastikunnassa lukkareita ei juuri velvoitettu opettamaan, koska heidän palkkansa oli pieni. Tosin he saattoivat joskus olla rippikoulussa apuopettajina. Varsinaisina lastenopettajina eräissä seurakunnissa toimi valtion palkkaamia katekeettoja, joista jotkut samalla hoitivat lukkarin virkaa. Suurin osa Ruotsin valtion nimittämistä kiertävistä katekeetoista oli lappalaispoikia, jotka olivat käyneet muutaman vuoden ruotsalaista koulua.⁷⁹

Utsjoen pedagogion toiminnan lakkautuessa päätettiin ottaa lasten opetusta varten kaksi katekeettaa, joiden saamista voidaankin pitää pedagogion lyhyen toiminnan tärkeimpänä antina. Utsjoen pedagogion vaiheissa on havaittavissa Lappiin soveltuvan kansanopetusjärjestelmän etsiminen ja vaikea aloitus. Pysyvä koulu ei kiinnostanut riittävästi asukkaita. Ruotsin Lapissa jo alkuun päässyt liikkuvampi katekeettajärjestelmä osoittautui kiinteää koulua joustavammaksi.⁸⁰

Turun tuomiokapituli tyytyi 1815 ilmoittamaan koulukomissiolle, ettei keisarillisen majesteetin vuonna 1812 antaman määräyksen mukaista katekeettaa ollut Enontekiön kappeliseurakunnassa, sillä toimeen ei monen vuoden aikana ollut ilmaantunut yhtään hakijaa.⁸¹ Kokonaisuutena katsoen Lapin kansanopetus oli kiertävien katekeettakoulujen toiminnan ansiosta suurin piirtein samalla tasolla kuin eteläisessä Suomessa.⁸²

Pitäjänskoululaitos ei sanottavasti juurtunut Turun hiippakunnan alueelle: autonomian alkuaikoina oli ainoastaan Tammelaan, Kiskoon ja Janakkalaan saatu pitäjänkokousten päätöksellä koulumestari. Läntisen hiippakunnan johto ei erityisemmin ajanutkaan pitäjänkoululaitoksen perustamista, vaan tuomiokapituli pyrki lukuisten määräysten avulla ensisijaisesti vakiinnuttamaan lukkarinkoulujen toiminnan kirkkolain mukaisesti.⁸³

⁷⁹ *Sainio* 1957, 115, 124.

⁸⁰ *Kähkönen* 1982, 188.

⁸¹ Enontekiölle oli jo vuonna 1780 saatu ensimmäinen katekeetta. Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

⁸² Lappalaisalueille oli jo 1700-luvun puolivälissä perustettu kirkon johtamia kiertäviä katekeettakouluja. Vuoden 1800 vaiheilla kolmannes ripillä käyvästä väestöstä luki hyvin ja puolet huonosti. Torniossa toimi jo vuodesta 1630 alkaen pedagogio, mutta Utsjoen vuonna 1743 perustettu pedagogio lakkautettiin vuonna 1750 oppilaspulan takia. Lukutaito oli Lapissa jokseenkin yleinen jo 1750-luvun puolivälissä, kun vastaavaan tilanteeseen oli Lounais-Suomessa päästy ehkä muutamaa vuosikymmentä aikaisemmin. *Widén* 1960, 16–20; *Kähkönen* 1982, 341; *Kähkönen* 1984, 6–7.

⁸³ *Tiimonen* 1975, 134; *Tiimonen* 1985, 92.

Turun hiippakunnan alueella perustetut pitäjänkoulut syntyivät pääasiallisesti filantropian hengessä paikallisen papiston kansanopetusharrastuksen ja säätyläisten taloudellisen tuen turvin (*taulukko 1*). Läntisen hiippakunnan pitäjänkouluista vain neljä oli seurakuntalaisten kustantamia. Vaikka lahjoitusvaroilla ylläpidettyjen pitäjänkoulujen rahoitus oli turvattu, ei niissä kuitenkaan yleensä onnistuttu toteuttamaan perinteistä kirkollista kansanopetusta laajempaa opetusohjelmaa. Talonpoikaisväestö – kaupunkien köyhälistöstä ja tilattomasta maalaisväestöstä puhumattakaan – piti silloisissa elinoloissaan kaikkia oppilaitoksia täysin tarpeettomina tai useimmiten suorastaan vastenmielisinä. Laskennon ja kirjoituksen opetukselle ei tällöin ollut paljonkaan kysyntää.

Perniössä, Halikossa, Janakkalassa ja Tammelassa oli seurakuntaan saatu perätysten kaksi ja Ilmajoella peräti kolme kansanopetusta erityisen pontevasti harrastanutta pappia, joiden työn positiiviset tulokset näkyivät selvästi lukutaidon kohoamisena. Janakkalaan, Kiskoon, Vanajalle sekä Tammelaan pitäjänkoulut oli perustettu paikallisdemokratian keinoin tarmokkaan papin aloitteesta. Turun tuomiokapitulin arvion mukaan Vanajan pitäjänkoulun opetustyö oli jatkunut menestyksellisesti, mutta Kiskon pitäjänopettajan katsottiin toimineen vähemmän tarmokkaasti. Janakkalan kiertävän opettajan oppilasmäärä vaihteli suuresti, eikä edes yksityiskohtaisen tarkka ja melko ankara pitäjänkoulun ohjesääntökään pystynyt kaikilta osin takaamaan kiertokoulun menestyksellistä toimintaa. Tammelan koulumestarin ikääntyessä kiertävä koulutoiminta lamaantui, eivätkä vanhemmat lähettäneet lapsiaan opettajan luo. Asiansa osaava ja vanhempien arvostama opettaja oli siten pitäjänkoulun jatkuvuuden ensimmäinen edellytys, sillä muutoin koulutoiminta tyrehtyi oppilaspuolan takia.

Vanajan pitäjänkoulu, ruukinkoulut Kemiössä ja Perniössä sekä kartanokoulu Halikossa olivat kiinteitä, mutta kaikki muut läntisen hiippakunnan pitäjänkoulut olivat kiertäviä. Tampereen ympäristössä toimineiden Ahlmanin kokeilukoulujen onnistui vähitellen voittaa rahvaan itsepintainen vastustus. Ne eivät kuitenkaan käytännössä pystyneet toteuttamaan luku- ja kristinopintaitoja laajempaa opetusohjelmaa, vaan niistä tuli lähinnä rippikouluun valmistavia aapiskouluja. Vielä vähemmän oli tuloksia nähtävissä Kainuun korpikansan kehittämiseksi perustetuissa hyvää tarkoitaneissa Antellin kouluissa: perinteistä kirkollista kansanopetusta laajemman opetussisällön toteuttaminen ei käytännössä onnistunutkaan suunnitelmien mukaisesti. Vaik-

ka kiertävä koulu meni kansan luo, siitä ei vielä seurannut, että kansa olisi sitoutunut kouluun vapaaehtoisesti. Kuitenkin on pantava merkille, että Lapin katekeettakoulut kehittyivät omaa latuaan ja niiden työ oli ilmeisen menestyksellistä, koskapa kuusamolaisetkin pyysivät itselleen omaa katekeetta. Kylänopeettajien toiminta sujui vakiintuneilla viljelysalueilla rannikkoseuduilla paikoitellen menestyksellisesti. Rannikon ruotsinkielisen väestön lukutaito oli suomenkielisen väestön keskimääräistä tietotasoa parempi.

Ahlmanin pitäjänkoulujen vajoaminen aapiskoulujen tasolle on ymmärrettävää, koska myös eräiden pienimpien kaupunkien ja maaseudun pedagogioidenkin opetussuunnitelman runkona oli 1800-luvun alussa ensisijaisesti sisäluku ja kristinoppi, joiden oppiminen ilmeisesti vaati huomattavan osan noin viiden kuukauden vuotuisesta kouluajasta.⁸⁴ Koulukomission saamien selostusten mukaan Uudenkaupungin pedagogion taso oli juuri tällainen. Myös Rauman pedagogio oli rappeutunut siinä määrin, että ainoastaan varattomat kaupunkilaiset ja maalaiset lähettivät sinne lapsiaan. Useimmat kaupunkipedagogiot olivat heikentyneet siinä määrin, ettei niiden toiminta Turun tuomiokapitulin mukaan vastannut asetettuja tavoitteita. Myöskään Turkuun perustettujen köyhäinkoulujen lukutaidon opetus ei tuomiokapitulin mukaan tosiasiaassa vastannut tarkoitustaan.

Pitäjänkoululaitoksen organisoiminen ei vielä sinänsä taannut kansanopetuksen tason nousua. Rahvaan arkisen elämän sosiaaliset ja ekonomiset ongelmat tekivät käytännössä useimmiten tyhjäksi kansanopetuksen tehostamiseen ja laajentamiseen tähdänneet yritykset niin kauan kuin rahvaalta puuttui kokonaan omaehtoinen sivistystahto. Vaikka valistuksen ja filantropismin hengessä laadittiin useita rahvaan opetuksen parantamiseen tähdänneitä koulusuunnitelmia, tarjonta ja kysyntä eivät kohdanneet: yhteinen kansa ei katsonut tarvitsevänsä laaja-alaista opetusta tai pelkäsi lisäkustannuksia. Talonpoikaisväestön maata omistava osa sinnitteli ilmeisesti – sakko- ja häpeärangaistuksen pelotteen vuoksi – kohtalaisen hyvin minimioppimäärään, kun palkintona tavoitetason saavuttamisesta oli aviosäätyyn pääseminen. Sitä vastoin maatalousväestön epäitsenäisen osan ja kaupunkien köyhälistön oppimattomuuden ja sosiaalisen syrjäytymisen noidankehästä pääsemiseksi keinot näyttivät olevan vähäiset.

⁸⁴ *Aurola* 1961, 44–45.

Lukkarien opetustoiminta oli autonomian ajan alussa lähes olematon Ahvenanmaalla sekä Varsinais-Suomessa lukuun ottamatta Perniön rovastikuntaa. Lukkarinkoulut menestyivät parhaiten Pohjanmaalla, missä ne olivat monin paikoin toiminnassa jo autonomian ajan alussa. Sitä vastoin Turun hiippakunnan pohjoisimmissa rovastikunnissa lukkarien osuus lastenopetuksessa rajoittui enimmäkseen laiskankouluihin, joissa opastettiin erityisesti heikkoja rippikoululaisia. Yleensä lukkarinkoulujen tuloksellisuuteen vaikuttivat ratkaisevasti paikallisen papiston tarmokkuus sekä lukkarin henkilökohtaiset taidot ja persoonallisuus. Koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneista pappismiesten lausunnoista ilmenee, että lukkarinkoulu oli kansan asennetasolla leimautunut negatiivisesti laiskankouluksi, johon mentiin yleensä vain pakon edessä. Turun tuomiokapituli pahoitteli koulukomissiolle sitä, ettei maaseudulla – yrityksistä huolimatta – ollut edistytty tyydyttävällä tavalla rippikoulua edeltävän opetuksen hoitamisessa. Rippikouluopetuksessa ilmenikin lasten lukutaidon puutteiden vuoksi suuria vaikeuksia hiippakunnan pohjoisissa rovastikunnissa.

Kun lukkarinkoulun kehittämisessä tie näytti umpeutuvan ja kun yleisen pitäjänkoululaitoksen perustamiseen ei tuntunut taloudellisista syistä ja rahvaan kielteisen asenteen vuoksi olevan mahdollisuuksia, yritettiin vielä etsiä aivan uusia opetuksen tehostamiskeinoja. Kaiketikin juuri näistä syistä piispa Tengström kehotti papistoa organisoimaan sunnuntaikouluja. Ne oli jo vuonna 1815 saatukin yleisesti toimintaan Turun hiippakunnan etelä- ja keskiosissa aina Tampereen rovastikuntaa myöten. Koulukomissiolle saapuneissa selostuksissa ei Vaasan alisesta rovastikunnasta ylöspäin mainittu sunnuntaikouluja. Niiden puuttuminen Pohjanmaalta aiheutunee siitä, että lukkarinkoulut toimivat juuri tällä alueella tehokkaimmin. Pohjoisimmissa rovastikunnissa lukkarit pitivät tarvittaessa rippikoulun apukoulua.

Sunnuntaikouluun asetetut kansanopetuksen tehostamistoiveet eivät toteutuneet käytännössä toivotulla tavalla, eivätkä koulut näytä edes saaneen kaikkialla varauksettoman myönteistä vastaanottoa. Nils Tolpon arvion mukaan Hämeenlinnan rovastikuntaan perustettujen sunnuntaikoulujen toiminta ei vastannut tarkoitustaan. Ilmeisesti kansa mielsi uuden koulumuodon lähinnä lukkarinkouluun verrattavaksi laiskankouluksi. Kirkon viranhaltijoiden hoitamat sunnuntaikoulut eivät nousseet kansan omaehtoisista tarpeista, vaan tarjosivat lähinnä tukiopetusta hidasoppisille tai kotiopetusta vaille jääneille.

Autonomian ajan alkuvuosikymmenellä läntisen hiippakunnan rahvas valitsi lapsilleen yhä edelleen mieluiten perinteisen koti- ja kyläopetuksen, mistä naiset käytännössä kantoivat miehiä enemmän konkreettista vastuuta. Säätyläisnaisten panos kansanopetuksen kehittämiseksi ilmeni filantropian hengen mukaisesti lahjoitus- ja testamenttivaroilla toimineiden koulujen

Taulukko 1. *Turun hiippakunnan pitäjänkoulut ja niitä vastaavat oppilaitokset 1809–1815*

Paikka-kunta	Perustamis-vuosi	Koulumuoto	Perustaja
Viapori	1778	linnakekoulu	pastori E. Stigzelius
Kemiö	1649	ruukinkoulu	Johan Hieronymus Altendörffer
Perniö	1791	ruukinkoulu	vuorineuvoksetar C. E. Kijk
Turku	1797	köyhäinkoulu	Turun porvaristo
Turku	1812	köyhäinkoulu	piispatar E. E. Haartman
Parainen	1811	köyhäinkoulu	kappalainen G. Elmgren
Halikko	1796	kartanokoulu	vapaaherratar M. K. Armfelt
Kisko	1783	kiertokoulu	seurakunta
Vanaja	1806	pitäjänkoulu	paroni von Troil
Janakkala	1798	pitäjänkoulu	Gottlieb John
Tammela	1810	kiertokoulu	seurakunta
Päikkä	1810	kiertokoulu	kruununvouti Gabriel Ahlman
Pirkkala	1811	kiertokoulu	kruununvouti Gabriel Ahlman
Messukylä	1811	kiertokoulu	kruununvouti Gabriel Ahlman
Teisko	1811	kiertokoulu	kruununvouti Gabriel Ahlman

Kyläopettajien tai koulumestarien tilapäisluontoista, alle vuoden kestänyttä toimintaa ei ole tässä taulukossa pidetty vakiintuneena kouluna. Lukkarinkoulut on myös kokonaan jätetty pois, koska *Jalkanen* on kartoittanut ne perusteellisesti omissa tutkimuksissaan (1975).

Turun hiippakunnan alueella sijainneet julkiset koulut vuonna 1805 (oppilasmäärä suluissa): katedraalikoulu Turussa (135), triviaalikoulu Vaasassa (118), Oulussa (105) ja Porissa (111), Hämeenlinnan koulu (67) sekä pedagogio Naantalissa (17), Uudessakaupungissa (5), Raumalla (33), Tammisaaressa (35), Lohjalla (21), Kristiinankaupungissa (85) Uudessakaarlepyyssä (37), Pietarsaaressa (13), Kokkolassa (18), Raahessa (43), Kajaanissa (–).

ÅT 72/1805 Studerande wid Åbo Stifts Skolor och Pedagogier Wår Terminen 1805. *Ikonen* 1997, 279–280.

organisoinnissa. Rahvas kuitenkin koki säätyläisten aloitteesta perustetut hyvää tarkoittaneet pitäjänkoulut ennemminkin rasitteeksi, joten niistä pyrittiin mahdollisuuksien mukaan eroon. Kansanopetuksen kenttätilanne autonomian ajan alkuaikoina osoittaa, että vähintäänkin kolme neljäsosaa kirjaintaitoon velvoitetusta seurakuntaväestä ilmeisesti onnistui kirkollisen kansanopetuksen perinteisillä keinoilla saavuttamaan muodollisessa sisälukutaidossa hyvän tai välttävän tason. Sitä vastoin seurakuntalaisten viimeisen neljänneksen saaminen edes muodollisen kirjainsivistyksen tasolle näytti äärimmäisen työläältä tai usein mahdottomalta. Kansanopetuksen ja samalla myös silloisen suomalaisen yhteiskunnan pahin sosioekonominen kipupiste oli jatkuvassa köyhyysloukussa elävä irtain maatalousväki ja kaupunkiköyhälistö sekä orpolapset: ”tänä vuonna täällä, ensi vuonna Jumala ties missä”. Edes Turun köyhäinkoulujen ja Ahlmanin kiertokoulujen ilmainen opetuskaan ei käytännössä tuntunut riittävän purkamaan tätä köyhyyden ja oppimattomuuden noidankehää. Syrjäytyneiden ryhmän jatkuva runsas väestönlisäys tuotti kirkolliselle kansanopetukselle erittäin mittavan haasteen sekä yhteiskunnallisen kehityksen kannalta jatkuvasti kasvavan sosiaalisen paineen.

2.3.2 Kamppailu kiertävistä pitäjänkouluista Porvoon hiippakunnassa

Porvoon hiippakunnan johdossa – samoin kuin läntisessä hiippakunnassa – oli 1800-luvun alkuaikoina opetuslaitoksen alalla erityisen kunnostautuneita miehiä. Piispa oli opetuksen ylin valvoja, jonka näkemykset ohjasivat siten kehityksen suuntaa koko hiippakunnan alueella. Papisto sai käytännön kansanopetustyössä tukea tuomiokapitulilta, josta oli muodostunut opetusasiain keskuselin.¹ Piispa Zacharias Cygnaeuksen vanhemman seuraajaksi tuli

¹ Porvoon hiippakunnassa oli 1790-luvun alkupuolella hyvin vähän pitäjänkouluja ja niistäkin useimmat olivat kiinteitä. Vuosisadanvaihteessa niiden lukumäärä lisääntyi jonkin verran ja kiertokoulut tulivat yleisemmiksi, koska hiippakunnan johto ohjasi kehitystä juuri tähän suuntaan. *Kotilainen* 1965, 14, 193. Kun pitäjänkoulujärjestelmän yleisen toteutumisen estivät nimenomaan taloudelliset syyt, katsottiin Porvoon pappeinkokouksessa vuonna 1801 kansanopetuksen kehittämisen päälinjaksi turvautuminen lukkarinopetuksen tehostamiseen. Sa-

vuonna 1809 Porvoon tuomiorovasti Magnus Jacob Alopaeus, joka oli perehtynyt etenkin oppikoululaitoksen ongelmiin. Hän oli jo tuomiorovastina ollessaan tehnyt myös aloitteita kansanopetuksen edistämiseksi. Alopaeus arvosteli erityisesti ulkolukumetodia: ”On erittäin vahingollista luettaa lapsille katekismusta ulkoa ilman että he käsittävät, mistä on kysymys.” Lapsia ei pitänyt alentaa papukaijoiksi, jotka hokivat pitkät läksynsä ulkoa sisältöä ollenkaan ymmärtämättä. Liialla ankaruudellakaan ei saanut tuhota lasten oppimishalua.²

Juuri Alopaeuksen piispuuskauden (1809–1818) alussa pitäjänkoululaitosta vastaan suunnattiin ankara arvosteluryöppy. Jo edellisellä vuosisadalla alkanut koulumestarien vastainen taistelu yltyi 1800-luvun alussa melko kiivaaksi: lasten koulunkäynnistä, opettajien majoituksesta, ruoasta ja viljakappojen maksamisesta syntyi alituisen rettelöitä. Kuopion läänin maaherra oli jopa joutunut määräämään sakkoa niille pieksämäkeläisille, jotka eivät suostuneet antamaan opettajalle asuntoa. Koulumestareita vastustettiin selvimmin ja voimakkaimmin Pohjois-Karjalassa, missä pitäjänopettajia myös toimi eniten.³

Vuonna 1813 Porvoon tuomiokapituli määräsi kiertokirjeellä, että lasten piti oppia lukemaan 7–8-vuotiaana ja katekismus oli osattava ulkoa 12–14-

malla kertaa ratkaistiin jo Ruotsin vallan viimeisinä vuosikymmeninä alkanut kiista kiinteän ja kiertävän koulun eduista ja haitoista toteamalla, että kiertokoulu oli itäisen hiippakunnan oloihin sopivin vaihtoehto. *Vikman* 1910, 200–202; *Ruuth* 1913, 265–271.

² *Tarkiainen* 1985, 295. Alopaeus valaisi vuonna 1802 laatimassaan mietinnössä rahvaan opetuksen tilaa eräissä Porvoon hiippakunnan seurakunnissa todeten, että rahvas osasi yleisesti lukea. Tämä oli ennen muuta nuorten talonpoikaismojen ansiota, koska nämä opettivat lapsia, etenkin tyttöjä, taitaviksi kirjanlukijoiksi. Tilanne ei Alopaeuksen arvion mukaan ollut kautta linjan tyydyttävä, koska väkiluvun huomattavasti lisääntyessä väestön köyhin osa ja syrjäkyläläiset jäivät vaille lukutaitoa. Lukkareilla oli monia erilaisia tehtäviä, ja heiltä liikenevä aika oli oikeastaan varattava varttuneemman väen lukutaidottomien opetukseen. Siksi olisi tärkeää saada viljamakasiineissa syntymään ylijäämää koulumestarien palkkaamiseen. Juuri makasiinilaitoksen tarkka hoito oli Alopaeuksen mielestä käytännössä koko kansanopetuksen ydinkysymys. Hän selosti hyvin perusteellisesti Porvoon pitäjän viljamakasiinin otto- ja antolainausta osoittaakseen, että makasiinia voitiin hoitaa taitavasti ja sitä kautta oli mahdollista myös saada syntymään ylijäämää. *Tarkiainen* 1985, 301–302.

³ *Kotilainen* 1965, 51.

vuotiaana.⁴ Synodaalikokouksessa 1817 korostettiin, että opetusvastuun tuli-
si olla lukkarilla; ellei hän ehtinyt opettaa, hänen oli palkattava itselleen
sijainen.⁵

Porvoon tuomiorovastikunta ja Uudenmaan rovastikunta

Porvoon tuomiokapituli käsitteli koulukomissiolle lähettämässään lausun-
nossa Porvoon lukion tilannetta laajasti, mutta kansanopetusasioista tuomio-
kapitulin kannanotot olivat yllättävän suppeita. Kapituli ilmoitti, että Por-
voon pedagogioon oli kirjoittautunut vuosina 1805–1815 yhteensä 169 poi-
kaa ja 1815 koulussa oli 51 poikaa. Kapitulin tietojen mukaan niissä seura-
kunnissa, joissa ei ollut varsinaisia pitäjänkouluja, lasten opetuksesta huo-
lehti lukkari. Tosin vain harvat vanhemmat lähettivät lapsiaan lukkarin
oppiin. Koska suntioiden palkkaus oli täysin riittämätön, ei heiltä voitu
odottaa apua lasten opetukseen. Kapituli tiedotti vain erittäin lyhyesti, että
Porvoon hiippakunnassa oli kolme yksityistä oppilaitosta rahvaan opetusta
varten: maaherra Wilhelm de Geerin perustama Tervikin koulu Pernajassa,
rovasti David Starckin aloittama kiertokoulu Elimäellä sekä paroni Rabbe
Gottlieb Wreden organisoima koulu Anjalassa.⁶ Selityksenä suppeaan vas-
taukseen voi olla piispa Alopaeuksen henkilökohtainen pettymys siitä, että
hänet oli täysin syrjäytetty koulukomission jäsenyydestä. Ilmeisesti hiippa-
kunnan johto arvioi koulukomissiolle lähettämänsä kansanopetusta koske-
van suppean lausunnon riittäväksi, koska rippikoulua edeltävä kansanopetus
käytännön yksityiskohtineen kuului papiston valvontaan.

Loviisan ja Elimäen kirkkoherra, rovasti David Starck oli entinen Por-
voon lukion opettaja ja myös innokas kansansivistyksen harrastaja.⁷ Kunin-
kaalliseen pitäjänkoulusäännökseen vetoamalla hän onnistui perustamaan
laajan seurakuntansa maaseudun lapsia varten kiertokoulun, jota varten oli
kerätty varoja muutaman vuoden ajan. Tyypiltään ”Starckin koulu” vastasi
pitäjänkoulua, sillä se oli tarkoitettu kaikille lapsille.⁸

⁴ Hornborg 1872, 225–226.

⁵ Hornborg 1872, 199; Ruuth 1913, 265–266; Jalkanen 1976, 132.

⁶ Porvoon tuomiokapitulin lausunto 30.7.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

⁷ Ojanen 1985, 259.

⁸ Rovasti Starck esitti ensi kerran pitäjänkokouksessa 29.5.1763 kiertokoulun
perustamista pitämällä ensin lämminhenkisen puheen koulun tarpeellisuudesta.
Hän ilmoitti samalla, että vapaaehtoisella keräyksellä oli kristillismielisiltä ih-

Rovasti Starckin laatimassa Elimäen pitäjänkoulun ohjesäännössä oli 20 kohtaa, joissa tehtiin selkoa koulun luonteesta sekä tarkoituksesta. Sääntöjen mukaan koulu alkoi aamurukouksella kello seitsemän ja päättyi iltarukoukseen kello viisi tai kuusi. Jos oppilaat eivät itse kyyenneet pitämään rukousta, oli opettajan autettava. Rukouksissa oli veisattava ”siviästi ja Jumalisesti kirjasta” ja luettava luku Pyhästä Raamatusta. Pyhäpäivinä opettajan tuli oppilaidensa kanssa saapua kirkkoon, tai jos matka oli liian pitkä, oli opettajan pidettävä kirkon aikana yhteinen hartaushetki. Lapset oli jaettava viiteen luokkaan eli läksyyn: kirjaimet tunnistavat, tavaajat, ”yhtehen” lukevat, selkeästi lukevat ja ABC-kirjasta tai katekismuksesta ulkoa lukevat. Koulu kiersi kylästä kylään, ja kaikkien yli 7-vuotiaiden lasten oli sitä käytävä. Vanhemmille määrättiin sakko, jos lapsi erosi koulusta ennen kuin hän osasi ”neljä läksyä” eli luki sujuvasti sisältä, ja myös niille vanhemmille, jotka eivät lähettäneet lastansa kouluun, määrättiin 12 kuparitaalarin sakko. Opetuksen piiriin otettiin vanhempaakin väkeä, sillä myös lukutaidottomia pii-koja ja renkejä oli opetettava. Opetusta oli jatkettava niin kauan, että lapset oppivat hyvin tavaamaan ja lukemaan. Koulun piti toimia kussakin kyläkunnassa niin kauan, kunnes kaikki lapset oppivat tavaamaan ja lukemaan. Papin piti tulla lopettamaan koulu ja pitämään tutkinto. Elimäen koulumestari-
tarille maksettiin 100 kuparitalaria, jonka koulukassa tuotti vuosittain korkoa; koron ylijäämä piti käyttää kirjojen hankintaan köyhille lapsille. Rovasti Starckin säännöissä ei ollut mainintaa lainakirjastosta. Koulumestarin oli määrä lukukausien aikana saada luontoisedut lasten vanhemmilta: jokainen talo elätti opettajaa yhtä monta päivää kuin talosta oli lapsia koulussa. Sääntöjen viimeisessä kohdassa todettiin nimenomaan, että koulumestari

misiltä saatu 1 200 kuparitalaria pieneksi alkupääomaksi. Kapteeni Otto Gustaf Wrede lupautui luovuttamaan vuosittain tynnyrin viljaa kummastakin kartanostaan. Mutta kun sitten kysyttiin yhteiseltä kansalta, tahtoiko se maksaa kapan viljaa tilalta ja puoli kappaa torpalta, rahvas osoitti vastahakoisuutta ja vastustusta: ehdotus nähtiin vain herrojen hankkeena rahvaan verotaakan lisäämiseksi. Seurakunta ei taipunut edes samana vuonna pidetyssä piispantarkastuksessa, vaikka piispa puolsi voimakkaasti hanketta. Rovasti Starck ei kuitenkaan antanut periksi, ja hän onnistui vihdoin 1769 saamaan pitäjäläisten suostumuksen suunnitelmalleen. *Kokkonen* 1931, 90–91; *Toikka* 1963, 24–25, 28; *Ojanen* 1985, 259.

otettiin toimeensa koko pitäjän suostumuksella.⁹ Porvoon tuomiokapitulin lausunnossa vuodelta 1815 ei ollut mitään arviota Elimäen kiertävän pitäjänkoulun toiminnan tuloksista.¹⁰

Elimäen kiertävän pitäjänkoulun opetusvälit venähtivät kovin pitkiksi, sillä kierto vei 10 tai jopa 15 vuotta: kokonaiset ikäluokat ehtivät jäädä väliin ja ohittaa sopivimman kouluiän ennen kuin kiertokoulu tuli kyläkuntaan. Vaikka Elimäen pitäjänkoulu edusti omana aikanaan kansanopetuksen huipputaavutusta, oli sen toiminnassa paljon puutteita.¹¹ Elimäen emäseurakunta ja Anjalan kappeliseurakunta muodostivat yhdessä niin laajan opetusalueen, että ahkerankin koulumestarin työ kärsi siitä. Anjalan tultua omaksi kappeliseurakunnakseen Elimäen pitäjänkoulu ei enää vierailullut Anjalan kylässä. Kappeliseurakunnan perustamista tarmokkaasti ajanut vapaaherra Rabbe Gottlieb Wrede havaitsi kartanoidensa alustalaisten sekä muun Anjalan väestön tarvitsevan omaa kiertokoulua, jotta opetustyö jatkuisi myös kappeliseurakunnan alueella.¹²

Kansansivistyspyrinnöistään tunnettu vapaaherra Wrede oli saanut erityisen kutsun liittyä *Pro Fide et Christianismo* -seuran jäseneksi.¹³ Hän omaksui seuran aatteet siinä määrin, että julkaisi useita kansanopetusta käsitteleviä tai rahvaalle tarkoitettuja opaskirjasia. Seura painatti mm. Wreden kirjan *Några Wälmenta Tankar till befrämjande af En Christelig Barn-Uppfostran*. Wrede esitti siinä hyvin merkittäviä ajatuksia lastenkasvatuksesta: ”Vaikka olisi käytettävissä Ciceron kaunopuheisuus ja Demostheneen viehätysvoima, jäisi opetus turhaksi vaivaksi ilman esimerkkiä.”¹⁴

⁹ *Leinberg* 1887, 146–152. Elimäen koulun säännöt lienevät ensimmäiset suomeksi laaditut pitäjänkoulun ohjesäännöt, ja ne on julkaissut mm. Ad. Neovius, SKHS Pöytäk. I 1892–1897, 73–79. *Toikka* 1963, 25–28; *Heikkinen* 1972, 75; *Ojanen* 1985, 260.

¹⁰ Porvoon tuomiokapitulin lausunto 30.7.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

¹¹ Elimäen pitäjän koulumestarin toimi yhdistettiin vuonna 1820 suntion tehtäviin ja vieläpä lukkarinvirkakin annettiin samalle miehelle. Koulumestarin työtehtävien laajentaminen viittaa siihen, ettei Elimäen pitäjänkoulu enää käytännössä toiminut tehokkaasti. *Toikka* 1963, 29–30; *Oksanen* 1981, 354–355.

¹² *Linnankivi* 1960, 1; *Toikka* 1963, 31.

¹³ Innoittavia virikkeitä koulusuunnitelmalleen vapaaherra Wrede oli saanut jo varhaisessa vaiheessa myös kotinsa ulkopuolelta. Hän oli ostanut vuonna 1776 rovasti Bonsdorffilta *Pro Fide et Christianismo* -seuran painattamia kirjasia. *Linnankivi* 1960, 18; *Toikka* 1963, 54.

¹⁴ *Wrede* 1819, 53; *Toikka* 1963, 54.

Samoihin aikoihin kuin Pro Fide et Christianismo -seura teki ehdotuksen pitäjänkoulujen järjestämisestä Wrede oli vilkkaassa kirjeenvaihdossa seuran sihteerin kanssa. Seuran piirissä seurattiin kiinteästi Wreden koulun vaiheita sen perustamisesta alkaen mm. antamalla koulun perustajalle neuvoja. Wrede lähetti kouluun varten laatimansa ohjesäännöt Pro Fide et Christianismo -seuralle ja pyysi niistä lausuntoa. Koulun perustajan toiminnassa on filantropististen pyrkimysten lisäksi nähty myös Wreden suvun Hallen pietismistä saamien virikkeiden vaikutusta.¹⁵

Rabbe Wreden saatua koulun ohjesäännöt valmiiksi asia esiteltiin anjalaisille pitäjänkokouksessa. Gustaf Wrede lupasi lahjoittaa koulumestarille tontin, jolle mahtuisi kaali- ja perunamaa, mikäli seurakuntalaiset rakentaisivat villikkalaisten kanssa tontille pienen asunnon. Talonpojat eivät kuitenkaan rakennuspuuhaan suostuneet valitellen töiden runsautta ja metsän puutetta, vaikka he muuten kovasti kiittivät herroja paroneja koulusta. Wrede nimesi koulun äitinsä mukaan Reginan kouluksi. Sen toiminta oli suunniteltu niin, ettei se lasten vanhempia juuri rasittanut. Kyläkuntien asukkaat lupautuivat pitäjänkokouksessa osallistumaan omalta osaltaan koulun kustannuksiin: opetusta saavien lasten vanhempien oli määrä tarjota koulumestarille ruoka, asunto, valo ja puut sekä kyyditys seuraavaan koulunpitopaikkaan. Koulun toimintapiiriin kuuluivat pitäjän kaikki asukkaat, Wrede-suvun kartanoiden alustalaiset ja talonpojat sekä Anjalan muu tilaton väki.¹⁶

Koulumestarin asuntoasiat järjestyivät vasta vuonna 1813, jolloin saatiin ostetuksi kruunun vahtitupa Anjalan kylästä opettajalle asunnoksi. Koulumestarin velvollisuus oli opettaa nuorisolle selkeää sisä- ja ulkolukua kuuden kuukauden ajan vuosittain, mutta puolet vuodesta hän sai käyttää muihin tehtäviin, kunhan ei harjoittanut kauppaa ja varsinkaan väkijuomien myyntiä. Pro Fide et Christianismo -seuralle lähettämässään kirjeessä Rabbe Wrede kuvaili opettajaihannettaan toteamalla, ettei koulumestarin pitänyt olla herra, ”vaan tosi Jeesuksen opetuslapsi”. Palkka ei saisi olla liian suuri, mutta pienet palkinnot silloin tällöin olisivat kyllä hyväksi. Koulun työpäivä oli tarkoin suunniteltu: ensin luettiin kello 7–9 ja aamiaistunnin päätyttyä jatkettiin taas kello 10–12 sekä kahden tunnin ruokatauon jälkeen luettiin

¹⁵ Wrede laati koulusäännön vuonna 1802. *Toikka* 1963, 55.

¹⁶ Koulusäännöt esiteltiin 4.9.1803 pitäjänkokouksessa. *Toikka* 1963, 55; *Heikkinen* 1972, 76.

jälleen kello 17:ään asti, jolloin koulumestari antoi kunnostautuneille oppilaille harkintansa mukaan vapaata. Koulupäivä päätettiin laululla ja rukouksella illalla kuuden ja seitsemän välillä. Sunnuntain lisäksi keskiviikko- ja lauantai-iltapäivinä ei ollut varsinaista opetusta, mutta silloinkin pyrittiin oppilaille järjestämään jotakin toimintaa. Opettaja vieraili kussakin lukupiirissä kaksi kuukautta kerrallaan. Sääntöjen mukainen opetusaika oli 15.10.–15.12. ja 15.1.–1.5. Tämä sopi hyvin maaseudun elämänrytmiin, kun lapset olivat vanhempien käytettävissä vilkkaimman työkauden aikana. Yleensä yksi kylä muodosti lukupiirin, mutta Ummeljoen suuressa kylässä niitä saattoi olla kolmekin. Normaali vuotena koulu ehti kiertää kolme lukupiiriä, jolloin opetusväli kussakin piirissä oli vain 2–3 vuotta.¹⁷

Reginan koulun toiminta keskeytyi sotavuosina 1808–1809. Ensimmäiseksi koulumestariksi valittiin Porvoon lukion oppilas Gustaf Kandelin. Tämä vei sodan ajaksi kaikki Reginan koulun kirjat – Raamattua lukuun ottamatta – Lammin pitäjään veljelleen, koska hän arveli niiden olevan siellä turvassa. Kandelin ei kuitenkaan ollut pystynyt täyttämään kaikkia häneen kohdistuvia odotuksia, koska johtokunta oli parikin kertaa joutunut huomauttamaan hänen puutteellisesta lasku- ja kirjoitustaidostaan. Koulumestari Kandelinin kuoltua sodan aikana uudeksi opettajaksi valittiin vuonna 1810 tullimies Johan Stranden, joka osoitti johtokunnan mielestä koulumestariuransa aikana erinomaista ahkeruutta.¹⁸

Pyhäkoulutoiminnalla on niin ikään ollut Elimäellä sekä Anjalassa omat paikalliset esikuvansa: Starckin koulun ja Reginan koulun säännöissä oli myös määräykset siitä, että mikäli koulumestari ei voinut sunnuntaina mennä lastensa kanssa kirkkoon, hänen oli kutsuttava heidät kokoon ja pidettävä heidän kanssaan tavanomaista aamuhartautta pitempi rukoushetki sekä luettava lapsille Raamattua tai jotain postillaa. Anjalan Reginan koulun sunnuntaiopetuksessa ei kuitenkaan vielä ollut kyse varsinaisesta pyhäkoulusta uutena itsenäisenä työmuotona.¹⁹

Reginan koululla oli kartanokoululle tyypillisiä piirteitä, vaikka Wrede itse nimitti perustamaansa koulua pitäjänkouluksi. Kartanokoulut kehittyivät omaleimaisiksi kouluyhteisöiksi, joissa usein sovellettiin käytäntöön uusim-

¹⁷ *Limmankivi* 1960, 12; *Oksanen* 1981, 355.

¹⁸ *Oksanen* 1981, 357.

¹⁹ *Toikka* 1963, 34.

pia pedagogisia virtauksia, monesti syvästi uskonnollisessa hengessä, mutta samalla niillä oli kuitenkin kartanoyhteiskunnan alustalaisväen henkisen alistuneisuuden leima. Reginan koulua on syytä pitää valistuneen kartanonomistajan pitäjänsä väestölle perustamana kiertävänä pitäjänkouluna, joka myös kykeni lievittämään ympäristön puutteenalaista tilaa. Anjalalaiset tuntsivat koulun omakseen ja suosivat sitä niin, että miltei kaikki kouluikäiset lapset nauttivat siellä opetusta.²⁰ Ilmeisesti juuri tästä syystä koulusta tuli pitkäaikainen, joskin on muistettava, että Reginan koulun toiminnan tehostamiseksi Wrede sääti jopa paikallisen koulupakon määräämällä sakot niille vanhemmille, jotka eivät tuoneet lapsiaan kouluun. Koulun oppilaat jaettiin neljään luokkaan edistysten mukaan: ensimmäinen luokka opetteli aakkosia, toinen tavausta, kolmas sisälukua ja neljäs ulkolukua. Reginan koulun keskimääräistä paremmasta tasosta kertoo sekin, että jo koulun ensimmäisenä toimintavuotena sen kirjastossa oli kaikkiaan 104 teosta etupäässä uskonnollista ja ruotsinkielistä kirjallisuutta. Kun koulun johtokunta salli kirjojen lainauksen, se tuli samalla perustaneeksi Suomen ensimmäisen kansankirjaston.²¹

Wreden koulusuunnitelman mukaan piti heti alkuun hankkia Raamattu, suomalainen virsikirja, postilla ja myöhemmin samat kirjat ruotsiksi. Lisäksi oli määrä jakaa edistyneille oppilaille palkintoina aapiskirjoja, katekismuksia ja virsikirjoja. Koulumestarin toivottiin pyhäiltoina vielä kokoavan kyläläiset luokseen ja lukevan ”tapoja opettavia kertomuksia, joita Jumalan kiitos on olemassa”. Nämä lukuhetket eivät olleet pelkästään oppilaita varten, vaan tarkoitus oli valistaa aikuisväestöäkin. Koulukassan varoja ei saanut käyttää näiden teosten hankkimiseen, vaan ne olisi saatava muulla tavoin. Wrede itse antoi koululle kymmenkunta uskonnollista teosta, joista yksi oli suomenkielinen. Pro Fide et Christianismo -seura lahjoitti eräänlaisena kunnianosoituksena Reginan koululle kaikkiaan 34 teosta, joista 25 oli suomenkielisiä.²²

²⁰ Halila 1949, 163; Linnankivi 1960, 12.

²¹ Halila 1949, 163–165; Linnankivi 1960, 26; Kannila 1946, 83–84; Mäkinen 1997, 212.

²² Kirjojen lukumäärä karttui jatkuvasti ostojen sekä lahjoitusten kautta niin, että Wreden kuollessa vuonna 1828 niitä oli jo satakunta teosta, joista vain muutama käsitteli maallisia asioita; kirjastossa oli kaikkiaan 31 suomenkielistä kirjaa, jotka olivat sisällöltään uskonnollisia. Oksanen 1981, 359–360.

Opettajien pätevyyteen katsoen Itä-Uudenmaan paras kansan lapsille tarkoitettu koulu oli valtaneuvos Otto Wilhelm de Geerin Tervikin-tilalleen Pernajaan perustama kiinteä kartanokoulu. Tämä yksityinen oppilaitos oli varsinaisesti perustettu Tervikin ja Tjusterbyn kartanoiden torpparien ja eräiden muiden tilallisten lapsia varten. Kouluun pääsivät opetettaviksi myös koko pitäjän lapset, kunhan maksusta sovittiin erikseen koulumestarin kanssa. Koulun ohjesäännön mukaan lapset jaettiin viiteen ryhmään: ensimmäisessä opittiin kirjaimet, toisessa tavaaminen, kolmannessa lukeminen, neljännessä aapisen, virsikirjan ja Lutherin katekismuksen sisäluku sekä viidennessä Lutherin katekismus ulkoa. Valtaneuvos de Geer huolehti itse rakennuttamansa koulutuvan kunnossapidosta. Opettaja sai vuosipalkakseen 360 kuparitalaria, kuusi tynnyriä viljaa ja lisäksi muita luonnontuotteita.²³

Askolan opettajista nimekkäin oli Carl von Essen eli Aarelli, jonka luo sanottiin tulleen oppilaita naapuripitäjistä saakka. Hänelle annettiin tunnustukseksi opetustyöstään suomenkielinen Raamattu.²⁴ Lapinjärven ruotsinkielisen väestön kyläopettajina toimivat Lärmanin veljekset Matts ja Anders. Pitäjänkokouksen pöytäkirjassa vuonna 1813 mainittiin, ettei Lapinjärven suomenkielisinillä lapsilla ollut koulumestaria, mutta Pukarossa oli eräs ahkera opettaja, joka ilmeisesti oli Matts Lärman. Sipoossa työskentelivät kahdessa paikassa opettajina Dryselius ja Lena-Stina Hougberg -nimiset henkilöt.²⁵ Liljendalin Michelspiltomin kylässä kersantti Gustaf Östbergin kolme tytärtä Anna-Lisa, Lovisa ja Johanna jatkoivat isänsä kuoltua vuonna 1814 tämän opetustyötä.²⁶

Kyläkoulut soveltuivat ilmeisesti hyvin Suomenlahden rannikkoalueelle, missä kylät olivat pienempiä ja muodostivat kiinteämpiä kokonaisuuksia kuin Savossa tai Karjalassa. Koska aikuisten opetustaito oli puutteellinen hiippakunnan syrjäisimmillä seuduilla, tarvittiin siellä välttämättä kiertäviä opettajia; rintamailla rahvas oli jo ”sivistystä” lähempänä, joten kyläkoulut

²³ Porvoon tuomiokapitulin lausunto 30.7.1815, KA KKA 1815 Eb 5. Tervikin koulun ohjesääntö, *Leinberg* 1887, 155–162; *Heikkinen* 1972, 76. Hyvä palkka ja se, että Tervikin koulun opettaja sai lukea opetusajan vuodet hyväkseen kirkon virkoja hakiessaan, takasi koululle tasokkaat opettajat. *Heikkinen* 1972, 77.

²⁴ *Laurinmäki* 1957, 353.

²⁵ *Allardt* 1920, 279; *Wessman* 1952, 199; *Kotilainen* 1965, 73.

²⁶ *Allardt* 1935, 412–413.

nousivat elimellisenä osana kyläyhteisön piiristä. Kun koulu ei ollut ulkoapäin pakkokeinoin tuotu opinahjo, vaan kylän oman sivistystahdon ilmaus, opettajaakaan ei koettu kuokkavieraaksi. Koska opettaja usein oli nainen, jollaisia pitäjänkoulumestarien joukossa ei vielä Johan Fredrik Hörningin tytärtä lukuun ottamatta ollut, sekä vanhemmat että lapset tunsivat tavallista suurempaa myötätuntoa tällaisia kyläkouluja kohtaan.²⁷

Länsi- ja Itä-Hämeen rovastikunnat

Länsi-Hämeen alueella oli vain yhdessä seurakunnassa pitäjänkoulu. Lähes neljännesvuosisadan ajan Hauhon kirkkoherrana toimineen rovasti Pehr Bonsdorffin aloitteesta pitäjään saatiin palkatuksi koulumestari. Bonsdorff oli *Pro Fide et Christianismo* -seuran jäsen ja erinomainen kansankasvattaja, joka ohjasi seurakuntansa opetustointia taitavasti.²⁸ Rovasti Bonsdorff oli havainnut, että lukkarinkoulun lisäksi Hauhon pitäjässä tarvittiin vielä kiertävä koulumestari. Hänelle tarjoutui mahdollisuus suunnitelmansa toteuttamiseen, kun seurakunnan lukkari syyllistyi törkeään rikkomukseen, jonka vuoksi hänet olisi oikeastaan pitänyt erottaa virastaan. Rovasti Bonsdorff sopi seurakunnan lukkarin kanssa, että tämä sai jatkaa sillä ehdolla, että hän luovutti palkastaan vuosittain kuusi viljatynnyriä koulumestarille. Rovasti itse sitoutui antamaan saman verran ja vielä lisäksi koulun väliaikoina opettajalle asunnon pappilassa, ja näin kiertävän pitäjänkoulun toiminta saatiin alkamaan Hauholla.²⁹ Rovasti Bonsdorffista tuli kansanopetuksen pioneeri koko Länsi-Hämeessä: hänen voimakas kansansivistyksellinen motivaation- sa neuvokkuuteen yhdistyneenä tuotti siten esimerkillisiä tuloksia rahvaan opetuksen tehostamisessa.

Hollolan kirkkoherra, lääninrovasti Zacharias Cygnaeus nuorempi antoi vuonna 1815 koulukomission pyynnöstä lausunnon, jossa hän kuvaili kansanopetuksen silloisen tilan Hämeessä erittäin kehnoksi. Ensinnäkin hän ilmoitti, ettei yhdessäkään Itä-Hämeen seurakunnassa ollut tuolloin ainoatakaan pitäjänkoulua. Ei edes Heinolan maaherra ollut sinnikkäistä yrityksistään huolimatta onnistunut hankkimaan sinne opettajaa. Yksityisopettajia ei

²⁷ Halila 1949, 75–84; Kotilainen 1965, 74.

²⁸ Leinberg 1906b, 243; Kotilainen 1965, 44.

²⁹ Vuonna 1829 Hauholla oli jopa kaksi kiertävää opettajaa. Palmroth 1929, 84–85, 159–160; Blomstedt 1976, 565.

ollut saatavissa lukuun ottamatta paria teiniä, joista ei ollut paljonkaan hyötyä valistuksen ja hyvien tapojen asialle. Suntiota tuskin voitiin käyttää rahvaan lastenopetuksessa muuta kuin papiston avustajana sunnuntai- ja rippikouluissa. Siellä täällä oli jokunen vanhus, joka kierteli antamassa halukkaille lukemisen opetusta ruokapalkalla tai vähäisestä maksusta; paikoitellen oli myös muuhun työhön kykenemättömiä kyläopettajia. Useimmat rahvaan lapset jäivät pelkän kotiopetuksen varaan. Koska lasten tällä tavoin saama opetus oli kovin heikkoa, papiston oli pakko opettaa nuoria vielä rippikoulussa – mikäli aikaa vain liikenä – tavaamaan ja lukemaan sisältä, samalla kun heihin juurrutettiin ensimmäisiä kristinopin käsitteitä. Jos vanhemmat halusivat lastensa saavan vähänkään parempaa opetusta, heidät oli lähetettävä kalliilla kustannuksilla Hämeenlinnaan, Loviisaan, Helsinkiin, Porvooseen tai Turkuun kouluun. Vaikka kansanopetuksen tila oli Cygnaeuksen mielestä varsin synkkä, hän ei uskonut rahvaan kustantamien pitäjänkoulujen perustamisen onnistuvan kansan varattomuuden takia.³⁰

Asikkalan kappelin lukkarin viran tultua avoimeksi vuonna 1815 Hollolan rovasti Zacharias Cygnaeus esitti tuomiokapitulille, että lukkarin palkasta erotettaisiin koulumestaria varten 12 tynnyriä, jolloin lukkarille jäisi 20 tynnyriä viljaa vuodessa. Kyseinen ratkaisu ei tuomiokapitulin mielestä ollut suotava kirkkolain lukkarille määräämän opetusvelvollisuuden vuoksi.³¹

Iitin seurakunnassa tehtiin 1800-luvun alkupuolella useita yrityksiä koulumestarin saamiseksi. Syksyllä 1811 muuan pyhtäläinen Kalle Matinpoika Molander tarjoutui kiertäväksi koulumestariksi, ja hänet hyväksyttiinkin, mutta hän joutui melko pian lopettamaan työnsä oppilaiden puutteen vuok-

³⁰ Z. Cygnaeuksen lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2; *Kuusi* 1937, 276.

³¹ *Jalkanen* 1976, 133–134. Cygnaeus ei kuitenkaan jättänyt asiaa sikseen, vaan päästyään itse hiippakunnan korkeimpana johtajana päättämään asiasta hän taivutti vuonna 1819 Hollolan lukkarin virkaan vaaliehdolle asetetut sitoutumaan siihen, että he luovuttaisivat palkastaan 12 tynnyriä koulumestarille. Näin uusi lukkari Immelin saatiin pakottamalla luopumaan osasta palkkaansa koulumestarin hyväksi. Niin sitten pitäjänkokouksessa vuonna 1819 voitiin todeta, että ”koulumestari tulee otettavaksi”. Tähän tehtävään valittiin Johan Helin, ilmeisesti sama mies, jota pastori Lyra yritti järjestää jo vuonna 1806 toiseksi suntuksi. Lukkari ei kuitenkaan ollut tähän ratkaisuun tyytyväinen ja suoritteli koulumestarin palkkaosuudet miten sattui. Riidellyään aikansa saamisistaan Johan Helin näyttää muuttaneen 1820-luvulla pois koko Asikkalasta, eikä hänen opetustoimensa tuloksista ole tietoa. *Blomstedt* 1982, 674.

si.³² Pitäjänkokousten pöytäkirjojen nojalla tiedetään, että Sysmässä toimi kiertävänä koulumestarina vuosina 1809–1820 koululainen Matts Bergroth. Korpilahdella opettajana oli Gustaf Adolf Lönnroth vuosina 1813–1817 ja hänen jälkeensä korpraali Erik Bahr, jotka molemmat kiersivät kylissä. Lammilla puhuttiin pitäjänkokouksessa koulumestarista vain kerran, kun ylioppilas Johan Etholenius tarjoutui opettajaksi vaatimatta muuta kuin ruoan ja asunnon. Tarjous oli kuitenkin lammilaisten mielestä liian kallis, varsinkin kun lukkarit opettivat tyhmiä ja laiskoja halvemmalla.³³

Lääninrovasti Zacharias Cygnaeus nuorempi kuvasi koulukomissiolle vuonna 1815 hämäläistalonpojan jäykkäniskaista asennetta koulumestareihin: ”Siinäkin tapauksessa, että koulumestarin asettaminen ei hänelle mitään maksaisi, ei talonpoika häntä silti helpolla ottaisi pelätessään, että siinä hänelle taas tulisi yksi kuokkavieras lisää ja hänen pienokaisparoilleen piiskuri.”³⁴ Kaakkois-Hämeen useissa seurakunnissa kansanopetuksen tehostamispyrkimykset olivat autonomian alkuaikoina jatkuvaa soutamista ja huopaamista: pyrittiin vakinaisen koulumestarin palkkaamiseen, ja kun hänet oli lopulta saatu toimeensa, oltiin jo kohta – useimmiten säästäväisyyssyistä – hankkiutumassa hänestä eroon. Tarjolla olevista opetusvaihtoehdoista valittiin talonpoikaisjärjellä yleensä taloudellisin ratkaisumalli; maksulliseen opetukseen turvautumista pyrittiin minimoimaan ja viimeiseen asti välttämään.

Etelä-Savon rovastikunta

Kansanopetuksen toteutuksessa ilmeni kolme järjestelyvaihtoehtoa, joiden taustalla vaikuttivat keskeisesti kustannuskysymykset: halvinta oli kotiopeutus, mutta jos vanhempien ”puustavin taito” oli puutteellinen, oli turvauduttava vähäistä palkkiota vastaan jonkun lukutaitoisen kyläläisen apuun tai kalleimpana vaihtoehtona erityisen pitäjänkoulumestarin opetukseen.³⁵

³² Halila 1939, 133–134; Halila 1949, 52; Blomstedt 1976, 565.

³³ Kotilainen 1965, 73, 205. Lammilla päätettiin vuonna 1804 pitäjänkokouksessa rangaista neljätoista henkilöä (yksi piika ja muut torpparinpoikia tai renkejä) jalkapuulla, koska he olivat 18–28-vuotiaita eivätkä silti olleet käyneet ehtoollisella eivätkä lukusilla. *Virmala & Ruotsalainen* 1972, 438.

³⁴ Z. Cygnaeuksen lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

³⁵ *Wirilander* 1960, 979. Ensimmäisen kerran pitäjänkoulumestari on mainittu seuraavissa seurakunnissa: Mäntyharju (1724), Rantasalmi (1728), Leppävirta (1728), Kuopio (1738), Sääminki (1755), Puumala (1755), Pielisjärvi (1756), Pieksämäki (1757), Mikkeli (1798). *Wirilander* 1960, 981–984; Halila 1949, 52–53.

Mikkelin seurakuntalaiset vakuuttelivat säästäväisyyssyistä vuodesta toiseen sitkeästi kotona annettavan opetuksen riittävän. Tarkastuspöytäkirjojen merkintöjen mukaan useimmat lukkarit hoitivat kiitettävästi heille uskottua opetustehtävää. Vihdoin pitäjänkokouksen vuonna 1815 tekemällä päätöksellä saatiin joksikin aikaa pitäjänopettaja; kohta oltiin taas ilman koulumestaria.³⁶

Ristiinan kirkkoherra Samuel Lizelius ajoi koulumestarin palkkaamista sitkeästi jopa tarjoutuen itse maksamaan osan opettajan palkasta. Ristiinan asukkaita taivuteltiin palkkaamaan pitäjänopettaja lupaamalla, että koulumestarin hankintaa kannattavat lukutaidottomat pitäjäläiset vapautettaisiin heitä muutoin uhkaavasta jalkapuurangaistuksesta. Ristiinan papiston sitkeät ponnistelut kansanopetuksen parantamiseksi johtivat tulokseen, kun paikkakunnalle saatiin koulumestariksi teini Jaakko Kautiainen. Hänelle luvattiin kirkkoherralta kolme viljatynnyriä vuodessa sekä 16 killinkiä ja naula voita jokaiselta lukemaan oppineelta. Lisäksi kehoitettiin antamaan opettajalle polttopuita sekä ruoka-apua. Seuraava koulumestari oli entinen sotilas Zacharias Treff, joka hoiti vuodesta 1812 alkaen työtään ruokapalkalla.³⁷

Sulkavan varalukkari Henrik Sederholm oli kahden vuoden koeajalla hoitanut opetustyönsä niin hyvin, että hänet hyväksyttiin vakinaiseksi pitäjänopettajaksi vuonna 1807. Kun Sederholmista tuli 1809 pitäjän lukkari, ei koulumestaria enää ollut.³⁸ Puumalaan saatiin vuonna 1805 vakinaiseksi koulumestariksi Mikael Backsen, joka kiersi antamassa opetusta kyläkunnilla. Hänen seuraajansa Antti Joseliuksen toimikauteen päättyi sitten yli puolisataa vuotta kestänyt yhtämittainen koulumestarien kausi, sillä rovastintarkastuksessa vuonna 1816 ilmeni, ettei Puumalan seurakunnassa ollut koulumestaria.³⁹

Juvalla koulumestarin palkkauksesta tuli pitkäaikainen kiistakysymys.

³⁶ *Wirilander* 1982, 365–368; *Kotilainen* 1965, 201

³⁷ Treff opetti ainakin vuoteen 1829, jolloin koulumestarikaus i jälleen loppui. Useimpien ripille pyrkivien todettiin vuonna 1822 jo lukevan ”kohtalaisen puhtaasti” ja heillä oli melko hyvät tiedot kristinopin pääkappaleista. Pysyvää muutosta asennoitumisessa koulumestareihin ei kuitenkaan vielä ollut tapahtunut. *Pinomaa* 1949, 134; *Terho* 1949, 206; *Wirilander* 1989, 317.

³⁸ *Salenius* 1900, 74–75; *Kotilainen* 1965, 48, 69–70, 205.

³⁹ Puumalan pitäjän asiakirjoissa on jo vuonna 1755 ensi kerran maininta koulumestarista, jona toimi neljättä vuosikymmentä lukkarin poika Israel Ithimaus. Koko tämän ajan puumalalaisilla oli kiinteä pitäjänkoulu, mutta vuonna 1797 piispantarkastuksen aikoihin koulumestaria ei enää ollut. *Pajunen & Huttunen & Sivonen* 1967, 890–896.

Sinne saatiin vasta vuonna 1816 koulumestari, jonka kirkkoherra Matthias Gottlund palkkasi omilla varoillaan antamaan opetusta kirkonkylässä. Kirkkoherra laati seurakunnallista opetustointia varten yksityiskohtaisen tarkan ohjesäännön.⁴⁰ Gottlundilta ei ainakaan puuttunut tahtoa ja tarmoa, mutta rahvaan sitkeä muutosvastarinta jarrutti kehittämishankkeita.

Kangasniemen seurakunnan pitkäaikainen kirkkoherra Aron Molander oli poikkeuksellisen tarmokas kansanopetuksen harrastaja. Hän kuului asian-tuntemuksensa perusteella ensimmäisen koulukomission vuonna 1815 valitsemiin yksityisiin lausunnonantajiin. Molanderin komissiolle lähettämään mietintöön sisältyi suunnitelma seurakunnallisen pitäjänkoululaitoksen perustamisesta rahvaan lapsille.⁴¹ Hänen omassa seurakunnassaan ei kuitenkaan ollut koulumestaria; lasten opetusvelvollisuus oli siirretty lukkarilta suntiolle ja edelleen vuonna 1812 vaalin yhteydessä hänen seuraajalleen.⁴²

Pohjois-Savon alinen ja ylinen rovastikunta

Pitäjänkoululaitos levisi Pohjois-Savon rovastikuntien useimpiin seurakuntiin. Tässä suotuisassa kehityksessä erittäin suuri osuus oli koulumestari Johan Fredrik Hörningin toiminnalla.⁴³

Rantasalmen kirkkoherra Johan Henrik Cygnaeus, joka oli piispa Zacharias Cygnaeus vanhemman poika,⁴⁴ lähetti Porvoon tuomiokapitulille pitä-

⁴⁰ Jo vuonna 1787 Rantasalmen koulumestari, entinen triviaalikoulun oppilas Johan Fredrik Hörning oli kutsuttu järjestämään juvalaisten opetusta, mutta hänenkin yrityksistään huolimatta kouluhanke raukesi. Kirkkoherra palkkasi pitäjänopettajan omilla varoillaan. Ensimmäisenä keväänä koulussa oli puolisen sataa oppilasta, jotka olivat enimmäkseen kerjäläisten sekä rutiköyhien torpparien lapsia. Kirkkoherra sijoitti heidät kirkon läheisyydessä asuvien torpparien luoto täysihoitoon koulun ajaksi. Piispa Magnus Jacob Alopaeuksen pyynnöstä kirkkoherra Gottlund esitteli Juvan esimerkillistä pitäjänkoulutoimintaa myös Porvoon synodaalikokouksessa 1817 malliksi muulle hiippakuntapapistolle. Gottlundin koulu toimi vain muutamia vuosia, koska 1822 rovastintarkastuksessa todettiin koulumestarin puuttuvan jälleen. *Ruuth* 1957, 405, 448–449; *Kotilainen* 1965, 70, 118; *Koskenvesa* 1984, 199.

⁴¹ A. Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁴² Kangasniemelle saatiin vasta vuonna 1826 koulumestariksi Eeva Vaittinen, jolle maksettiin palkkaa köyhien lasten opetuskassasta. *Manninen* 1953, 256–257, 323; *Kotilainen* 1965, 201.

⁴³ *Kotilainen* 1965, 46.

⁴⁴ *Akiander* 1868, 70; *Bergholm* 1901 I, 360, taulu 7.

jänsä kansanopetusta käsittelevän erittäin laajan selonteon ja tilannearvion.⁴⁵ Seurakunnassa oli pitäjänkoulu, jolla ei kuitenkaan ollut erillistä ohjesääntöä, vaan sen toiminnasta sovittiin kirkkoherran ja koulumestarin kesken. Työskentely oli järjestetty siten, että lukkari opasti lapsia neljän kuukauden ajan kirkonkylässä koulumestarin kiertäessä pitäjällä. Lukkari oli saatu opetustyöhön vetoamalla vuoden 1801 pappeinkokouksen päätökseen. Lukuvuosi oli jaettu kevät-, syys- ja talvilukukauteen, joista viimeksi mainittuna opetusta annettiin Heinäveden kappelissa. Kiertokoulun paremmuudesta kiinteään kouluun verrattuna Cygnaeus oli vielä tässä vaiheessa epävarma, koska molemmilla oli hänen arvionsa mukaan etunsa ja haittansa. Pitäjänkoulussa oli neljä luokkaa, ja oppilaiden vuotuinen lukumäärä 80–200.⁴⁶

Rantasalmen pitkäaikaisena koulumestarina toiminut Hörning sai palkkaseen kappan viljaa jokaiselta asukkaalta ja kaksi killinkiä kirjoittautumismaksuna kultakin koulutulokkaalta; sotilaat oli vapautettu viljakappojen maksusta, sillä ne perittiin kruununkannossa. Koulumestarin vuosipalkka – noin 35 viljatynnyriä ja 10 riksiä – oli Cygnaeuksen mielestä kohtuullinen.⁴⁷

Rantasalmen pitkäaikaisin pitäjänopettaja Johan Fredrik Hörning oli entinen Rantasalmen triviaalikoulun oppilas, joka epäilemättä kuului aikanaan koulumestareiden parhaimmistoon.⁴⁸ Päivittäisen koulutyön Hörning aloitti aamulla kello kahdeksan. Aamuhartauden jälkeen ryhdyttiin työhön neljässä ryhmässä eli luokassa: alimmalle luokalle opetettiin aakkosia aapiskirjasta, toinen luokka tavasi Vähää katekismusta, kolmas luokka tavasi tai luki suoraan virsikirjaa, neljäs luokka luki ja opetteli ulkoa katekismusta. Harjoittelu tapahtui yleensä aina niin, että kukin oppilas luki vuorollaan läksyä ja virheen sattuessa muut korjasivat sen kuorossa. Sama oppilas sai toistaa läksynsä niin monta – joskus toistakymmentäkin – kertaa peräkkäin, että hän oppi korjaamaan virheensä. Ylemmät luokat lukivat läksyn yleensä kuorossa, ja jos yksikin oppilas ei osannut, saattoi koko luokka saada läksyn uudelleen. Koulumestarilla oli nuija, jolla hän antoi merkin kuorolukua aloitettaessa ja lopetettaessa sekä vaatiessaan hiljaisuutta. Vanhan läksyn kuulustelun jälkeen siirryttiin välittömästi uuden harjoitteluun. Sitten käsi-

⁴⁵ Rantasalmelle saatiin perustetuksi pitäjänkoulu jo vuonna 1755. J.H. Cygnaeuksen lausunto 6.7.1802, *Leinberg* 1887, 173.

⁴⁶ *Leinberg* 1887, 192–210; *Salenius* 1900, 326; *Kotilainen* 1965, 40.

⁴⁷ *Leinberg* 1887, 173, 181; *Kotilainen* 1965, 40, 204.

⁴⁸ *Soininen* 1954, 493.

teltiin kristinoppia kysymysten ja vastausten avulla ja käytiin läpi pari opin-kappaletta. Puolen päivän aikaan oli kahden tunnin päivällisaika, jonka jälkeen koulutyö aloitettiin kello kahdelta ja päätettiin neljän ja viiden välillä. Keskiviikkona ja lauantaina ei ollut iltapäivällä lainkaan oppitunteja. Iltapäivisin harjoiteltiin läksyjä ja opittiin lisäksi kirjoitusta, laskentoa ja ruotsin kieltä sekä ”yleisiä aineita, jotka koskivat maailmankansalaisia, niin hyvin ruotsalaisia kuin venäläisiä”. Cygnaeuksen mukaan opetuksessa kiinnitettiin myös oppilaiden huomiota taloudenhoitoon, seudun maantieteeseen sekä Ruotsin ja Venäjän hallitusmuotoon.⁴⁹ Toisin kuin useimmissa silloisissa pitäjänkouluissa Rantasalmen koulumestari harrasti käytännössä myös yleissivistäviä aineita – tosin luonnollisesti vähäisessä määrin. Myös opetusmetodin osalta Rantasalmen pitäjänkoulu toimi edelläkävijänä. Varsinkin Cygnaeuksen tultua seurakunnan kirkkoherraksi koulumestari Hörning kehitti vielä yhdessä hänen kanssaan opetusmenetelmiään.⁵⁰

Savossa alkoi useissa pitäjissä erittäin tehokas lasten opetustoiminta, jota Johan Fredrik Hörning itse hoiti tai organisoi: hän ehti uransa aikana toimia koulumestarina Rantasalmen lisäksi myös Nilsiässä, Heinävedellä, Juvalla, Sulkavalla, Kerimäellä, Pieksämäellä ja Haukivuoressa yhteensä neljättä vuosikymmentä. Keskimääräistä parempaa opetusta saivatkin varmaan ne lapset, jotka pääsivät hänen opastettavikseen, sillä Hörning kuului omana aikanaan pitäjänopettajien parhaimmistoon.⁵¹ Vaikka koulumestari Hörningin maine oli levinnyt Savossa melko laajalle, ei hänen tehokkaasta opetustoiminnastaan kuitenkaan mainittu mitään Porvoon tuomiokapitulin koulu-komissiolle 1815 lähettämässä lausunnossa.⁵²

Jos koulumestari Hörning oli tunnettu uudenaikaisista opetusnäkemyksistään, niin vielä suuremmalla syyllä voidaan samaa sanoa kirkkoherra Johan Henrik Cygnaeuksesta. Hän moitti tuon ajan opetuksen yleistä koneellista ulkolukua hyödyttömäksi, sillä ”on suuri ero opettaa papukaijaa ja ajattele-

⁴⁹ *Leinberg* 1887, 199; *Soininen* 1954, 489; *Kotilainen* 1965, 40.

⁵⁰ *Soininen* 1954, 489, 493.

⁵¹ On arvioitu, että Hörning opetti kaikkiaan noin 12 000 lasta lukemaan. *Wirilander* 1960, 985.

⁵² Porvoon tuomiokapitulin lausunnon ensimmäisenä allekirjoittajana oli piispa Magnus Jacob Alopaeus, joka oli ennen piispaksi tuloaan vuonna 1809 toiminut edeltäjänsä Zacharias Cygnaeus vanhemman lähimpänä avustajana; molemmat tunnettiin kiinnostuksestaan opetustyöhön. Porvoon tuomiokapitulin lausunto 30.7.1815, KA KKA 1815 Eb 5; *Tarkiainen* 1985, 224–225.

vaa ihmistä”. Hänen mukaansa ulkoluku oli saattanut mennä jossain niin pitkälle, että lapset osasivat tavata koko aapisen ja katekismuskappaleet ilman kirjaa. Tutusta kohdasta osattiin kyllä tavata ja lukea, mutta oudosta kohdasta yritettäessä ”oltiin kuin vieraalla maalla”. Syynä tällaiseen tilanteeseen Cygnaeus piti lähinnä sitä, että luettiin ja kerrattiin samaa liian kauan, jolloin ”se aiheuttaa väsymystä, mikä on kaiken opetuksen rutto”. Siksi alkeisoppikirjoissa olisi Cygnaeuksen mielestä pitänyt olla myös lapsia huvittavia kertomuksia, jotta nämä oppisivat ajattelemaan lukemansa tekstin sisältöä. Ulkolukua ei silti saanut tyystin unohtaa, koska siitäkin oli hyötyä. Siksi Hörning oli opettanut lapsille myös ulkoa sopivia raamatunlauseita. Edelleen pitäjänkoululle oli kunniaksi ja maalle hyödyksi, jos oppilaat saivat hiukan harjoitusta tavallista useammissa oppiaineissa. Tässä Cygnaeus viittasi Rantasalmen pitäjänkoulun hyvään esimerkkiin.⁵³

Cygnaeuksen mielestä pitäjänkoulun tila oli onneton, jos sen opettajana toimi kypsymätön talonpoika, vanhuudenraihmainen sotilas tai joku pelkän leivän hakija: ”Tarmon ja toivon tulee elähdyttää opettajaa ja hänen toimeliaisuutensa työskentelyä.” Ainakaan Savossa ja Karjalassa papin ja koulumestarin viran yhdistäminen ei Cygnaeuksen arvion mukaan kannattanut, koska näiden alueiden seurakunnissa yksi ainoa sairaskäynti saattoi viedä monta päivää. Koulumestarille hän myös asetti varsin korkeat pääsyaatimukset ja toivoi tarkempia ohjeita opettajan valintaa varten.⁵⁴

Kirkkoherra Cygnaeuksen Porvoon tuomiokapitulille esittämät kansanopetusta koskevat mielipiteet heijastelevat selvästi valistusajan kansansivistyspyrkimyksiä sellaisina kuin ne ilmenivät Porthanilla ja *Pro Fide et Christianismo* -seuran suunnitelmissa.⁵⁵ Lisäksi Cygnaeus oli tutustunut valistusaatteisiin *Amore Proximi* -seurassa, jonka jäseneksi hän oli liittynyt lähes vuosi sen perustamisen jälkeen. Luonnollisesti hän oli saanut vaikutteita omalta isältään, joka oli tunnettu pedagoginen asiantuntija.⁵⁶

⁵³ Leinberg 1887, 198–202, 207; Kotilainen 1965, 41–42.

⁵⁴ Leinberg 1887, 184–188; Kotilainen 1965, 42.

⁵⁵ Pärssinen 1911, 15–18; Kotilainen 1965, 42. Opiskellessaan Turussa J. H. Cygnaeus oli ollut Porthanin oppilaana. Cygnaeuksen kasvatusopillinen väitöskirja ’De methodo docendi dialogistica’ edusti kokonaisnäkemysessään sekä yksityiskohdissaan hänen kuuluisan opettajansa mielipiteitä. Bergholm 1901 I, 360, taulu 7; Sainio 1957, 157–158.

⁵⁶ Leinberg 1904, 327; Kotilainen 1965, 43.

Koulumestari Hörningin erityistä valistuneisuutta osoittaa myös se, että hänen mielestään naisten piti saada sama opetus kuin miesten. Hörning antoi omalle tyttärelleen Maria Kristiinalle saman opin kuin apulaiselleen ja sijaiselleen Olof Lillelle. Pastori Orraeuksen todistuksen mukaan Hörningin tyttärellä oli melkein samat tiedot kirjoituksessa, laskennossa, historiassa ja latinassa kuin Lillellä. Hörningin tytär toimi Lillen lisäksi opettajana Rantasalmen pitäjänkoulussa. Maria Kristiina Hörning avioitui kersantti Erik Ekelundin kanssa, josta tuli ensin Hörningin sijainen ja hänen kuoltuaan appensa koulumestarinviran jatkaja.⁵⁷

Rantasalmen pitäjänkoulun tasokkuus herätti jo varhain huomiota naapuripitäjien papistossa. Kun Hörning oli osoittautunut järjestelykykyiseksi mieheksi, ei ole ihme, että naapuriseurakuntien papit toinen toisensa perään kutsuivat hänet organisoimaan omien pitäjiensä koululaitosta. Hörning järjesti toimintaan kaikkiaan kuusi eri pitäjänkoulua ja edisti siten merkittävästi kansanopetuksen kehittämistä Keski-Savossa.⁵⁸ Hörning otettiin opettajaksi myös Pieksämäen pitäjänkouluun, joka samassa yhteydessä muutettiin Porvoon tuomiokapitulin päätöksellä kiertäväksi. Zacharias Cygnaeus vanhempi näyttääkin luopuneen kiinteää koulua suosivasta kannastaan, vaikka hän Mäntyharjulla ollessaan oli nimenomaan pitänyt kiinteää pitäjänkoulua kiertävää parempana.⁵⁹

Hörning oli sivistysharrastustensa lisäksi myös rahantunteva mies, joka yritti pitää saamansa koulumestarinvirat omissa käsissään kaikissa niissä pitäjissä, joissa hän oli organisoinut pitäjänkoulun toiminnan. Koska hän ei maksanut sijaisilleen täyttä palkkaa, tästä köyhästä kaavilaisen suutarin pojasta tuli vähitellen varakas mies. Pieksämäelläkin sijaiset hoitivat käytännössä suurimman osan opetustyöstä, koska hänellä itsellään oli paljon muuta puuhaa. Hörningillä oli myös pätevyys pappisvirkaan.⁶⁰

⁵⁷ Hörningin kuoltua vuonna 1824 hänen tyttärensä, vävynsä ja tyttärensä poika hoitivat siten yli 80 vuotta Rantasalmen pitäjänkoulua aina vuoteen 1857 saakka. Kaikkiaan arvioidaan 10 000 lapsen saaneen näinä vuosikymmeninä opetusta Rantasalmen pitäjänkoulussa. *Soininen* 1954, 492–495.

⁵⁸ Kun Hörning oli hoitanut Rantasalmen koulumestarinvirkaa seitsemän vuotta, hänet kutsuttiin vuonna 1804 Kerimäelle ja saman vuoden lopulla vielä Pieksämäelle, minne pitäjänkokous otti hänet opettajaksi seurakunnan kiinteään kouluun. *Soininen* 1954, 492–293.

⁵⁹ *Soininen* 1954, 492; *Kotilainen* 1965, 46–47.

⁶⁰ *Soininen* 1954, 494–495; *Huttunen* 1961, 759; *Kotilainen* 1965, 47.

Pieksämäkeläiset vihastuivat lopulta siihen, että Hörning maksoi sijaisilleen niin pientä palkkaa, etteivät nämä tulleet toimeen ilman seurakuntalaisten avustusta. Lisäksi koulumestarin kapat oli kantanut milloin Hörning, milloin taas hänen apulaisensa; samat saatavat oli voitu periä kahteen kertaan jopa ulosmittaamalla. Monet talolliset ja torpparit halusivatkin rovastintarkastuksessa sanoutua irti koko pitäjänkoulusta luvaten opettaa lapsensa itse, mutta Hörningin erottamisyritys jäi pelkäksi puheeksi.⁶¹ Hörning näyttää olleen poikkeuksellisen ansioitunut opettaja toimittuaan kaikkiaan peräti yhdeksässä seurakunnassa, mutta pieksämäkeläisten mielestä hän oli mennyt rahan ja maineen tavoittelussaan liiallisuuksiin.⁶² Hörningin vaikutusalueen ulkopuolellakin pitäjänkoulutilanne oli Savossa melko hyvä. Joroisten pitkäaikaiseksi koulumestariksi tuli vuonna 1804 Stephan Tulin, jota keuhuttiin taitavaksi ja ahkeraksi mieheksi. Hänen tehtäviinsä lisättiin seuraavana vuonna myös pitäjän viljamakasiinin kirjurin toimi, ja hän sai palkan- sa makasiinin varoista.⁶³

Leppävirran aiemmin kiinteänä toiminut pitäjänkoulu oli vuonna 1801 koulumestariksi otetun David Emanuel Oxmanin aikana muutettu kiertäväksi. Koulu toimi vuosittain yhdeksän kuukautta ja viipyi kussakin kylässä 2–3 viikkoa. Kirkkoherra Gabriel Tuderuksen mielestä koulun olisi kuitenkin pitänyt kestää samassa paikassa ainakin 2–3 kuukautta, jotta sen työstä ehtisi koitua kunnollisia tuloksia. Koulumestarille maksettiin kolme kappaa ruista talolta ja puolet torpparilta, mikä teki vuodessa 16 tynnyriä.⁶⁴ Uudeksi las-

⁶¹ Hörning säilytti virkansa kuolemaansa 15.12.1824 saakka. Tällöin hänen seuraajakseen valittiin koulumestarin tointa itse asiassa jo pari vuotta hoitanut lukkarinoppilas Anders Tillander. *Huttunen* 1961, 761–763; *Kotilainen* 1965, 118–119.

⁶² Hörningin organisoiman opetustoiminnan piiriin kuuluivat Nilsä, Rantasalmi, Heinävesi, Juva, Sulkava, Kerimäki, Haukivuori, Pieksämäki ja Kangasniemi, joiden alueella kaikkiaan noin 12 000 lasta oli saanut Hörningiltä opastusta. *Leinberg* 1887, 141; *Huttunen* 1961, 762.

⁶³ *Salenius* 1900, 73; *Grotenfelt* 1931, 89–90; *Kotilainen* 1965, 201.

⁶⁴ *Leinberg* 1887, 211–213, 347–348; *Kotilainen* 1965, 39. Rovastintarkastuksessa 1801 havaittiin Leppävirran lasten tavaus-, sisä- ja ulkolukutaito varsin puutteelliseksi. Koulumestari Oxman oli kyllä antanut opetusta, mutta työtä oli haitannut hänen taipumuksensa juopotteluun. Lisäksi hän oli usein erehdyksessä vaatinut uudestaan jo aiemmin maksettuja viljakappoja. Näiden syiden vuoksi pitäjäläiset toivoivat uutta ja taitavaa opettajaa, mutta eivät kuitenkaan halunneet opettajanviran lakkauttamista. *Kotilainen* 1965, 54.

tenopettajaksi otettiin vuonna 1811 ylioppilas Anders Jakob Högman, johon oltiin kyllä tyytyväisiä, mutta etenkin torpparit valittivat opettajalle suoritettavan maksun suuruutta pyytäen siitä vapautusta.⁶⁵

Pohjois-Savon ylisen rovastikunnan alueella ei 1800-luvun alkuaikoina ollut kuin kahdessa seurakunnassa vakinainen ja pitempiaikainen pitäjänopettaja.⁶⁶ Suonenjokelaiset olivat vuoden 1809 syyskuussa palkanneet koulumestariksi sahankirjuri Carl Henrik Andersinin ja samalla aikoneet yhdistää hänen toimeensa pitäjänkirjurin viran. Tästä hankkeesta oli kuitenkin luovuttava tuomiokapitulin kielteisen kannan vuoksi. Palkakseen Andersin sai kapaan viljaa talolta; hänen vuotuiset tulonsa olivat noin kahdeksan tynnyriä. Pieksämäen mallin mukaisesti Suonenjoen koulussa oli kolme lukukautta. Kussakin opetuspaikassa viivytettiin kolme kuukautta, ja kesäkuukaudet olivat lomaa. Suonenjoen kappelilaisten suureksi mielihyväksi Andersin opetti lapsille myös kirjoitusta. Karttulan kappelin opettajantointa hoiti vuodesta 1804 alkaen talollinen Christer Husso.⁶⁷ Suonenjoen maatalousvaltaiseen elinkeinoelämään tottuneelle väestölle näytti sahateollisuuden myötä avautuvan uusia taloudellisia mahdollisuuksia ja haasteita, joiden vuoksi vanhemmat ymmärsivät jo arvostaa lastensa saamaa kirjoitustaidon opetusta.

Vaasan läänin rovastikunta

Pitäjänskoulut ja kyläkoulut menestyivät seurakuntalaisten vastustuksen vuoksi huonosti, mistä syystä lastenopetus lankesi kokonaan lukkarille Laukaan, Saarijärven ja Viitasaaren emäseurakunnassa, Pihtiputaalla ja Kivijärvellä.⁶⁸ Vaikka piispan- ja rovastintarkastuksissa toistuvasti kehoitettiin saarijärveläisiä koulumestarin palkkaamiseen, pitäjäläiset kieltäytyivät ilmoittaen syyksi katovuodet ja vaikeat ajat. Koko 1800-luvun alkupuolen lasten opetus oli siten vanhempien ja lukkarin vastuulla, vaikka lukkarit monien toimiensa vuoksi tuskin ehtivät riittävästi paneutua opetustyöhön.⁶⁹

⁶⁵ Kotilainen 1965, 119, 120, 203.

⁶⁶ Kotilainen 1965, 199–205.

⁶⁷ Kotilainen 1965, 70, 201.

⁶⁸ Jalkanen 1976, 143.

⁶⁹ Kallio 1987, 605.

Karjalan alinen ja ylinen rovastikunta

Karjala oli Ruotsin vallan lopulla ollut koulumestarien valta-alue, sillä esimerkiksi vuonna 1806 pitäjänopettaja puuttui näiden rovastikuntien seurakunnista ainoastaan Kaavin ja Rääkkylän kappeleista. Karjalan kahdestoista lastenopettajasta oli tuolloin viisi pappeja.⁷⁰ Tohmajärven koulumestarina toimi vuodesta 1804 alkaen apupappi Gustaf Warén. Hänen lähdettyään pitäjäläiset valitsivat pitäjänopettajaksi vuonna 1810 kersantti Robert Sevónin, joka toimi koulumestarina kymmenen vuotta.⁷¹ Kesälahden koulumestari sai työstään kiitosta rovastintarkastuksessa.⁷²

Kuopion koulun rehtori Johan Molander seurasi Ilomantsin kirkkoherrana isäänsä, lääninrovasti Klas Johan Molanderia⁷³ tämän kuoleman jälkeen. Johan Molander kuului koulukomission lausunnonantajiksi vuonna 1815 valitseisiin yksityishenkilöihin.⁷⁴ Johan Molander onnistui virkakautensa alkaessa saamaan aikaan päätöksen koulumestarinviran perustamisesta ja kärkeäytävän ottamisesta kouluhuoneeksi. Helmikuussa 1802 tähän tehtävään palkattiin pitäjänapulainen Arvid Zachris Sirelius, jota valittaessa samalla sovittiin, ettei hän saanut hoitaa opetustyön rinnalla papintointia. Sopimuksesta ei käytännössä kuitenkaan voitu pitää kiinni, jolloin opetustyö kärsi. Kappalaisen esityksestä pitäjänkokouksessa vuonna 1805 päätettiin, että isäntien tuli antaa oppimattomille palkollisilleen vuosittain 14 vapaapäivää kouluun menoa varten, ja palkolliset vuorostaan veloitettiin sinne menemään. Sireliuksen siirryttyä vuonna 1817 Säämingin kappalaiseksi Ilomantsi jäi taas ilman koulumestaria.⁷⁵

⁷⁰ Kotilainen 1965, 49, 201, 205.

⁷¹ Saarensen 1912, 100–101; Saloheimo 1956, 67; Saloheimo 1980, 415.

⁷² Kotilainen 1965, 202; Laasonen 1967, 327–328; Saloheimo 1980, 416.

⁷³ Klas Johan Molander samoin kuin hänen poikansa Aron ja Johan Molander, josta tuli Porvoon piispa, olivat tunnettuja kansansivistysharrastuksistaan. *Car-pelan* 1903 I, 1498–1499.

⁷⁴ Koulukomission pöytäkirja 21.1.1814, KA KKA 1815 Ca 1.

⁷⁵ Ilomantsin kirkkoherra Klas Johan Molander yritti kauan turhaan saada aikaan sopimusta pitäjänkoulun perustamisesta. Lopulta hän ilmoitti pitäjänkokouksessa 1780 itse ryhtyvänsä ilman eri korvausta pitämään koulua, joka lienee toiminut silloin tällöin ympäri vuoden. Hän otti myöhemmin apulaisekseen suntion, mutta vastuun koulumestarin tehtävästä hän näyttää kantaneen itse. Toisin kuin monissa muissa seurakunnissa ei Ilomantsissa esiintynyt Molanderin (k. 1802) aikana lainkaan riitoja tahi tyytymättömyyttä, vaan päinvastoin rahvas kiitti

Enon kappelin kappalainen Jonas Lindström oli palkattu myös opettajaksi, mutta vuoden 1815 piispantarkastuksessa ilmeni, ettei hän ollut kolmeen vuoteen pystynyt antamaan opetusta sairaalloisuutensa takia, vaikka hän oli kantanut koulumestarin viljakapat.⁷⁶

Tuomiokapituli ei sallinut Kiihtelysvaaran jäädä ilman lastenopettajaa, vaan vaati palkkaamaan jonkun sopivan henkilön. Koulumestarinvirkaa hakemaan tuli Rantasalmelta Johan Fredrik Hörningin tyttären poika Adam Hörning, joka oli saavuttanut opetuslalla kotipitäjässään laajaa mainetta. Kiihtelysvaaralaisten sitkeän vastarinnan jälkeen tuomiokapitulin onnistui vihdoin taivuttaa kappelilaiset valitsemaan opettajakseen Hörning, joka hoitikin opetustyönsä ilmeisen hyvin vuoteen 1811 saakka. Hänen jälkeensä kappelilaiset kuitenkin päättivät taas tulla toimeen ilman koulumestaria.⁷⁷

Kiteen pitäjänkoulun toiminta pysyi pitkään epävakana, ja opetuksen järjestämisestä jouduttiin käymään kova kamppailu. Koulumestarin tointa hoitaneen pastori Gabriel Winterin opetustyötä kiitettiin yleisesti. Opetus järjestettiin niin, että Winter toimi kirkonkylässä ja hänen apuopettajansa kiersi kylissä. Seurakuntalaiset olivat kuitenkin huomattavasti tyytyväisempiä apuopettaja Niklas Inveniukseen. Niinpä tuomiokapituli määräsi lokakuussa 1810, että Winterin oli maksettava Inveniukselle 12 tynnyriä jyvää vuosittain ja annettava tämän hoitaa tointa täysin itsenäisesti. Koulumestarin aseman menettäminen ja palkan pieneneminen suututti Winteriä, mutta yrityksistään huolimatta hän ei voinut tuomiokapitulin päätökselle mitään. Kun Invenius muutti vuonna 1812 pois pitäjästä ja Winter siirtyi pari vuotta myöhemmin kappalaiseksi, pitäjänopettajan valinta tuli jälleen ajankohtaiseksi.⁷⁸ Piispantarkastuksessa vuonna 1815 useimmat pitäjäläiset kannattivat koulumestarinviran säilyttämistä. He palkkasivatkin yhdessä Rääkkylän kappelilaiden kanssa koulumestariksi sahankirjuri Paavo Hentusen luvaten hänelle ruiskapan talolta.⁷⁹ Kiteeläiset joutuivat kuitenkin pettymään koulu-

kirkkoherran tapaa antaa pappilan koulussa köyhille lapsille ruokaa ja kirjoja ilmaiseksi. *Salenius* 1900, 64–65; *Laasonen* 1967, 324–325, 330–331; *Saloheimo* 1980, 415–416.

⁷⁶ *Kotilainen* 1965, 71–72, 200; *Laasonen* 1967, 329.

⁷⁷ Adam Hörning toimi Kiihtelysvaaran pitäjänopettajana yhtäjaksoisesti vuosina 1787–1811. *Kotilainen* 1965, 71; *Laasonen* 1967, 328–329.

⁷⁸ *Holopainen* 1931, 103; *Karttunen* 1951, 208–209; *Laasonen* 1967, 325–326.

⁷⁹ *Karttunen* 1951, 210; *Kotilainen* 1965, 72.

mestariksi valitsemaansa Hentuseen, joka otti itselleen tuottoisamman toimen sahankirjurina Kontiolahdella ja jätti opetustyönsä sijaisten huostaan. Tilanteeseen kyllästyneinä seurakuntalaiset erottivat hänet.⁸⁰

Karjalan ylisessä rovastikunnassa pitäjänkoulumestarien toiminta kohtasi enemmän vastustusta kuin Karjalan alisen rovastikunnan alueella. Opettajanviran tullessa syystä tai toisesta avoimeksi syntyi usein pitäjänkokouksessa kiistaa siitä, tokko koulumestaria enää ylipäättään tarvittiinkaan. Erityisen paljon ikävyyyksiä ilmeni Liperin koulumestarin viran hoidossa.⁸¹

Kun Kontiolahden koulumestarin viranhoidto siirtyi paikallisen papin tehtäväksi, toivoivat liperiläisetkin opettajakseen pappia, mutta sellaista ei emäseurakuntaan kuitenkaan saatu. Pitkään jatkunut koulumestariikiista työläsytty liperiläiset koulumestari laitokseen kokonaisuudessaan.⁸² Liperin naapuripitäjässäkään ei haluttu vuonna 1806 ottaa kuudesta hakijasta ketään pitäjänopettajaksi, vaikka maaherrakin oli yhdessä tuomiokapitulin kanssa kehottanut palkkaamaan opettajan.⁸³

⁸⁰ Kiteeläiset ottivat vuonna 1822 seuraavaksi koulumestariikseen lukkarinpoika Petter Mansneruksen. Hentunen valitti päätöksestä tuomiokapituliin, joka palautti olot entiselleen sillä perusteella, ettei Hentuselle ollut etukäteen annettu yhtään varoitusta asiasta. Tämän vuoksi pidettiin vuonna 1824 uusi pitäjänkokous, johon Hentunen oli kutsuttu vastaamaan hänestä tehtyihin valituksiin, mutta hän ei saapunut paikalle, vaan lähetti kirjallisen eronpyynnön, joka hyväksyttiin. Mansnerus sai siten Kiteen vakinaisen koulumestarin viran. Kiteen ja Rääkkylän opettajantoimet erosivat tässä vaiheessa toisistaan kappelilaisten vallittua oman opettajan. *Karttunen* 1951, 210–212; *Kotilainen* 1965, 117.

⁸¹ Kun liperiläiset eivät olleetkaan saaneet opettajaksi pappia, kuten alun perin oli ollut puhe, he kohtelivat nurjasti koulumestari Alopaeusta eivätkä maksaneet moitteettomasti tälle kuuluvaa palkkaa. Tyytymättömyys koulumestariin levisi pian kaikkialle pitäjään, ja häntä vastaan tehtyjä syytöksiä jouduttiin käsittelemään käräjilläkin. Maaherra Ramsayn vuonna 1773 aikaansaaman rettelön jälkeen Alopaeus jatkoi lastenopettajana vuosisadan loppuun saakka taistellen kansan lisääntyvää vastarintaa vastaan. *Manninen* 1917, 101–102; *Salokas* 1938, 334; *Tuomi* 1984, 537.

⁸² Tämä yleinen luottamuspuola ilmeni vuonna 1806 pitäjänkokouksessa, jossa monet liperiläiset eivät tahtoneet valita lainkaan uutta opettajaa, koska entisestäkään ei muka ollut koitunut hyötyä. Muutamat ehdottivat taas papin etsimistä virkaan. Kirkkoherra Winterin mukaan pitäjänkokouksessa ”noui sellainen mellakka, että se esti toimituksen. Ja koska he eivät tahtoneet äänestää, äänestin minä yksinäni Anders Hasselinia”. Rahvas kieltäytyi allekirjoittamasta pöytäkirjaa, mutta kun kukaan ei valittanut vaalista, tuli Hasselin koulumestariiksi. *Laasonen* 1967, 326–327; *Tuomi* 1984, 537–538.

⁸³ *Salenius* 1900, 59–60; *Kotilainen* 1965, 51–52; *Tuomi* 1984, 537.

Liperin koulumestarin Anders Hasselinin vuonna 1806 alkaneesta opetus-toiminnasta ei esitetty moitteita muusta kuin siitä, ettei hän ollut käynyt jokaisessa kyläkunnassa eikä ollut tarjonnut maksua saamastaan ruoasta ja asunnosta. Nämä väitteet Hasselin torjui toteamalla, että hän oli kyllä käynyt jokaisessa kylässä, mutta kun lapsia ei ollut tuotu opetettaviksi, hänen oli täytynyt lähteä pois; maksuakin hän sanoi aina kysyneensä ylläpidostaan. Selityksistä huolimatta liperiläiset poikkeuksetta vaativat koulumestarinviran lakkauttamista ja Hasselinin erottamista, koska hänet oli otettu toimeen vastoin seurakunnan tahtoa.⁸⁴ Koulumestarikysymys näyttää muodostuneen Liperissä suorastaan paikallisdemokratian taistelutantereeksi, jolla rahvas onnistui myös saamaan oman kantansa esiin.

Pohjois-Karjalan kappeleissa koulumestarien tehtäviä hoitivat aluksi emäseurakuntien koulumestarit. Tästä järjestelystä aiheutui kuitenkin monenlaista tyytymättömyyttä, sillä kaukaisimpien kylien asukkaat katsoivat joutuneensa syrjityiksi koulumestarien palvelusten saamisessa. Useat kappelit palkkasivatkin 1800-luvun alussa itselleen omia koulumestareita, jotka useissa tapauksissa olivat pappeja. Tällöin myös päästiin yleensä eroon alituksista valituksista ja rahvas vieläpä ilmaisi innokkaasti tyytyväisyyttään. Kontiolahden kappelin asukkaat esiintyivät koulumestarikysymyksessä huomattavan myönteisesti: he tekivät ”erinomaisella huudolla ja melulla tiettäväksi”, etteivät he kannattaneet ”valtiopäivämiehiä tai muita, jotka työskentelivät valistuksen vahingoksi”. Kun kontiolahtelaiset olivat päässeet eroon kylästä kylään kiertävästä opettajasta, he sanoivat kernaasti maksavansa koulumestarinkepat papilleen, joka hoiti tehtävänsä hyvin.⁸⁵ Myös Kaavilla rahvas kehui mieltyneensä pappinsa opetustapaan ja maksoi kernaasti korotettua palkkaa toivoen, ettei opetus tapahtuisi kylittäin. Kaavin papista ei kuitenkaan tullut koulumestaria, sillä virka jäi hoitamatta vuoteen 1807 asti, jolloin kapituli salli – rahvaan pyynnöstä – apupappi Johan Meklinin toimia koulumestarina.⁸⁶

Ilomantsin lisäksi vain Pielisjärven rahvas suhtautui kielteisesti koulumestariin. Pielisjärvellä opetustointa häittäsi viranhaltijan kelvottomuus, mistä syystä rahvas lähetti haluttomasti lapsiansa kouluun. Kahta poikkeusta

⁸⁴ *Salokas* 1930, 139; *Kotilainen* 1965, 53.

⁸⁵ *Salokas* 1930, 140; *Kotilainen* 1965, 202; *Laasonen* 1967, 328.

⁸⁶ *Salenius* 1900, 60–61; *Laasonen* 1967, 328.

lukuun ottamatta seurakuntalaiset halusivat koulumestarinviran lakkautettavaksi.⁸⁷ Nurmeksessa koetettiin myös päästä eroon koulumestarina toimineesta pitäjänapulaisesta, jonka erottamista vaadittiin hänen irstaan elämässään vuoksi.⁸⁸

Monissa tapauksissa rahvaan vähäinen arvonnanto koulumestareita kohtaan vahvistui pitäjänopettajista saaduista huonoista kokemuksista. Toisaalta muutamat vastakkaiset esimerkit – kuten Kaavi ja Kitee – osoittavat, että rahvas osasi myös arvostaa hyvää opetusta ja taitavaa koulumestaria olemalla valmis jopa opettajan palkan lisäämiseen. Rahvas luotti eniten koulumestari-pappeihin, vaikka opetustoimi jäi silloin käytännössä sivutoimeksi. Motiivina papin ja koulumestarin virkojen yhdistämiseen oli rahvaalla parempien palvelusten toivo, papin kannalta niukan palkan koheneminen; tästä syystä eräissä pitäjissä, mm. Kesälahdella ja Juuassa, yhdistettiin lukkarin ja koulumestarin virat.⁸⁹

Voimakkaimmin koulumestareihin kohdistunut vastarinta ilmeni juuri Karjalassa, koska heitä oli siellä myös lukumääräisesti eniten. Koulumestariikiä meni niin pitkälle, että Porvoon valtiopäivillä vuonna 1809 lautamies Henrik Ullgren Nurmeksesta, talollinen Pekka Haaranen Tohmajärveltä sekä heihin liittyen herrastuomari Petter Johan Hoffren Leppävirralta anoivat kaikkien koulumestarinvirkojen lakkauttamista silloisten viranhaltijoiden kuoleman jälkeen.⁹⁰ Talonpoikaissääty ei kuitenkaan ottanut kyseistä esitystä edes käsiteltäväksi. Kun valtiopäivämiehet eivät saaneet kannatusta anomukselleen, he jättivät Porvoon tuomiokapitulille asiasta valituskirjelmän. Siinä he totesivat koulumestarin olevan kansalle rasitukseksi, sillä opettajista useimmat olivat samalla papiston apulaisia eivätkä siksi ehtineet huolehtimaan opetuksesta; ne jotka eivät olleet pappeja, viettivät taas huonoa elämää. Lisäksi opettajat vaativat pitäjäläisiltä kyyditystä sekä varsinaisen palkan lisäksi maksun kustakin oppilaasta. Valittajien mielestä entisinä aikoina koulumestarit saattoivat olla tarpeellisia, mutta eivät enää, koska kaikkialla oli jo lukutaitoisia henkilöitä, jotka voivat paljon halvemmalla opastaa lapsia lukemaan. Kaikkien näiden syiden perusteella valituksessa

⁸⁷ *Salokas* 1930, 337; *Kotilainen* 1965, 54; *Laasonen* 1967, 332.

⁸⁸ *Salenius* 1900, 59–60; *Laasonen* 1967, 328.

⁸⁹ *Laasonen* 1967, 331.

⁹⁰ *Salokas* 1938, 334; *Kotilainen* 1965, 52.

esitettiin tarpeettomien koulumestarinvirkojen lakkauttamista ainakin Porvoon hiippakunnassa.⁹¹

Tuomiokapituli määräsi lääninrovastit selvittämään, oliko valtiopäivämiesten valituksissa aihetta. Tohmajärveläiset vastasivat seurakunnan koulumestari-papin hoitaneen työnsä hyvin, eikä Warénin elämässä liioin ollut moittimista. He pitivät koulumestarin virkaa tarpeellisena ja totesivat Haaran toimineen omin päin eikä heidän valtuuttamanaan. Kiihtelysvaaralaiset antoivat koulumestari Adam Hörningistä samansuuntaisen arvion eivätkä yhtyneet Haaraseen. Myös kontiolahtelaisten mielipide oli hyvin myönteinen. Ainoastaan Pielisjärven ja Liperin rahvaan kanta koulumestareihin oli kielteinen.⁹² Koulumestareista rovastintarkastuksissa vuonna 1810 esitetyt arviot muodostuivat siten voittopuolisesti myönteisiksi varsinkin koulumestari-pappien osalta, joskin heillä opetustyö jäi usein liiaksi syrjään. Esille tulleiden tietojen valossa koulumestareita vastaan esitetyt syytökset osoittautuivat enimmäkseen perättömiksi. Siksi valituksen tehneiden kolmen valtiopäivämiehen voitiin katsoa toimineen ”valituksen vahingoksi”.⁹³

Nurmeksen koulumestarin annettua tuomiokapitulin vaatimuksesta vastineensa esitetyistä valituksista tuomiokapituli ei ollut selontekoon tyytyväinen, vaan totesi hänen laiminlyöneen tehtäviään. Myöskään Tohmajärven Warén ei selvinnyt täysin puhtain paperein, vaikka hänestä oli rovastintarkastuksessa annettu hyväksyvä arvio. Valitus osoittautui siltä osin oikeaksi, että mikäli pitäjänapulainen oli koulumestarina, opetustyö joutui kärsimään, koska aika ei käytännössä riittänyt molempiin toimiin. Koulumestari oli muutoinkin vaarassa tulla pelkäksi papiston apumieheksi.⁹⁴ Lisäksi osoittautui todeksi, ettei lastenopettajien elämä suinkaan aina etenäkään ”lasiin kurkistelun” vuoksi ollut esimerkillistä. Juuri tästä syystä olivat opetustulokset Leppävirralla vaatimattomat. Liperissäkään saavutukset eivät olleet kummoiset, vaikka koulumestari Hasselin väitti pitäneensä ahkerasti koulua: vain harvat liperiläiset osasivat edes niin paljon, että pystyivät kirkossa käyttämään virsikirjaa.⁹⁵

⁹¹ *Salokangas* 1938, 334–335; *Laasonen* 1967, 332.

⁹² *Salokas* 1938, 334–335; *Kotilainen* 1965, 53; *Laasonen* 1967, 332.

⁹³ *Kotilainen* 1965, 54; *Laasonen* 1967, 332.

⁹⁴ *Halila* 1949, 156; *Kotilainen* 1965, 54–55.

⁹⁵ *Salokas* 1930, 140–141; *Kotilainen* 1965, 55; *Tuomi* 1984, 538.

On hyvin mahdollista, että saatuaan tietää eräistä ikävistä esimerkki-tapauksista valtiopäivämiehet olivat yleistäneet ne kaikkiin koulumestareihin, joten tältä kannalta katsoen valitus ei ehkä ollut niin aiheeton kuin päältäpäin näytti. Tohmajärven rovastintarkastuksessa vuonna 1810 Haaranen nimenomaan perusteli anomustaan sillä, että hän oli katsonut koulumestarien, ”sillä tavoin kuin he opetusta hoitivat, olevan enemmän rasitukseksi kuin hyödyksi”.⁹⁶

Pitäjänskoululaitoksen ilmeiset puutteet havaittiin selvimmin Karjalassa, koska valtaosa kaikista koulumestareista toimi tällä alueella. Eräiden mielestä paras ratkaisu kaikista ongelmista pääsemiseksi oli koko pitäjänkoulu-organisaation purkaminen. Pohjois-Karjalan pitäjänkoululaitoksessa ilmeni useita epäkohtia: koulumestarin ja apupapin toimet oli usein yhdistetty, opetusvälineistä oli puute, opetusaika yhdessä paikassa oli liian lyhyt, työympäristö oli rauhaton, koulumestari piti majoittaa ja ruokkia, minkä vuoksi hän oli kaikkea muuta kuin tervetullut vieras. Näihin ongelmiin on vielä lisättävä opettajien yleisen palkkatason heikkous sekä täysin laiminlyöty koulutus, jolloin virkakunnan ammatillinen pätevyys ei yltänyt kovinkaan korkealle. Kaikista näistä syistä sekä kansan perinteisestä haluttomuudesta maksaa opettajalle viljakappoja selittyy se, että yleensä viimeiseen asti yritettiin selviytyä kotiopetuksen varassa.⁹⁷

Kun tuomiokapituli oli tutkituttanut koulumestareita koskevan valituksen ja saanut tulokset selville, se lähetti Liperin ja Leppävirran seurakunnille erityisohjeet epäkohtien korjaamiseksi. Leppävirran pitäjänkoululle annettussa ohjesäännössä käsiteltiin aluksi yksityiskohtaisesti koulumestarin vallinnan perusteita. Sitten seurasi opetusohjelmaan liittyviä neuvoja: tavauksen ja sisäluvun jälkeen oli siirryttävä ulkolukuun, jonka yhteydessä piti sopivilla ja lyhyillä kysymyksillä sekä selityksillä – lasten ikä, luonne ja käsityskyky huomioon ottaen – yrittää herättää heidän mielenkiintonsa luetun sisällön ymmärtämiseksi niin, että siitä oli lapsille itselleen hyötyä. Jos aapinen oli tällä tavoin opittu sisältä ja ulkoa, katekismuksen opiskelu oli paljon helpompaa. Lutherin Vähä katekismus piti ensin lukea sisältä niin, että asia tuli ymmärretyksi, ja vasta sitten olivat vuorossa ulkoluku ja Svebi-

⁹⁶ Kotilainen 1965, 55.

⁹⁷ Salokas 1938, 339–340; Kotilainen 1965, 56.

liuksen selitykset. Parhaimmille oppilaille voitiin vielä neuvoa kirjoitusta. Ennen kaikkea opettajan piti muistaa, että hän itse omalla esimerkillään ja työllään voi saada oppilaat myös edistymään elämäntavoissa.⁹⁸

Liperin rovastintarkastuksessa helmikuussa 1810 havaittiin, että seurakuntalaisten kristinopintaito oli varsin vaatimaton, sisäluvusta puhumattaakaan. Siksi Porvoon tuomiokapituli lähetti Liperin uudelle kirkkoherralle Nils Johan Peranderille pitäjänkoulua varten laatimansa tarkan ohjesäännön todeten aluksi, että kirkkoherran oli yhdessä seurakuntalaistensa kanssa päätettävä, missä kylissä opetusta kipeimmin tarvittiin, ja lähetettävä koulu sinne. Koulumestarin tuli ottaa mukaansa ruokaa itselleen ja hevoselleen. Hän ei saanut muuttaa toiseen kylään eivätkä lapset poistua koulusta, ennen kuin useimmat oppilaat olivat oppineet lukemaan. Alle 7-vuotiaita ei pitänyt ottaa kouluun, elleivät he jo tunteneet aakkosia. Opetuksen tavoitteena oli selvä sisäluku, jotta virsikirjan käyttö kirkossa sujuisi kunnollisesti. Ohjesääntöön sisältyi useita pedagogisia neuvoja. Uuteen asiaan ei pitänyt siirtyä, ennen kuin entinen osattiin hyvin. Lapset oli yritettävä saada myös ymmärtämään lukemansa. Opitun kertaaminen oli tehtävä niin, ettei varsinkaan nuorimpia väsyttettäisi pitkillä kuulusteluilla. Opettajalta vaadittiin täsmällisyyttä, hyvää käytöstä, ystävällisyyttä ja kärsivällisyyttä, sillä vain siten hän voi saavuttaa oppilaidensa kunnioituksen ja luottamuksen. Vastausean varoituksen jälkeen voitiin turvautua kuritukseen, mikäli ilmeni karkeaa vallattomuutta tai erityistä huolimattomuutta. Koulutyön piti kestää seitsemän tuntia päivässä lukuun ottamatta keskipäivän kahta vapaatuntia. Lomista ja kuulusteluistakin annettiin ohjeet.⁹⁹

Innostus pitäjänkouluinstituution ylläpitämiseen laimeni huomattavasti autonomian ajan ensimmäisen vuosikymmenen loppuun mennessä: kaikista hiippakunnan johdon toimenpiteistä huolimatta kansan kouluja kohtaan tuntema vastenmielisyys vain lisääntyi.¹⁰⁰ Koulumestarinvirka oli vuoteen 1815 mennessä lakkautettu Nurmeksessa, Pielisjärvellä ja Juuan kappelissa, eikä muissakaan rovastikunnan seurakunnissa oltu kovinkaan tyytyväisiä. Liperin koulumestari Hasselin ei seurakuntalaisten mielestä vielääkään ollut ahke-

⁹⁸ Kotilainen 1965, 62–64.

⁹⁹ Salokas 1930, 142–144; Kotilainen 1965, 64–65; Tuomi 1984, 538.

¹⁰⁰ Laasonen 1971, 38–39.

roinut kylliksi: hänen koulunpitonsa ei ilmeisesti täysin seurannut tuomiokapitulin vuonna 1811 antamaa ohjesääntöä.¹⁰¹

Kaavin piispantarkastuksessa 1815 osa rahvaasta esitti, että pitäjänapulaisen Johan Meklinin koulu oli hyödytön, koska tämä ei täyttänyt velvollisuuksiaan. Meklin ei näet ollut liikkunut kylissä, vaan oli kutsunut lapset kirkonkylään. Ruoan ja vaatteiden puutteen takia opetettavia oli saapunut vain vähän. Lisäksi valitettiin vielä sitä, ettei Meklin ollut huollinut kouluunsa sellaisia lapsia, jotka eivät tunteneet kirjaimia. Opettaja totesi puolustukseensa, että nuoriso edistyi paremmin opinnoissaan, jos aakkoset tunnettiin jo etukäteen. Koulunpitonsa hän suostui vaadittaessa muuttamaan kiertäväksi. Pitäjänkoululaitoksen kehityskaari alkoi Karjalassa yhä selvemmin laskea. Kun koulumestari kuoli tai jostakin syystä lähti pois, uutta opettajaa ei useinkaan enää haluttu ottaa, tai vaikka toivottiin koulumestaria, ei ketään saatu toimeen pienen palkan vuoksi.¹⁰²

Kun piispa Zacharias Cygnaeus vanhemman aikana todettiin kiertävä koulumuoto itäisen hiippakunnan oloihin sopivimmaksi,¹⁰³ alkoi kiertokoulujen määrä lisääntyä. Kiertokoulujen organisoimisesta ei kuitenkaan annettu mitään yksityiskohtaisia, koko hiippakuntaa koskevia yleisohjeita. Kahta poikkeusta lukuun ottamatta kaikki pitäjänkouluja vastaavat oppilaitokset olivatkin Porvoon hiippakunnassa – Vanhaa Suomea lukuun ottamatta – 1800-luvun toisen vuosikymmenen puolivälissä kiertäviä; ainoastaan Anjalan Reginan koulu ja Pernajan Tervikin kartanokoulu olivat kiinteitä kouluja.

Piispa Magnus Jacob Alopaeuksen piispuuskaudella (1809–1818)¹⁰⁴ ei myöskään annettu pitäjänkoululaitoksen organisoimisesta mitään koko hiippakuntaa koskevia yleisohjeita, vaan ilmi tulleita epäkohtia pyrittiin korjaamaan paikallistasolla. Pitäjänapulaisen ja koulumestarin virkojen yhdistämisestä seuranneet ongelmat ratkaistiin pääosin 1800-luvun toisen vuosikymmenen loppuun mennessä erottamalla virat toisistaan.

Vaikka Porvoon pappeinkokouksessa oli vuonna 1801 sovittu kansanopetuksen kehittämisen päälinjaksi lukkarin opetustoiminnan tehostaminen

¹⁰¹ *Salokas* 1930, 143; *Salokas* 1938; *Kotilainen* 1965, 70, 147; *Kotilainen* 1965, 71.

¹⁰² Tohmajärven koulumestarinvirka lakkautettiin juuri jälkimmäisestä syystä vuoden 1820 paikkeilla. *Saloheimo* 1956, 67; *Kotilainen* 1965, 116.

¹⁰³ *Ruuth* 1913, 265–271.

¹⁰⁴ *Tarkiainen* 1985, 299.

kirkkolain mukaisesti, hiippakunnan johto kuitenkin käytännössä ohjasi autonomian ajan murrosvaiheessa kansanopetuksen kehittämistä selvästi pitäjänkoulujärjestelmän suuntaan antamalla tukensa papiston sinnikkäille pyrkimyksille kiertokoulujen organisoimiseksi ja erillisten koulumestarien palkkaamiseksi.

Pitäjänkoulujen vuonna 1806 alkanut laskeva kehityskäyrä näytti edelleen hiipuvan hitaasti mutta vääjäämättömästi: pitäjänopettajien lukumäärä laski eniten Karjalassa ja Savossa, kun taas Hämeessä ja Uudellamaalla ilmeni pientä nousua. Sitä vastoin Porvoon hiippakunnan luoteis- ja pohjoisosiin pitäjänkoululaitos ei lainkaan juurtunut koko autonomian alkuajoina. Parhaimpia tuloksia pitäjänkoulujen toiminnasta saatiin 1800-luvun alkuvuosikymmenillä Pohjois-Savon alisen ja ylisen rovastikunnan alueella, missä koulumestari-innostus levisi Rantasalmen kirkkoherran Johan Henrik Cygnaeuksen ja etevän koulumestarin Johan Fredrik Hörningin poikkeuksellisen tuloksekkaan yhteistyön ansiosta. Koulumestari-innostus laajeni Rantasalmelta myös naapuripitäjiin, kun taas Liperin koulumestarikiistojen vaikutus oli Pohjois-Karjalassa päinvastainen.

Koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneissa yksityishenkilöiden ja Porvoon tuomiokapitulin lausunnoissa ei lainkaan viitattu Savon koulumestari-kiistoihin,¹⁰⁵ jotka oli ilmeisesti tuolloin pääpiirteissään saatu ratkaistuiksi. Kiivaimmin koulumestareita vastustettiin juuri Savon ja Karjalan kaskialueilla, missä esivallan metsäasetusten ankara koura pyrki kokonaan lopettamaan kaskeamisen: kaski peri vielä toistaiseksi voiton savolaisten käymässä kaskisodassa. Sitä vastoin valtiopäiväkäsittelyyn saakka päätyneessä pitäjänkoulumestarikiistassa valittajat jäivät häviölle ja heidän todettiin toimineen ”valistuksen vahingoksi”. Porvoon hiippakunnan johdon ja paikallisen papiston sinnikkyyden ja taitavan toiminnan ansiosta koulumestarikiistat onnistuttiin ratkaisemaan paikallisdemokratian tasolla. Paikoitellen rahvaan asenne koulumestareihin kehittyi vähitellen jopa myönteiseksi, joskin lastenopetusvastuuta pyrittiin taloudellisista syistä jonkin verran siirtämään myös suntuille. Seurakuntapapiston sitkeä käytännön uurastus kansanopetuksen tehostamiseksi tuotti selvästi havaittavia tuloksia aina itäisen hiippakunnan reuna-alueita myöten.

Autonomian ajan alkaessa Porvoon hiippakunnan väestöstä suurin piirtein kolme neljäsosaa oli kyennyt hankkimaan tyydyttävän lukutaidon. Yhä

¹⁰⁵ KA KKA 1815 Eb 2 – Eb 5.

edelleen oli kuitenkin käytännössä ratkaisematta, millä keinoilla jäljellä oleva syrjäkylälaisten ja kaikkein köyhimpien oppimaton neljännes saataisiin edes jonkintasaisen kirjasivistyksen piiriin. Kansanopetuksen tehostamisessa kaikkein työläimpiä seutuja olivat Savon ja Pohjois-Karjalan vesistöjen rikkomat harvaan asutut kaskialueet (taulukko 2).

Taulukko 2. *Pitäjänskouluja vastaavat oppilaitokset Porvoon hiippakunnassa 1809–1815 (Viipurin lääniä lukuun ottamatta)*

Paikka-kunta	Perustamisvuosi	Opettaja	Koulumuoto
<i>Porvoon tuomiorovastikunta ja Uudenmaan rovastikunta</i>			
Pernaja	1763	kymnasisti Johan Björkstöm	kiinteä kartanokoulu
Elimäki	1769	August Bjur	kiertokoulu
Anjala	1803	tullimies Johan Strandén	kiertävä kartanokoulu
Helsinki	1804		kiinteä linnaekoulu
<i>Länsi- ja Itä-Hämeen rovastikunnat</i>			
Hauho	1790	Mikael Johansson	kiertokoulu
Iitti	1811	Kari Molander	kiertokoulu
Sysmä	1809	koululainen Matts Bergroth	kiertokoulu
Korpilahti	1813	Gustaf Adolf Lönnroth	kiertokoulu
<i>Etelä- ja Pohjois-Savon rovastikunnat</i>			
Ristiina	1805	Jaakko Rautiainen	kiertokoulu
Sulkava	1805	varalukkari H. Sederholm	kiertokoulu
Puumala	1805		kiertokoulu
Kerimäki	1770		kiertokoulu
Rantasalmi	1755	Erik Ekelund	kiertokoulu
Joroinen	1794	makasiinin kirjuri S. Tulin	kiertokoulu
Leppävirta	1754	yo. David Emanuel Oxman	kiertokoulu
Suonenjoki	1809	sahankirjuri C. H. Andersin	kiertokoulu
Pieksämäki	1770	Johan Fredrik Hörning	kiertokoulu
Karttula	1804	talollinen Christer Husso	kiertokoulu
Tohmajärvi	1787	pappi Gustaf Wärén	kiertokoulu
Kesälahti	1794		kiertokoulu

Karjalan ylinen ja alinen rovastikunta

Ilomantsi	1780	pappi A. Z. Sirelius	kiertokoulu
Eno	1795	pappi Jonas Lindström	kiertokoulu
Kiihtelysvaara	1787	Adam Wilhelm Hörning	kiertokoulu
Kitee	1791	pappi Gabriel Winter	kiertokoulu
Liperi	1763	Anders Hasselin	kiertokoulu
Kaavi	1807	pappi Johan Meklin	kiinteä koulu
Juuka	1804	lukkari Johan Lindblad	kiertokoulu
Pielisjärvi	1796	Adam Henricius	kiertokoulu
Pälkjärvi	1794	pappi L. J. Hultin	kiertokoulu
Kontiolahti	1783	pappi Mikael Forsten	kiertokoulu
Nurmes	1799	pappi J. M. Strömmer	kiertokoulu

Vaasan läänin rovastikunnat

Korpilahti	1813	Gustaf Adolf Lönnroth	kiertokoulu
------------	------	-----------------------	-------------

Lähteet: Koulukomissiolle saapuneet lausunnot KA KKA 1815–25 Eb 1–5; *Kotilainen* 1965, 199–205.

2.3.3 Lakisääteinen kiinteä pitäjänkoululaitos Vanhassa Suomessa

Uudenkaupungin rauhansopimuksen (1721) tultua voimaan luterilainen kirkko säilytti asemansa, mutta kirkollisessa hallinnossa oli tehtävä eräitä uusien olojen vaatimia järjestelyjä. Luterilaisissa seurakunnissa noudatettiin vuoden 1686 kirkkolakia, mutta siihen aikaa myöten tehtyjä muutoksia ja lisäyksiä ei ollut otettu huomioon.¹ Ruotsin valtakauden vaikutuksen

¹ Viipurin kirkkoherra sai tsaarilta piispan valtuudet, ja lähipitäjien papeista muodostettiin Viipurin konsistori eli tuomiokapituli. Se toimi Pyhän synodin alaisena vuosina 1720–1736, kunnes se siirrettiin Pietarin keisarillisen oikeuskollegion alaisuuteen. Turun rauhan tultua voimaan Haminan seudun papiston keisarinalle tekemän anomuksen mukaisesti kyseistä aluetta varten perustettiin Haminan konsistori, jonka esimieheksi tuli Vehkalahden kirkkoherra ja ylemmäksi virastoksi Pietarin oikeuskollegio. *Hannikainen* 1888, 11–13; *Sirenus* 1903, 240; *Vaara* 1919, 13; *Juva* 1965, 527. Vaikka Turun rauhassa luovutetulle alueelle oli nimenomaan vahvistettu Ruotsin vallan aikaiset oikeudet ja määräykset, alkoi venäläisiä asetuksia tunkeutua suomalaisellekin alueelle. Virkamiehistön venäläistyessä suomen kieli joutui vähitellen syrjäytettyyn asemaan. *Danielson-Kalmari* 1920, 420–421.

jatkuvuutta Vanhassa Suomessa osoittaa kirkkohallinnon organisaatioperiaatteiden sekä koululaitoksen jääminen entiselle kannalleen Turun rauhan (1743) jälkeen.² Suurin osa Vanhan Suomen asukkaista oli 1800-luvun alkaessa yhä lähinnä maataloustyöläisiä.³ Papiston ja kansan suhde oli monella tapaa luottamuksellinen ja läheinen. Kirkon johtaman kansanopetuksen kehittämiselle oli olemassa hyvät edellytykset, mutta kirkko ei saanut valtiotalvalta yhtä suurta tukea kuin Ruotsi-Suomessa.⁴

Viipurin konsistori oli vuonna 1752 todennut kirjelmässään oikeuskollegiolle,⁵ että olisi hyödyllistä ja suorastaan välttämätöntä saada jokaiseen pitäjään vakinainen lastenkoulu lukemisen ja kristinopin opetuksen edistämiseksi. Ehdotus ei tuottanut tulosta. Pitäjänkoulujen määrä alkoi lisääntyä vasta 1700-luvun puolivälissä; jo vuonna 1764 Viipurin tienoilla tiedetään olleen koulumestari miltei joka pitäjässä. Oikeuskollegio kiinnitti vasta vuonna 1778 huomiota opetusoloihin lähettämällä Haminan ja Viipurin konsistoreille erityisen muistutuksen, jonka mukaan rikosten suuri määrä Vanhan Suomen alueella aiheutui kansan raakuudesta ja tietämättömyydestä. Konsistoreja kehoitettiin siksi huolellisesti valvomaan, että papit entistä enemmän ahkeroisivat kansanopetuksen tehostamiseksi. Viipurin konsistori

² Rajainen 1972, 147.

³ Heikkinen 1984, 72.

⁴ Muutamiin Vanhan Suomen seurakuntiin oli jo 1700-luvun alkupuolella perustettu rahvaan kristinopintaidon kohottamiseksi pitäjänkouluja, joita papisto pyrki ilmeisesti järjestämään juuri säilyttääkseen mahdollisimman hyvin seurakuntaelämän perinteiset muodot muuttuneissa poliittisissa oloissa. Halila 1949, 100–101.

⁵ Viipurin konsistori oli jo vuonna 1730 teroittanut kiertokirjeessään lastenopetuksen tärkeyttä esittäen kansanopetuksen silloisesta tilasta synkän arvion: ”Koulujen puuttuessa lapset eivät nyt ole pakanoita parempia.” Siksi papit myöhemmin nimenomaan velvoitettiin pitämään katekismuskuulusteluja, kinkereitä sekä rippikoulua syksyllä ja keväällä käyttäen apuna Gezeliuksen *Lasten paras tavara* -oppikirjaa. Kohta Turun tuomiokapitulin annettua kiertokirjeessä 1740 määräyksen rippikoulun pitämisestä myös Vanhan Suomen konsistorit kehittivät papistoa huolellisesti valmistamaan nuoria ehtoolliselle sekä jakamaan heille kristinopin opetusta. Haminan konsistori julkaisi tämän ohjeen vuonna 1744; Viipurin alueella ei annettu suoranaista käskyä, mutta sielläkin ryhdyttiin pitämään rippikoulua samoihin aikoihin. Vuosisadan lopulla rippikoulu oli yleinen kaikissa Vanhan Suomen seurakunnissa ja se levisi niissä todennäköisesti nopeammin kuin Porvoon hiippakunnassa, jossa säännös rippikoulusta annettiin vuonna 1774. Juva 1965, 52; *Kansanaho* 1985, 52–53.

uudisti laatimansa kouluesityksen oikeuskollegiolle, joka antoi vihdoin vuonna 1781 määräyksen, että jokaiseen pitäjään oli perustettava pitäjänkoulu (*Landschule*) lukemisen, kirjoituksen, laskennon ja raamatunhistorian opetusta varten.⁶

Valtakunnallisen koulupolitiikan näkökulmasta sekä Uudenkaupungin että Turun rauhansopimuksissa Venäjään liitetyt Suomen alueet olivat saaneet perinnökseen Ruotsin valtakaudelta heikon kansanopetusjärjestelmän. Katariina II:n aikana tapahtui käänne suhtautumisessa vähemmistökansallisuuksiin: alettiin harrastaa yleisvaltakunnalliseen yhdenmukaisuuteen tähtäävää politiikkaa. Myös koululaitos koki tällöin täydellisen muutoksen: Venäjällä omaksutut opetusjärjestelyt yleistettiin myös Viipurin kuvernementtiin, jossa kotoiset, venäläiset ja balttilaiset koulumuodot kilpailivat keskenään. Kaikki Vanhan Suomen entiset koulut muutettiin venäjän- ja saksankielisiksi kansakouluiksi, joissa suomi ja ruotsi olivat eräänlaisia apukieliä. Kouluihin otettiin oppilaiksi myös tyttöjä. Koulut erotettiin kirkon valvonnasta siirtämällä niiden hallinto maalliselle virastolle. Vaikka vuonna 1788 vahvistettua valtakunnan uutta koululaitoksen ohjelmaa pystyttiin toteuttamaan vain osittain, opinkäynti ennätti kuitenkin muuttua ratkaisevasti. Käytännön tasolla Katariina II:n filantrooppiset ja uudenaikaiset kansanvalistussuunnitelmat eivät kuitenkaan sanottavasti kyenneet kohentamaan kansanopetuksen tilaa. Viipurin konsistorin laatima ja Pietarin oikeuskollegion vuonna 1781 vahvistama pitäjänkoulusuunnitelma oli kuitenkin lähempänä kansan todellisia tarpeita, joskin sen opetussuunnitelman sisältö oli perin suppea.⁷

⁶ Haminan hiippakunnassa kansanopetus oli otettu esiin kohta Turun rauhan tultua voimaan. Samassa kirjelmässä, jossa seudun papisto anoi Haminan konsistorin muodostamista, esitettiin myös perustettavaksi kirkkoherrojen valvonnan alaisia pitäjänkouluja nuorison ja lasten kristinopin opetusta varten sekä rakennettavaksi koulunpitoon sopivia pitäjäntupia. Lisäksi pyydettiin vielä lupaa käyttää seurakuntien teinirahat pitäjänopettajien palkkaukseen. Haminan konsistorin anomukseen suostuttiin, koska hallituspiireissä uskottiin kristinopin tuntemuksen edistämisen juurruttavan alamaisiin tottelevaisuutta hallitsijaa ja valtiovaltaa kohtaan. Myös papisto oli vakuuttunut opetuksen tärkeydestä ja odotti kouluilta paljon – joskin toisessa suhteessa: paremmassa kansanopetuksessa ajateltiin olevan turva niitä vaaroja vastaan, joita uuden aseman ja vaiheen uskottiin tuovan tullessaan. *Hannikainen* 1888, 14–15, 33; *Vaara* 1919, 267; *Halila* 1949, 101; *Kansanaho* 1985, 53.

⁷ *Rajainen* 1940, 9; *Halila* 1949, 100–103; *Kansanaho* 1985, 47–48.

Vanhan Suomen kouluperinne ja kulttuuriyhteydet suuntautuivat Baltiaan, missä ilmeni balttilais-saksalaisten kulttuurivirtausten vaikutus. Viron ja Liivinmaan koulujen opetustyö sekä opettajavalmennus tapahtui Pestalozzin ja Diesterwegin sekä heidän kannattajiensa pedagogisten näkemysten mukaisesti. Tarton yliopiston yhteyteen perustettiin jo vuonna 1803 koulutoimikunta valvomaan ja kehittämään kouluoloja Tarton koulupiirissä, johon kuuluivat Liivin- ja Kuurinmaan, Viron sekä Vanhan Suomen koulut.⁸ Aleksanteri I:n koulu-uudistusten yhteydessä muodostettiin erityinen valistusministeriö valtakunnan korkeimmaksi koulujen hallintoelimeksi. Kuitenkin Tarton koulutoimikunta sai kehittää alueensa kouluja melko itsenäisesti ja saksalaisessa hengessä. Koulutoimikunnan sisäinen työnjako osoittaa, että Tarton koulupiirin alueella haluttiin kiinnittää erityisesti huomiota pitäjänkouluihin eli siis kansanopetukseen. Perusteellisia koulu-uudistussuunnitelmia laatimalla pyrittiin ilmeisesti pysyttelemään Venäjän koulujen kehityksen edellä. Baltian maissa pidettiin myös jatkuvasti yllä yhteyksiä sveitsiläisiin kasvatukseen ja opetustapoihin.⁹

Vuonna 1801 valtaan nousseella nuorella keisarilla Aleksanteri I:llä oli suurimittaiset filantrooppiset suunnitelmat rahvaan opetuksen kohottamiseksi Tarton koulupiirissä. Vuonna 1806 tapahtuneen Venäjän koulureformin jälkeen vapaiden kasvatuseriaatteiden pohjalle rakennetut uudet koulut poikkesivat entistä enemmän Ruotsin aikaisista perinteistä, samalla kun koulujen lukumäärä lisääntyi huomattavasti. Tyttöjä varten oli Vanhassa Suomessa vuonna 1812 seitsemän koulua, kun taas muualla Suomessa niitä ei ollut vielä lainkaan.¹⁰

Aleksanteri I:n 1806 voimaan astuneen koulusuunnitelman mukaan oli perustettava pitäjänkouluja sekä lisäksi myös kyläkouluja. Jokaiseen Viipurin kuvernementin pitäjään oli rakennettava koulutalo. Pitäjänkoulujen oppiaineita olivat uskonto, siveysoppi, kirjoitus, laskento, isänmaan (Venäjän) tuntemus sekä luonnontieto, jonka yhteyteen kuului maatalouden, hyödyllisten ja vahingollisten kasvien sekä kotieläinten tuntemus. Kolmivuotiseksi suunnitellun pitäjänkoulun tarkoituksena oli kohentaa rahvaan lasten sivistystasoa totuttamalla heidät maalaiselämän lakeihin. Aleksanteri I:n laaja-

⁸ Rajainen 1940, 58–61.

⁹ Rajainen 1940, 10, 60–63.

¹⁰ Rajainen 1940, 11; *Kansanaho* 1985, 48.

katseinen suunnitelma sisälsi kaikkiaan 50 koulun perustamisen Vanhaan Suomeen. Tarton yliopiston tehtäväksi kaavailtiin tarvittavien kansankielisten oppikirjojen toimittaminen. Pitäjänkoulun pääsyvaatimuksia olivat sisäluku- sekä vähäinen laskutaito. Suomeen piti myös perustaa yksi opettajainvalmistusseminaari. Pitäjien tuli palkata kullekin koululle nais- ja miesopettaja. Näin suurimittainen koulureformi osoittautui kuitenkin käytännössä liian vaativaksi Vanhan Suomen alueella. Vaikka Aleksanteri I:n pitäjänkoulusuunnitelma ei toteutunutkaan, sillä on kuitenkin ollut huomattava mielipiteitä muokkaava merkitys.¹¹

Porvoon piispa Magnus Jacob Alopæus (1809–1818) teki keisari Aleksanteri I:n käskystä Vanhan Suomen seurakuntiin piispantarkastuksen, joka alkoi joulukuun 12. päivänä 1811 ja päättyi seuraavan vuoden maaliskuun 2. päivänä. Kaikkiaan piispa tarkasti 34 seurakuntaa, joihin hän lähetti etukäteen kysymyksiä kirjallisesti vastattaviksi. Piispantarkastus oli valmisteltu huolellisesti, ja se myös toteutettiin perusteellisesti. Keisarin alkuperäisen määräyksen mukaan tarkastuksen erityiskohteena oli Vanhan Suomen papiisto. Tarkastusmatkan tärkeimpiä tuloksia ovat seurakuntien toimintaa koskevat lausunnot, joissa piispa antoi eniten tunnustusta lukutaidosta ja opetustyöstä.¹²

Piispantarkastuspöytäkirjojen mukaan vain kolmessa seurakunnassa saatiin nuhteita heikosta lukutaidosta; kaikkialla muualla kansa osasi lukea kirjaa ”hyvin” tai ”auttavasti” ja vastasi kristinopin kysymyksiin ”tydydyttävästi”. Monessa seurakunnassa toimi pitäjänkoulun asemesta lukkarinkoulu. Papit olivat pitäneet saarnoja vanhempien ja lasten velvollisuuksista sekä tutkineet kummien ja avioliittoon aikovien kristinopin taidot. Katekismussaarnoista, virrenveisuusta tai rippikoulusta ei pöytäkirjoissa yleensä esiinny arvostelua, ja huomautukset koskevat lähinnä yksityiskohtia. Kristinopin oppikirjana käytettiin tavallisimmin Gezeliuksen *Lasten parasta tavaraa*, joka oli piispan mielestä sopivin vaihtoehto. Eräissä seurakunnissa rippikoulua pitivät enimmäkseen koulumestarit, minkä ei kuitenkaan katsottu vastaa-

¹¹ Myös Henrik Gabriel Porthan sai tietoja Aleksanteri I:n pitäjänkoulusuunnitelman alkuvaiheista. *Halila* 1949, 103–105; *Lahdes* 1958b, 49; *Rajainen* 1972, 147.

¹² Selostukset Viipurin läänin seurakuntien tilasta. KA PTA He 21; *Kansanaho* 1985, 60–62.

van tarkoitustaan. Uudellakirkolla rippikoulun yhteydessä mainittiin myös konfirmaatio, joka kehittyi nuorten rippikuulusteluista nykymuotoonsa vasta 1800-luvulla konfirmaatiokaavan tultua kirkkokäsikirjaan. Seurakuntia kehoitettiin hankkimaan entistä enemmän Gezeliuksen oppikirjoja, Raamattuja ja virsikirjoja. Hengellisen kirjallisuuden levittämiseen alettiin juuri kiinnittää kasvavaa huomiota.¹³ Äidinkielen kansallis-uskonnollisen perinteen säilyttämisen tarve tiedostettiin muuttuneissa oloissa uudella tavalla, mikä motivoi papistoa kansanopetuksen tehostamiseen ja kirjallisuuden levittämiseen.

Tarkastusmatkansa päätyttyä piispa Alopaeus laati yksityiskohtaisen raportin, johon sisältyi myös selostus ja yleisarvio kansanopetusoloista Vanhan Suomen alueella. Piispantarkastus osoitti, että ennakkokäsitykset seurakuntien tilasta olivat olleet liian pessimistiset: kokonaiskuva papiston tasosta osoittautui odotettua paremmaksi, ja kirkon opetus- ja kasvatustyössä tuli ilmi Vanhan Suomen yleinen koulu- ja sivistysharrastus, jonka pohjana vaikutti yhä puhtasoppisuuden luterilainen kulttuuriperintö. Piispa Alopaeus merkittyi useissa seurakunnissa pöytäkirjaan, että kansa käytti säännöllisesti armonvälineitä, käyttäytyi moitteettomasti juhla- ja kokoustilaisuuksissa, teki työtä ahkerasti sekä vietti rauhallista elämää. Tällainen arviointi perustui yleensä pappien ja luottamusmiesten lausuntoihin ja kuvasti tuon ajan näkemyksiä kristillisistä kansalaishyveistä, joiden mittapuuna olivat kirkossakäynti, lukutaito, työnteke, naapurisopu ja kunnialliset elämäntavat. Alopaeuksen tarkastuksen aikoihin jokaisessa Vanhan Suomen emäseurakunnassa oli kiinteä pitäjänkoulu; yhdeksässä seurakunnassa lukkarin ja opettajan virka oli yhdistetty, Impilahden koulumestarina toimi pitäjän kappalainen.¹⁴

Alopaeuksen tarkastusmatkan antamaa kuvaa Vanhan Suomen kansanopetuksen tilasta 1800-luvun alussa tarkentavat vielä oleellisesti ne lausunnot, jotka Suomen ensimmäinen koulukomissio sai vuonna 1815 neljältä yksityishenkilöltä, Porvoon tuomiokapitulilta ja Viipurin läänin maaherranvirastolta. Viimeksi mainittu virasto välitti komissiolle yhteensä 36 pappis-

¹³ Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat. KA PTA He 21; *Kansanaho* 1985, 62.

¹⁴ *Sirenius* 1913, 235–237; *Westerinen* 1962, 31–43, 39–42; *Kansanaho* 1985, 62–63.

miesten laatimaa kansanopetusta koskevaa selostusta.¹⁵ Niistä on aiemmin kirjallisuudessa esitelty vain Ruokolahden kirkkoherran Anders Gottlieb Castegrénin lausunto. Koulukomission toimeksiannossa vastaajia oli pyydetty antamaan tietoja kunkin alueen kouluista, niiden perustamisajoista, opettajista ja heidän palkkauksestaan. Eräitä poikkeuksia lukuun ottamatta pappien ja kruununvoutien vastaukset sisälsivät vain pyydetty tiedot lyhyesti ja jokseenkin kaavamaisesti, joten ne esitellään rovastikunnittain taulukoituina (*taulukko 3*).

Kruununvouti Anders Wirenius totesi, ettei koko Viipurin läänin alueella ollut vuonna 1815 rahvaan lapsille muita oppilaitoksia kuin kirkkoherrojen valvonnan alaisia pitäjänkouluja. Näitä kouluja varten ei ollut mitään varsinaisia oppikirjoja. Mikäli koulutalo oli rakennettu, se käsitti huoneen ja keittiön, joskus jopa kaksi huonetta.¹⁶ Vanhan Suomen alueella oli 36 seurakuntaa, joista ainakin 14 seurakunnassa oli erityinen koulutalo. Lukuvuoden pituus vaihteli kahdesta kahdeksaan kuukauteen keskiarvon ollessa 4,7 kuukautta (*taulukko 3b*). Pitäjänkoulujen opettajista (36) oli Alopaeuksen tarkastusmatkan aikoihin 71 % koulumestareita ja 27 % lukkareita;¹⁷ vuonna 1815 koulumestareita oli 64 % ja lukkareita 22 % (*taulukko 3a*). Kolmen vuoden kuluessa koulumestarien määrä oli laskenut 7 prosenttiyksikköä ja lukkari-koulumestarien 5 prosenttiyksikköä. Pitäjänkoulumestarien lukumäärä oli selvästi laskussa.

Vanhan Suomen pitäjänkoulujen oppilasmääristä on vaikea saada tarkkoja tietoja, koska oppilasluetteloiden pitäminen oli tuolloin hyvin puutteellista. Koulukomissiolle saapuneissa lausunnoissa 42 % papeista ilmoitti pitäjänkoulun vuotuiset oppilasmäärät, joiden laskennallinen vuotuinen keskiarvo oli noin 30 oppilasta. Vertailumateriaaliksi voidaan ottaa Ruokolahden pitäjänkoulun oppilaista vuosina 1811–1825 laadittu tilasto, joka osoittaa suuriakin vaihteluja: 1814, 1819, 1820 ja 1822 oppilaita oli yli sata – parhaimmillaan jopa 150 –, kun taas 1815, 1823 ja 1824 oppilasmäärä jäi vielä alle kolmenkymmenen ja oli alhaisimmillaan 16. Kaikkiaan Ruokolahden pitäjänkouluun näiden 14 vuoden aikana määrättiin 1 088 oppilasta, jolloin laskennalliseksi vuotuiseksi keskiarvoksi saadaan 78 oppilasta. Pitäjänkou-

¹⁵ KA KKA 1815 Eb 4–5 (Liitteet 4–5).

¹⁶ A. Wireniuksen lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

¹⁷ Westerinen 1962, 31–34, 39–42.

lun oppilaiden ikärakenteessakin oli huomattavaa hajontaa: nuorimmat olivat tuskin 10-vuotiaita, kun taas vanhin kouluun määrätty oli jo täyttänyt 45 vuotta. Kouluikä vaihteli 15–20 vuoden välillä. Ruokolahdella samoin kuin muuallakin Vanhan Suomen seurakunnissa pitäjänkouluun passitettiin ne, jotka eivät olleet selviytyneet kuulusteluista lukukinkereillä.¹⁸

Pitäjänkoulujen käytännön toiminnan ja kehittämisen suurimpana esteenä näyttääkin autonomian ajan alkuvuosikymmenillä olleen vanhempien vastahakoinen asenne. Alopaeuksen piispantarkastuspöytäkirjojen mukaan yli kymmenessä seurakunnassa valitettiin kansan haluttomuutta lähettää lapsiaan pitäjänkouluun. Tosin esimerkiksi Antrean seurakunnassa havaittiin yleisen asenteen muuttuneen myönteisemmäksi kinkereillä toistettujen kehotusten jälkeen. Myös Säämingin ja Ruokolahden seurakuntalaisista piispa Alopaeus totesi, etteivät nämä olleet laiminlyöneet lastensa lähettämistä pitäjänkouluun, mikäli eivät itse osanneet heitä opettaa.¹⁹

Ruokolahden koulumestariksi otettu Johan Pathenius joutui valittamaan vanhemmista, jotka eivät itse osanneet opettaa eivätkä välittäneet lähettää lapsiaan kouluun ennen kuin nämä olivat ehtineet niin vanhoiksi, että sisälukutaidon oppiminen tuotti heille vaikeuksia. Samaa valitteli Ruokolahden kirkkoherrakin konsistorintarkastuksissa tähdentäen kuitenkin, että tällaisia vanhempia ei ollut kovin paljon. Ruokolahden koulumestari Pathenius takoi aapista lasten päähän puoli vuosisataa, kunnes hän kuoli vuonna 1825.²⁰ Ruokolahden seurakunnan esimerkki osoittaa, että kirkkoherran taito motivoida rahvas käyttämään kouluopetusta näyttää olleen ensiarvoisen tärkeä taustatekijä koulumestarin työn onnistumiselle. Kansa oli perinteisesti useimmiten kovin halutonta turvautumaan kodin ulkopuoliseen maksulliseen opetukseen.

Piispa Alopaeuksen tarkastuspöytäkirjojen mukaan 24 pitäjässä seurakuntalaiset antoivat koulumestarinsa kelpoisuudesta, ahkeruudesta ja taidoista kiitosmaininnan; yhdeksässä pitäjässä kirjattiin vain lyhyt maininta

¹⁸ Vuosien 1823 ja 1824 alhaiset oppilasmäärät 16 ja 24 voivat aiheutua puutteellisista luetteloista tai jostakin erityisyydestä, sillä näin suuret poikkeamat ovat epätodennäköisiä, koska rinnakkaisvuosien lukumäärät ovat 103 ja 79. *Syrjö* 1976, 269.

¹⁹ Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat, KA PTA He 21; *Westerinen* 1962, 31–32.

²⁰ *Kauppinen* 1972, 90.

pitäjänopettajasta.²¹ Noin 30 % Vanhan Suomen seurakuntapapistosta joutui siten vielä autonomian ajan alkaessakin sitkeästi ponnistelemaan muuttaakseen kansan negatiivista asennoitumista. Rahvaan yleinen muutosvastarinta haittasi lakisääteisen pitäjänkouluorganisaation tehokasta toimintaa. Joissakin tapauksissa kansan pitäjänkouluja kohtaan tunteman yleisen vastenmielisyyden osasyynä oli koulumestarin persoonallisuus. Kurkijoen koulumestari määrittäin rovestin valvontaan juopottelutaipumusten takia, ja hänet uhattiin jopa erottaa virasta ellei parannusta tapahtuisi. Koivistolaiset syytivät pitäjänkoulun opettajaansa taitamattomuudesta vaatien tämän erottamista. Ruskealan koulumestariin kohdistettiin kokonainen syytöstulva moittimalla häntä liiasta ankaruudesta, sairaalloisuudesta ja heikkonäköisyydestä. Osa syytöksistä todettiin kuitenkin aiheettomiksi. Koiviston opettaja puolustautui ilmoittamalla, että lasten annettiin olla koulussa liian vähän aikaa, ja piispa havaitsi itse henkilökohtaisessa tarkastuksessaan koulumestarin opetustaidon hyväksi. Myös Ruskealan pitäjänopettaja osoittautui verrattain taitavaksi, joskin häntä kehoitettiin kohtelevaan etenkin oppivaisia lapsia sävyisästi ja pitämään oppilaistaan luetteloa. Syytösten lukuisuuden vuoksi Ruskealan koulumestari asetettiin kirkkoherran valvonnan alaiseksi.²²

Alopaueksen tarkastuksessa kävi ilmi, että Vanhan Suomen seurakunnista kaksi kolmannelta antoi koulumestarien kelpoisuudesta, ahkeruudesta ja taitavuudesta kiitettävän arvion. Suoria moitteita sai vain kolme opettajaa, ja silloinkin olivat kyseessä ensisijaisesti persoonallisuuteen liittyvät huomautukset. Kertaakaan ei opettajan ammatin tarpeellisuutta kyseenalaistettu. Vanhan Suomen alueella osassa kansaa ilmeni vielä autonomian alussa sitkeää haluttomuutta käyttää pitäjänkoulua. Tämä vastahakoisuus ei niinkään ollut luonteeltaan protestoivaa järjestetyn opetuksen vastustamista kuin ensisijaisesti taloudellisista syistä nousevaa talonpoikaissäestön arkirealisimia. Agraariyhteiskunnassa myös lasten ja nuorten työpanos oli tarpeen. Koulunkäyntiin kulutettua aikaa pidettiin yleensä hyödyttömänä, sillä se merkitsi vähennystä työvoiman puolella.

²¹ Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat, KA PTA He 21; *Westerinen* 1962, 31.

²² Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat, KA PTA He 21; *Westerinen* 1962, 32–33.

Opettajan palkan suuruus oli jätetty kokonaan paikallistasolla harkittavaksi ja pitäjänkokouksessa päätettäväksi. Yleensä opetettavien lasten vanhemmat maksoivat koulumestarille palkan, jonka suuruudeksi muutamissa seurakunnissa mainittiin kaksi ruistynnyriä talolta vuodessa. Mikäli koulumestaria syytettiin liiallisen palkan vaatimisesta, havaittiin palkan määrän yleensä perustuvan totuttuun tapaan. Joissain tapauksissa pyrittiin erityisesti lisäämään kaikkein köyhimpien lasten koulunkäyntimahdollisuuksia. Esimerkiksi Luumäen kirkkoherra lupasi piispantarkastuksessa huolehtia siitä, että myös vähävaraisimmat pääsisivät joksikin aikaa koulumestarin opetettaviksi. Ilmeisesti köyhäinopetukseen tarvittavat varat otettiin Ruotsin valan aikaisen käytännön mukaisesti joko pitäjänmakasiinista tai köyhäinkassasta.²³

Piispa Alopaeuksella oli tarkastusmatkallaan oivallinen tilaisuus hankkia luotettavaa tietoa Vanhan Suomen seurakuntalaisten luku- ja kristinopintaidosta, sillä kansaa oli kokoontunut kirkkoihin runsaasti. Piispan kuulusteluissa ilmeni, että sisälukutaito oli kansan keskuudessa melko yleinen: lapset ja nuoret olivat taidoiltaan heikoimpia, mutta vanhemman väen sisäluku oli parempi, jopa kiitettävä. Säkkijärvellä osalla lapsista oli heikko sisälukutaito luultavasti siksi, etteivät vanhemmat halunneet käyttää koulumestarin palveluja. Koiviston, Muolaan ja Ruskealan seurakunnissa tilanne oli suunnilleen samanlainen. Lasten ja nuorten osaamattomuuden syinä olivat opettamaan kykenemättömät vanhemmat ja heidän haluttomuutensa lähettää jälkikasvuun pitäjänkouluun. Joissakin tapauksissa ilmeni myös koulumestarien ja papiston laiminlyöntejä tai taitamattomuutta. Sitä vastoin Hamina, Vehkalahti, Viipuri, Lappeenranta, Antrea, Jääski, Uusikirkko, Ruokolahti ja Vehkalahti saivat Alopaeuksen tarkastuksessa kiitosta oppimistuloksista. Vain Ruokolahti sai kiitosmaininnan kristinopin taidosta. Savitaipaleen seurakuntalaisista osa oli harjoitellut jopa kirjoittamista.²⁴

Vanhan Suomen pappismiesten koulukomissiolle vuonna 1815 antamista selostuksista löytyy myös kansanopetuksen käytännön problematiikkaa valaisevia esimerkkejä. Lappeenrannan sijaiskirkkoherra Jacobus Alexander

²³ Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat, KA PTA He 21; *Westerinen* 1962, 32–33.

²⁴ Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat, KA PTA He 21; *Westerinen* 1962, 40–41.

Stråhlman esitti koulukomissiolle yleisarvionaan oman rovastikuntansa pitäjänkouluista, että niissä opetettiin pelkästään lukemista kiinnittämättä vähäisintäkään huomiota lasten käsityskyvyn kehittämiseen, niin että nämä myös ymmärtäisivät lukemansa sisällön. Suurena esteenä ja puutteena hyödyllisten tietojen levittämiseksi kansan keskuuteen oli se, ettei edes opettajilla itsellään ollut tarpeellisia tietoja. Lasten lukuharjoituksia varten ei ollut sopivia suomenkielisiä kirjoja, jollaisia oli kyllä jo kauan ollut ruotsiksi. Stråhlman valitteli vielä sitä, että suurin osa pitäjien kaukaisten syrjäkylien asukkaista oli hyvin vastahakoisia lähettämään lapsiaan kirkonkylälle kouluun.²⁵ Kirkkoherra Stråhlmanin hyvinkin negatiivinen näkemys poikkeaa selvästi Alopaeuksen piispantarkastuksen arviosta, jossa lasten lukutaito havaittiin kohtalaiseksi. Ilmeisesti Stråhlmanin näkemys on kuitenkin lähempänä todellisuutta, sillä juuri osaamattomat usein piileskelivät pyrkien järjestelmällisesti karttelemaan tarkastustilanteita. Sitä vastoin paikallisella papistolla oli kuulustelutilanteissa saatuun ensikäden tietoon perustuen luotettavampi kokonaisnäkemys asiasta, vaikka jotkut papit olivat arvioinneissaan keskimääräistä tiukempia.

Useimmat pappismiehet totesivat koulukomissiolle, että Vanhan Suomen alueella pitäjänkoulut palvelivat pääasiallisesti alempia kansanluokkia ja kouluun tulivat lähinnä kotiopetusta vaille jääneet lapset. Lisäksi valiteltiin oppilaiden vähäistä lukumäärää, sillä vanhemmat halusivat itse hoitaa lastensa opetuksen.²⁶ Esimerkiksi Käkisalmen ja Jaakkiman pitäjänkouluissa ei vuonna 1815 ollut lainkaan lapsia. Kirkkoherra Carolus Johannes Melart ilmoitti, että Jaakkiman pitäjänkoulussa oli kyllä aiemmin ollut lapsia, mutta seurakunnan jouduttua keisarin vallan alaisuuteen kouluun ei enää ollut tullut ketään. Selvittäessään Jaakkiman pitäjänkoulun oppilaspulaa kirkkoherra Melart ilmeisesti samalla toi julki pitäjänkoululaitoksen tehottomuuteen keskeisesti vaikuttavan syyn. Hänen mielestään oikeuskollegion vuonna 1781 antama määräys koulumestareista oli kyllä sinänsä hyvä, mutta siinä olisi pitänyt velvoittaa nimismies keräämään koulumestarille tulevat viljakaput ja rahat. Varsinainen koulutyö joutui nimittäin kärsimään, kun pitäjänopettajan oli itse koottava palkkasaatavansa, mikä vei häneltä paljon aikaa.

²⁵ J. A. Stråhlmanin lausunto 20.6.1815, KA KKA Eb 4.

²⁶ Pappismiesten lausunnot Viipurin lääninhallituksen lausunnon liitteinä, KA KKA 1815 Eb 4.

Juuri tästä syystä kukaan Jaakkiman asukas ei ollut enää halunnut lähettää lapsiaan koulumestarin oppiin. Epäkohtaa oli kyllä yritetty korjata siten, että koulumestari oli määrätty kiertämään pitäjän kyläkunnilla opettamassa tavaamista ja sisälukua. Tästäkään ei kuitenkaan ollut koitunut paljonkaan hyötyä. Koulumestarin olisi pitänyt viipyä kussakin kylässä vähintään kuu-kausi, jotta hän olisi ehtinyt opettaa lapsille edes jonkinlaisen tavaus- ja sisälukutaidon. Silloin olisi kuitenkin kulunut vuosia ennen kuin hän olisi käynyt läpi kaikki Jaakkiman 26 kylää.²⁷ Kiertävän koulujärjestelmän tavoitteena oli yhtäläisen opetuksen tarjoaminen myös syrjäkyläien kaikille lapsille. Tällainen kouluorganisaatio osoittautui kuitenkin oppimis-psykologisista syistä tehottomaksi ja todelliset oppimistulokset jäivät heikoiksi.

Kiittäessään piispantarkastuksessa Viipurin seurakuntalaisten lukutaitoa piispa Alopaeus tuli itse asiassa kiittäneeksi sukunsa varhaisemman edustajan, Viipurin suomalaisten kappalaisena toimineen Magnus Alopaeuksen tarmokkuutta.²⁸ Viipurin Neitsytniemessä sijainnut vanha koulutupa oli sangen vaatimaton ja siten epäilemättä rajoitti kerralla opetettavien lukumäärää. Pitäjäläiset olivat jo vuonna 1801 päättäneet pystyttää uuden koulutalon, mutta yritys raukesi. Asia otettiin jälleen esille vuonna 1813 harkittaessa pitäjäntuvan rakentamista, koska Neitsytniemen koulutupa oli rappeutunut lähes käyttökelvottomaksi. Siksi päätettiin rakentaa uusi talo, jonka työt aloitettaisiin ”heti kun korkea esivalta on hyväksynyt suunnitelman”.

²⁷ C. J. Melartin lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

²⁸ Suvulleen ominaisella toimeliaisuudella Magnus Alopaeus oli pannut alulle Viipurin pitäjän kansanopetuksen jättämällä kuvernementinkansliaan ehdotuksen, joka hyväksyttiin 1.6.1754. Tästä päätöksestä alkoi Viipurin pitäjän ja kaupungin suomalaisten lasten yleinen opetus. Jo seuraavana vuonna kirkkoherraksi ja tuomiorovastiksi valittu Alopaeus esitti pitäjänkokouksessa koulumestarin palkkaamista, mutta hän joutui kohtaamaan ”pitäjäläisten yksipäisen vastustuksen”. Vuoteen 1757 mennessä Alopaeus kuitenkin onnistui murtamaan vastarinnan niin hyvin, että hän sai taivutetuksi ”suomalaisen seurakunnan maata viljelevät lahjoittamaan tukin joka pariskunnalta suomalaisen koulurakennuksen perustamiseksi”. Koulurakennus valmistui jo seuraavana vuonna. Opetusta annettiin mikonpäivästä vappuun, ja vanhempien oli lähetettävä lapsensa kouluun niin pitkäksi aikaa, että he oppivat lukemaan, mutta muina aikoina vanhemmat teettivät lapsillansa työtä. Kun Magnus Alopaeus – lähes neljä vuosikymmentä kirkkoherana toimittuaan – kuoli vuonna 1790, pitäjänkoulu oli jo vakiintunut ja saanut myös seurakuntalaisten hyväksynnän. *Kopisto & Paloposki* 1967, 423–424.

Mutta hyväksymistä ei herunutkaan ilmeisesti siksi, ettei samalle tontille katsottu sopivan vanhan kirkon viereen suurta hirsirakennusta. Neitsytniemien koulutupa rappeutui vähitellen käyttökelvottomaksi, sillä koulumestari alkoi kiertää pitäjää, kuten monissa seurakunnissa oli tuolloin tapana. Pitäjällä kulku tapahtui yhdessä papiston kanssa lukusilla eli kinkereillä.²⁹

Sortavalan pitäjänkokouksessa vuonna 1779 luettiin ja myös vahvistettiin pitäjänkoululle ensimmäinen yksityiskohtaisen tarkka ohjesääntö. Koulu sai kirkkoherran virkatalon valmistuttua myös oman huoneiston. Koulumestariksi otettiin ”oman pitäjän mies” David Yrjönpöika Veijalainen, joka piti aluksi koulua kotonaan ja kiersi sitten talvikaudet pitäjällä. Hoidotta jätetty koulutalo myytiin huutokaupalla vuonna 1812, jolloin pitäjänkoulu muuttui kiertokouluksi.³⁰

²⁹ *Kopisto & Paloposki* 1967, 425–426.

³⁰ *Sortavalan pitäjänkoulun ohjesäännön* mukaan paitsi kunniallista ja rehellistä käytöstä koulumestarielta vaaditaan:

1:ksi, että hänen tulee ottaa kaikki rovastin lähettämät pitäjän lapset kouluun;
2:ksi, että hänen tulee hoitaa opetusta kaikella mahdollisella ahkeruudella ilman päivänsä laiminlyöntiä lukukausien aikana;

3:ksi, että syyslukukauden tulee alkaa Mikon- ja päättyä Antinpäivänä;

4:ksi, että kevtlukukauden tulee alkaa heti loppiaisen jälkeen ja jatkaa piinaviikkoon asti;

5:ksi, että koulutyö alkaa klo 7 aamulla rukoushetkellä, jolloin on luettava luku Raamatusta. Ellei kukaan oppilaista kykene lukemaan selvästi sisältä, on opettajan itse tuo luku luettava. Klo 11 päivällä päättyy aamupäivän opetus ja jatkuu jälleen klo 1. Päivän työt päätettäköön klo 7 illalla lukemalla luku Raamatusta ja iltarukous;

6:ksi, että jokainen kouluun tuleva lapsi on merkittävä matrikkeliin, siihen on myös merkittävä päivä määrää, milloin lapsi tuli ja milloin hän erosi, samoin mitä ennätti oppia;

7:ksi, että kukaan oppilaista ei saa poistua koulusta ilman koulumestarin ja rovastin lupaa. Vanhemmilla ei myöskään ole oikeutta ottaa lapsiansa pois koulusta ilman asianomaisten suostumusta. Jos he niin kuitenkin tekevät, ”on siitä oleva seurauksia”.

8:ksi, että jos koulumestari haluaa ottaa yksityisoppilaikseen kaupungin lapsia, joille on opetettava kieliä, kirjoitusta ja laskentaa, on hänellä siihen oikeus ja saa hän ottaa siitä asianomaisilta kohtuullisen maksun sopimuksen mukaan. Pitäjän nuorisoa ei kuitenkaan millään muotoa saa laiminlyödä;

9:ksi, että seurakunnan papit, niin hyvin rovasti Alopaeus kuin kappalainen Melart, ottavat pitääkseen tarkoin huolen nuorison opetuksesta ja käydäkseen vuorollaan kerran viikossa tarkastamassa, jotta kaikki käy hyvin ja säännöllisesti. *Saarela* 1932, 179–180.

Sortavan pitäjänkoulun matrikkelin merkintöjen³¹ mukaan oppilaat myös tulivat ja menivät vastoin koulun ohjesäännön nimenomaista määräystä. Osa oppilaista siirrettiin ”kyllin oppineina” rippikouluun ja silloin tavallisesti todettiin ”lähetetty hyvillä” tai ”lähetetty huonoilla toiveilla rippikouluun”. Opetustulokset eivät voineet olla kovin merkittäviä. Hyväoppiset lukivat kirjansa kokonaan ja osasivat myös Vähän katekismuksen ulkoa, mutta monen kouluvuosi päättyi arvioon, että hän ”oppi töin ja tuskin tavaamaan aapisensa, mutta ei suoralukua”. Tärkeimpiä rukouksia muistettiin kuitenkin korvakuulolta ulkoa. Vuonna 1812 havaittiin nuorenkin väen lukutaito vielä heikoksi.³²

Pitäjänskoulujen opettajien palkkauskseen ei näytä olleen yhdenmukaisen kaikissa seurakunnissa, mutta yleensä koulumestari sai vuotuisena maksuna kaksi kappaa ruista talolta ja 12 kopeekkaa torpparilta.³³ Lappeenrannassa määrättiin vuonna 1818 kaupunkilaisten tavoin lappeelaisetkin maksamaan koulumestarille 13,5 kopeekkaa, jotta heidän lapsensa sekä palkollistensa lapset ja oppipojatkin pääsisivät nauttimaan koulumestarin opetusta.³⁴

Papiston aktiivisuuden ja sinnikkyuden ansiosta lukutaito oli Vanhan Suomen aikuisväestön keskuudessa autonomian ajan alussa jo sääntö ja lukutaidottomuus lähinnä poikkeustapaus. Jokaisen kasvavan sukupolven sisälukutaidon opettamisessa tarvittiin pitkäjännitteistä ponnistelua ja pakotteitakin. Omaehtoisen opiskelumotivaation puuttuessa lukutaitokampanja motivoitiin Vanhassa Suomessa samalla tavoin kuin Turun ja Porvoon hiipakunnissa: ensin sisälukusavotta ja vasta sitten naimalupa. Vanhan Suomen alueella toimi yhtenäinen lakisääteinen pitäjänkoululaitos, mutta kotiopetuksen asema oli yhä edelleen vankka, koska pitäjänkouluissa oli vuosittain keskimäärin vain 30 oppilasta (*taulukko 3*).

³¹ Sortavalan pitäjänkoulun matrikkelin mukaan oppilasmäärä laski selvästi: 1800-luvun neljän ensimmäisen vuoden aikana keskiarvo oli 15 oppilasta. *Saarela* 1932, 178–181.

³² *Saarela* 1932, 184.

³³ Pappismiesten lausunnot, KA KKA 1815 Eb 4.

³⁴ *Castrén* 1957, 62.

Taulukko 3. Pitäjänkoulut Vanhassa Suomessa 1812–1815

Paikka-kunta	Perustamisvuosi	Opettaja	Luku-vuosi	Koulu-talo	Oppilaita vuodessa
<i>Viipurin rovastikunta</i>					
Viipuri	1781	koulumestari	8 kk	x	
Koivisto		koulumestari	4 kk		
Antrea	1756	koulumestari		x	20
Muolaa		koulumestari	5 kk		
Uusikirkko	1760	talonpoika	7 kk		25–50
Kivennapa		koulumestari	4 kk	x	
<i>Käkisalmen eteläinen rovastikunta</i>					
Valkjärvi	1783	koulumestari	5 kk	x	
Rautu	1781	koulumestari		x	
Sakkola		lukkari	5 kk		70
Pyhäjärvi	1782	koulumestari	5 kk		
Räisälä	1781	koulumestari	5 kk	x	20
Käkisalmi		koulumestari			
<i>Käkisalmen pohjoinen rovastikunta</i>					
Kurkijoki	1741	koulumestari	4 kk		
Hiitola		koulumestari	5 kk		
Parikkala	1741	koulumestari	5 kk		50
Uukuniemi	1781	koulumestari	5 kk		
<i>Sortavalan rovastikunta</i>					
Sortavala	1781	koulumestari	5 kk		
Jaakkima	1741	koulumestari			
Ruskeala	1795	lukkari	5 kk	x	
Impilahti		koulumestari	5 kk		
<i>Haminan rovastikunta</i>					
Hamina-					
Vehkalahti	1743	lukkari	4 kk		20–30
Kymi		lukkari	2 kk	x	
Pyhtää		lukkari			
Valkeala	1749	lukkari	6 kk		30
Luumäki	1754	koulumestari	8 kk	x	
Virolahti		koulumestari			10–15
Säkkijärvi		koulumestari	5 kk		15
<i>Lappeenrannan rovastikunta</i>					
Lappee		talonpoika	2 kk	x	20–40
Taipalsaari	1741	koulumestari	5 kk	x	20–50
Savitaipale		lukkari	2 kk	x	20–40
Lemi	1750	talonpoika	2 kk		
Ruokolahti	1746	koulumestari		x	30
Jääski	1746	koulumestari			
Joutseno	1749	suntio	2 kk	x	20–30
Sääminki	1781	suntio	6 kk		20–30
Kerimäki	1765	lukkari			

Vanhan Suomen pitäjänopettajista kaksi kolmannesta oli erityisiä koulumestareita, joiden pätevyys ja tietotaso vaihtelivat eri seurakunnissa melkoisesti. Koulumestarien palkan suuruus määräytyi oppilasjoukon ja oppimistulosten mukaan, sillä jos opettajan persoona tai opetustoimen hoitamistapa ei jostain syystä miellyttänyt vanhempia, he voivat milloin tahansa omalla päätöksellään lopettaa lapsensa koulunkäynnin. Jos kaikki lasten vanhemmat ottivat lapsensa pois pitäjänkoulusta, voitiin joutua sellaiseen tilanteeseen kuin Jaakkimassa: pitäjänkoulu oli kyllä perustettu ja kansanopetusasiat lain mukaan kunnossa, vaikka opetustoimi ei käytännössä hoitunutkaan.

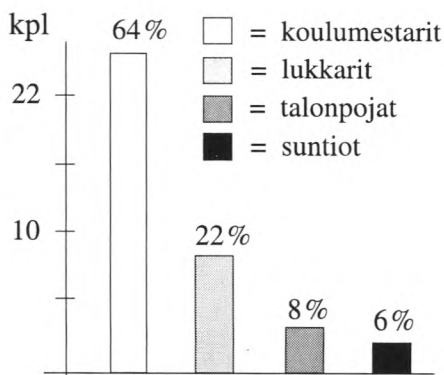
Koulukomissiolle vuonna 1815 toimitetuista selostuksista ilmenee, että Viipurin läänin alueella oli lain kirjain täytetty oikeuskollegion vuonna 1781 antaman pitäjänkoulujen perustamismääräyksen toteuttamisessa. Runsaan kolmen vuosikymmenen kuluttua määräys oli organisatoriselta puoleltaan toimeenpantu, mutta opetuksen sisällön osalta oltiin enimmäkseen vielä sisä- ja ulkoluvun tasolla, sillä kirjoitus ja laskento – eräitä poikkeuksia lukuun ottamatta – eivät juurikaan käytännössä kuuluneet pitäjänkoulun opetusohjelmaan. Laskutaidon opetus osoittautui ilmeisen epärealistiseksi tavoitteeksi, koska tarjonta ja kysyntä eivät vielä juurikaan kohdanneet autonomian ajan alun agraariyhteiskunnassa. Suurin osa Viipurin läänin pitäjänkouluista oli perustettu vuoden 1781 määräyksen nojalla, mutta tätä ennen koulu oli saatu ainakin neljääntoista seurakuntaan, jotka sijaitsivat pääasiassa Turun rauhassa luovutetulla alueella.

Seurakuntien kirkkoherrojen ansioksi voidaan varmaankin aiheellisesti katsoa se, että määräys pitäjänkouluista oli ylipäättään edes organisatoriselta puoleltaan saatu toteutetuksi. Vanhan Suomen pitäjänkoulujärjestelmä näyttää vakiintuneen instituutioksi, joka palveli lähinnä kotiopetusta vaille jäänyttä, kaikkein köyhintä väestönosaa. Perinteisen luterilaisen huoneentaulun hengessä katsottiin yhä vielä yleisesti, että vastuu lasten opetuksesta kuului ensisijaisesti vanhemmille. Koska pitäjänkouluun jouduttiin tai määrättiin, koko koulumuoto miellettiin negatiiviseksi, mikä vaikutti luonnollisesti myös koulumestarin ammatilliseen menestymiseen ja palkkaukseen. Pitäjänkoululaitoksen leimautuminen köyhemmän kansanosan kouluksi haittasi sen toiminnan tehokkuutta sekä pyrkimyksiä kehittää siitä koko väestöä palveleva instituutio. Jokapäiväisen perustoimeentulon hankkiminen vaati paljon ponnistelua, johon myös lasten piti voimiensa mukaisesti osallistua. Agraariyhteiskunnan luontoistaloudessa lasten ja nuorten lähettäminen kol-

mivuotiseen kouluopetukseen miellettiin tuolloin kallisarvoisen työajan hukkaamiseksi. Valtakunnallisen koulureformin liian vaativa tavoitteiden asettelu ja talonpoikaisväestön arkielämän realiteetit eivät kohdanneet, kun valtiovalta ei edes sitoutunut koulujen kustantajaksi. Sitä vastoin molempien konsistorien kansanopetukselle asettama tavoitetaso oli realistisempi, koska se oli mitoitettu lähemmäksi rahvaan todellisia tarpeita.

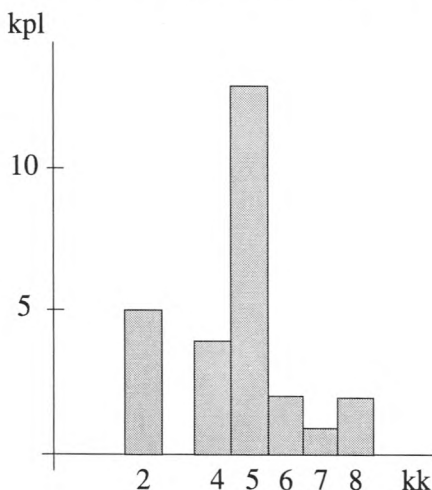
Taulukko 3a. Vanhan Suomen pitäjänkoulujen opettajat 1812–1815.

Opettaja	Lukumäärä kpl	%
Koulumestari	23	64
Lukkari	8	22
Talonpoika	3	8
Suntio	2	6
<i>Yhteensä</i>	36	100

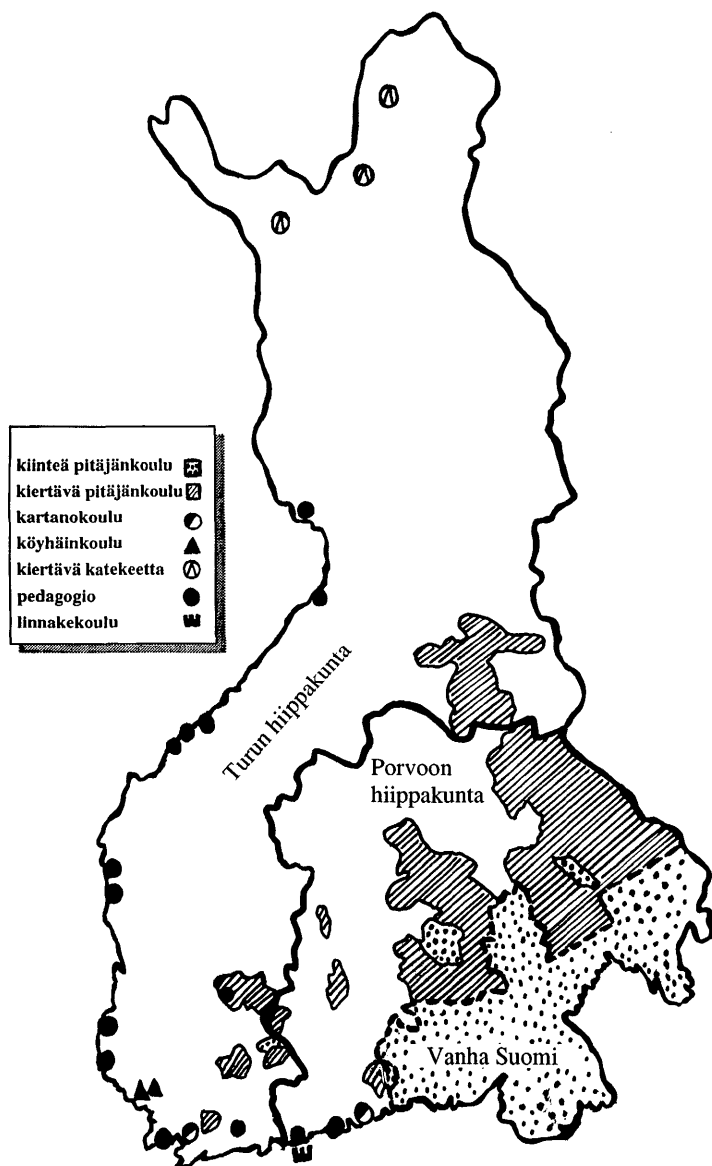


Taulukko 3b. Lukuvuoden pituus Vanhan Suomen pitäjänkouluissa 1812–1815 (keskiarvo = 4,7 kk)

Lukuvuoden pituus kk	Koulujen määrä kpl	%
2	5	19
4	4	15
5	13	48
6	2	7
7	1	4
8	2	7
<i>Yhteensä</i>	27	100



Kartta 1. Kansanopetukseen keskittyneet oppilaitokset Suomessa 1809–1815



3 Kansanopetuksen kehittämisen nousukausi 1815–1829

3.1 Uudistuksia suosiva ilmapiiri

Nuoren Aleksanteri I:n suurimittainen filantrooppinen koulusuunnitelma valmistui vuonna 1805, mutta se osoittautui käytännössä liian vaativaksi. Keisarin kirkko- ja koulupolitiikkaan vaikuttivat ratkaisevasti hänen henkilökohtaiset uskonnolliset kokemuksensa sekä yhteydet kirkkokuntien rajat ylittävään evankeliseen herätysliikkeeseen. Aleksanteri I:n ekumeenishenkisen uskonnollis-mystisen kauden päämääränä oli luoda kristillinen yhtenäiskulttuuri.¹ Tämän perusasenteen ilmentymänä syntyi vuonna 1815 Pyhä allianssi, joka ylitti tunnustukselliset raja-aidat ja rakdNtui yleiskristilliselle perustalle.² Aleksanteri I luopui kuitenkin vuoden 1822 jälkeen aiemmasta vapaamielisestä katsomuksestaan, jolloin konservatiiviset voimat pääsivät Venäjällä voitolle. Hallituksen kirkkopolitiikassa tapahtui muutos.³

Voimakkaan evankelissävyisen herätyksen pohjalta syntynyt kristillisen yhtenäiskulttuurin ihanne näytti Suomessa 1810-luvulla ja 1820-luvun alkuvuosina luovan edellytyksiä monille kirkkollisille uudistuspyrkimyksille. Keisarin kirkkopoliittisessa linjassa tapahtuneet muutokset alkoivat kuitenkin tuntua myös meillä, mikä näkyi hengellisen sensuurin tiukentumisena.⁴

¹ Ruuth 1920, 539–541; *Kansanaho* 1963, 231–234; *Pirinen* 1983, 22.

² *Kansanaho* 1963, 233; *Vuorela* 1976, 134.

³ *Juva* 1966, 76; *Silfverhuth* 1977, 44–45.

⁴ *Vuorela* 1976, 135; *Silfverhuth* 1977, 45.

Pyhän allianssin ja konservatiivisen politiikan ohjelma kohtasi orastavassa Turun romantiikassa poliittisen ja aatteellisen vastustajan, jonka kukistamiseen ryhdyttiin määrätietoisesti. Jo 1810-luvun puolivälissä Ruotsissa esiintyneet romantiikan virtaukset sekä samanaikaiset vallankumoukselliset ja vapaamieliset poliittiset katsomukset synnyttivät huolta myös Suomessa.⁵ Turun nuoren romantikkopolven näkemykset olivat 1810-luvun lopulla vielä melko vakiintumattomat keskittyen romantiikan luonteen mukaisesti lähinnä kansallisen kulttuurin kehittämiseen.⁶ Suomen asiain komiteassa ilmiö tulkittiin tosin.⁷

Ruotsi sai vuonna 1807 uuden koulujärjestyksen, mutta hallituskonselji ei edes ehdottanut keisarille sitä Suomessa hyväksyttäväksi. Ruotsin vallan ajalta periytynyt vuoden 1724 koulujärjestys jäi siten autonomian ajan alkaessa yhä voimaan, vaikka sen puutteet ja epäkohdat tulivat muuttuneissa poliittisissa oloissa entistäkin ilmeisemmiksi.⁸ Valtiollisten siteiden katkettua Ruotsiin Suomi joutui myös syrjään emämaassa 1700-luvun lopulla virinneestä kirkollisesta uudistustyöstä. Kuitenkin kirkollisten kirjojen uudistaminen nähtiin Suomessakin tarpeelliseksi. Tengström oli seurannut Ruotsin uudistustyötä, joskin hän suhtautui aluksi varsin pessimistisesti vastaavan uudistuksen mahdollisuuksiin Suomessa.⁹

Vuonna 1817 piispa Jacob Tengström teki kuitenkin aloitteen, joka tähtäsi kirkkolain sekä kirkollisten kirjojen laajan uudistustyön käynnistämiseen, sillä reformaation 300-vuotismuisto tarjosi tähän sopivan mahdollisuuden.

⁵ Suomalaiset opiskelijat toivat Upsalasta näitä ”jakobiinisen hengen”, ”kärjistettyjen vapausideoitten” ja ”sekavan filosofian” poliittisesti arveluttavia vaikutteita Suomeen. Vuoden 1817 alussa ilmestynyt Aura-kalenteri nähtiin merkinä siitä, että romantiikan kielteisiksi ymmärretyt vaikutukset olivat siirtyneet Pohjanlahden yli. Suomen asiain komitea antoi vuoden 1819 lopulla määräyksen Upsalassa opiskelun lopettamiseksi. *Castrén* 1944, 106, 253–256; *Korhonen* 1963, 292–296.

⁶ *Castrén* 1944, 76–77, 194–196.

⁷ Adolf Ivar Arwidssonin esiintyminen johti määrätietoisiin toimiin vahingolliseksi tulkittua Turun romantiikkaa vastaan. Valtiosihteeri Rehbinder lakkautti Morgonbladin syksyllä 1821. Arwidsson erotettiin vuonna 1822 yliopistosta. *Nurmio* 1934, 117–123, 161–179; *Castrén* 1951, 348–399; *Korhonen* 1963, 355–357.

⁸ *Pärssinen* 1911, 492–493; *Cavonius* 1941, 255; *Hietala* 1982, 139.

⁹ *Anthoni* 1923–1928 II, 473–474; *Rosengqvist* 1935, 22–33; *Björkstrand* 1998, 9–10.

Hän esitti ajatuksen uskonpuhdistuksen riemujuhlan viettämisestä Suomessa vuoden 1793 Upsalan riemujuhlan tapaan. Toisaalta Tengström oletti hallitsijan henkilökohtaisen uskonnollisen harrastuksen ja suvaitsevaisuuden olevan omiaan luomaan suotuisia edellytyksiä hankkeelle.¹⁰

Riemujuhlan vieton yhteydessä käynnistyneen kirkollisen uudistustyön tavoitteiden asettamisessa avainasemassa olivat Tengström ja Turun tuomiokapituli: aikakauden ajattelutapa ja maku sekä ”enentyvä valistus” tulivat uudistusten ohjenuoraksi. Turun kapitulin muotoilemat periaatteet toistuivat myös päätöksissä, joilla riemujuhlan vietto ja kirkollisten komiteoiden asettaminen ratkaistiin. Porvoon kapituli ei vaikuttanut tulevan laajan uudistustyön perusteluihin ja tavoitteiden asetteluun.¹¹ Kirkkopoliittisesta näkökulmasta katsoen juhla oli ”valistuneen aikakauden” uskonnollisten ihanteiden voitto sekä myös Turun piispan henkilökohtainen saavutus. Oman loistonsa juhlalle antoi se, että keisari myönsi sen yhteydessä Tengströmille ja hänen seuraajilleen arkkipiispan arvon.¹²

Uskonpuhdistuksen riemujuhlan valmistelutapa paljastaa erään autonomian ajan kirkkopoliitiikan erityispiirteen, joka ilmeni samalla tavalla vuotuisten rukouspäivien yhteydessä.¹³ Tällaiset laajalti yleiseen mielipiteeseen vaikuttavat kysymykset valmisteltiin Turun tuomiokapitulin – lähinnä piispa Tengströmin – ja Suomen asiain komitean välisissä neuvotteluissa. Senaatti ei osallistunut uskonpuhdistuksen 300-vuotisjuhlan valmisteluun.¹⁴ Sen käsiteltäväksi tuli riemujuhlaan liittyvistä kysymyksistä ainoastaan asetettujen kirkollisten komiteoiden jäsenten nimeäminen. Valtiosihteeri Rehbinder tiedotti senaatille heinäkuussa 1817, että keisari oli määrännyt vietettäväksi uskonpuhdistuksen 300-vuotisjuhlan marraskuun vaihteessa sekä antanut samalla määräyksen kirkkolain ja kirkollisten kirjojen uudistamisesta. Senaatin piti esittää ehdotus ”uuden kirkkojärjestyksen soveliaimmasta laatimistavasta” sekä tähän tehtävään sopivista henkilöistä. Senaatti sai val-

¹⁰ *Danielson-Kalmari* 1929, 112–114; *Rosenqvist* 1935, 39–43; *Pirinen* 1983, 22; *Björkstrand* 1998, 11.

¹¹ *Rosenqvist* 1935, 45; *Vuorela* 1976, 137; *Pirinen* 1983, 23; *Björkstrand* 1998, 13.

¹² *Palmén* 1915, 39; *Kansanaho* 1954, 47; *Juva* 1966, 140–141; *Pirinen* 1983, 23–24.

¹³ *Koskenvesa* 1969, 169–177.

¹⁴ *Vuorela* 1976, 138, 192–193.

tuudet asettaa katekismuksen, kirkkokäsikirjan ja virsikirjan uudistamiskomiteat. Senaatti pyysi asiasta tuomiokapitulien lausunnot, joiden perusteella komiteoiden jäsenten nimeäminen otettiin käsiteltäväksi lokakuussa 1817.¹⁵

Porvoon tuomiokapituli esitti, että kirkkolain ja kirkollisten kirjojen uudistamisen pitäisi perustua Ruotsissa tapahtuvaan vastaavaan uudistustyöhön. Tällainen ehdotus itse asiassa rajoitti komiteoiden tehtävän käännöstyöhön, mikä olisi myös merkinnyt työn lykkääntymistä. Porvoon kapitulin piirissä ilmeisesti tunnettiin epäluuloa Turun piispan vireille panemaa hanketta kohtaan.¹⁶ Senaatti piti Porvoon ehdottamaa lykkäystä käymättömänä jo siitäkin syystä, että keisarin toimeksianto edellytti itsenäisesti työskentelevien komiteoiden asettamista.¹⁷

Reformaation 300-vuotisriemujuhlan yhteydessä asetettujen katekismuksen, kirkkokäsikirjan, virsikirjan¹⁸ ja kirkkolain uudistamiskomiteoiden jäseniksi määrättiin edustava joukko tunnettuja yliopisto- ja kirkonmiehiä, joista useat tulivat nimitetyiksi kahteenkin komiteaan. Arkkipiispa Tengström oli puheenjohtajana kaikissa komiteoissa, joiden yhteinen avajaisistunto pidettiin helmikuussa 1818. Sen jälkeen niiden oli määrä jatkaa työskentelyään itsenäisesti. Kirkollisten yhteyksien katkeaminen Ruotsiin pakotti Suomen kirkon kulkemaan uudistustyössään omaa tietään, mitä Pietarin hallituspiirit ilmeisesti halukkaasti tukivat. Hallitusvallan myötämielisestä asenteesta huolimatta silloinen teologis-kirkollinen ilmapiiri ei kuitenkaan ollut otollinen uudistuksille. Kaikkein vaikeimmaksi osoittautui katekismuskomitean työ, ja muita pitemmälle pääsi työssään kirkkolakikomitea.¹⁹

¹⁵ *Anthoni* 1923–1928 II, 348; *Schmidt* 1952, 354–355; *Vuorela* 1976, 138, 192–193; *Pirinen* 1983, 23.

¹⁶ *Rosenqvist* 1935, 49; *Vuorela* 1976, 193.

¹⁷ *Vuorela* 1976, 193; *Björkstrand* 1998, 15.

¹⁸ Kirkkolaulun kannalta 1700-lukua ja 1800-luvun alkupuolta pidetään yleensä taantumisen ja köyhtymisen kautena: virsiä kyllä kirjoitettiin, mutta niiden sävelmiin ei kiinnitetty juuri lainkaan huomiota. Virsikirjaa uudistettaessa oli tarkoitus pitää silmällä seurakunnan mahdollisuuksia osallistua virsien laulamiseen. Tästä syystä virsien sävelmiä ei ryhdytty lainkaan uudistamaan, vaan tekstit oli määrä laatia vanhoihin säveliin. *Vapaavuori* 1997, 20.

¹⁹ *Murtorinne* 1992, 67–69.

3.2 Pappeinkokoukset ja tuomiokapitulien kiertokirjeet suunnannäyttäjinä

Synodaalikokoukset¹ toimivat 1800-luvun alussa pääasiassa hiippakunnan papiston neuvottelutilaisuuksina saaden vielä yleisluontoisia lisätehtäviä, koska valtiopäiviä ei kutsuttu vuoden 1809 jälkeen koolle ennen kuin vasta 1863.² Nämä kokoukset tarjosivat hiippakuntapapistolle avoimen foorumin keskusteluun ajankohtaisista kysymyksistä. Kansanopetusasiat nousivat esiin kaikissa Turun ja Porvoon pappeinkokouksissa 1800-luvun alkuvuosikymmenillä.³

Kansanopetuksen tehostamispyrkimyksistä huolimatta pitäjänkoulujärjestelmän organisoiminen oli vielä autonomian ajan alkaessa pahasti kesken, vaikka yleisesti kyllä myönnettiin rahvaan opetuksen keho taso. Ruotsin vallan viimeisiltä vuosikymmeniltä periytyvä kiista kiinteän ja kiertävän koulun paremmuudesta ratkaistiin Porvoon synodaalikokouksessa 1801⁴

¹ Vuoden 1571 kirkkojärjestyksen mukaan kerran vuodessa pidettävällä synodaalili- eli pappeinkokouksella oli koko joukko tehtäviä. Nämä kokoukset olivat tavallaan koko hiippakunnan yleistarkastuksia sekä lisäksi informaatio- ja keskustelutilaisuuksia, joissa piispat antoivat papistolle neuvoja ja käytännön ohjausta voimassa olevista määräyksistä ja niiden toimeenpanosta. Nämä kokoukset olivat saaneet papiston jatko- ja täydennyskoulutustehtävän, jota korostettiin seurakuntien yleiseen hoitoon liittyvien käytännön asioiden rinnalla. *Widén* 1968, 164; *Koskenvesa* 1984, 14–15.

² *Koskenvesa* 1984, 17.

³ *Ruuth* 1913, 261–2262, 265–267.

⁴ Porvoon pappeinkokouksessa 1801 kansanopetusasioita käsiteltiin lyhyesti Porvoon tuomiorovastin katsauksessa, jossa hän esitteli tuomiorovastikunnassaan ensi kertaa ehtoolliselle tulevilta vaadittavat tiedot: kaikkien edellytettiin osaan Lutherin Vähän katekismuksen ja Svebiliuksen katekismuksen ensimmäisen, toisen ja kuudennen pääkappaleen sekä tärkeimmät kysymykset ja vastaukset kolmannelta, neljänneltä ja viidenneltä kappaleesta. Nämä oli osattava lukea sisältä ja ulkoa sekä ymmärrettävä niiden sisältö tyydyttävästi. Iäkäämpien sekä heikkolajajistenkin piti oppia tärkeimmät kristinopin kohdat ja käskyt. Kolme vuosikymmentä aiemmin oli riittänyt Lutherin katekismuksen osaaminen. Nyt vaatimustasoa nostettiin velvoittamalla koko hiippakunnassa noudatettavaksi Porvoon tuomiorovastikunnan alueella jo toteutettu käytäntö. *Koskenvesa* 1984, 198–199.

sekä Turun pappeinkokouksessa 1807⁵ asettumalla selvästi kiertokoulun kannalle.⁶ Porvoon tuomiokapituli määräsi vuonna 1813 kiertokirjeessään, että lapsen piti oppia lukemaan 7–8-vuotiaana ja katekismus tuli osata ulkoa 12–14-vuotiaana.⁷ Ilmeisesti käytännön kokemukset olivat saaneet molempien hiippakuntien papiston vakuuttumaan kiertävän koulun eduista siinä määrin, että pitäjänkoulujen organisoimista haluttiin tietoisesti ohjata kiertokoulun kehittämiseen.

Kun Porvoon hiippakunnan papisto 16 vuoden tauon jälkeen saapui vuonna 1817 synodaalikokoukseen, otti piispa Magnus Jacob Alopaeus lukutaidon opetuksen käsiteltäväksi taitavasti valitun esimerkkitapausten avulla. Tässä kokouksessa ei rajoitettu pelkästään edellisen kokouksen päätöksen mukaisesti tähdentämään lukkarin velvollisuutta antaa köyhän kansan lapsille maksutonta lukemisen opetusta.⁸ Piispan tarkoitus oli hyvän käytännön esimerkin avulla innostaa papistoa toimimaan lukutaidon opetuksen tehostamiseksi. Piispa Alopaeus oli jo kokousvalmistelujen yhteydessä pyytänyt Juvan kirkkoherraa Matthias Gottlundia kertomaan seurakuntansa pitäjänkoulutoiminnasta, josta oli kantautunut piispalle saakka hyviä uutisia.⁹

Kirkkoherra Gottlundin ilmoituksen mukaan Juvalla ei toiminut pitäjänkoulua ennen 1810-luvun puoliväliä, mutta hän oli onnistunut perustamaan 1816 ”pitäjäläisten suostumuksella” koulun, jonka tarkoituksena oli etenkin rahvaan köyhimpien lasten lukutaidon edistäminen. Yhteisellä sopimuksella kaikki vanhemmat, jotka eivät itse osanneet opettaa lapsiaan lukemaan ennen kuin lapsi täytti 13 vuotta, velvoitettiin lähettämään heidät kouluun. Varakkaampien oli itse huolehdittava lastensa ruokailusta koulun aikana.

⁵ Myös Turun hiippakunnan pappeinkokouksessa 1807 kansanopetus tuli esille, kun rahvaan alhaisesta siveydestä ja kristinopintietojen puutteesta tehtiin valituksia. Tästä syystä piispa Tengström ehdotti ongelmien ratkaisemiseksi papiston johtamien sunnuntai koulujen perustamista kaupunkeihin sekä maalaisseurakuntiin, joissa oli useita pappeja. Tämän kokouksen päätöksellä suntiotkin velvoitettiin avustamaan lasten opetuksessa. *Hällström* 1824, 392–393; *Ruuth* 1913, 270–271.

⁶ *Vikman* 1910, 200–202; *Iisalo* 1968, 17.

⁷ *Hornborg* 1872, 225–226. Turun hiippakunnassa oli jo 1600-luvun lopulla asetettu tavoite, että lapsi osaisi 10–11-vuotiaana ulkoa katekismuksen pääkapaleet selityksineen. *Juva* 1955, 118.

⁸ *Ruuth* 1913, 272.

⁹ *Koskenvesa* 1984, 199.

Koulua oli tarkoitus käydä, kunnes lukutaidon perusteet oli opittu. Kinkereillä merkittiin kaikki yli 13-vuotiaat lukutaidottomat luetteloon, jonka perusteella heidät sitten kutsuttiin 30 hengen ryhminä pitäjänkouluun. Kirkkoherra Gottlundin mukaan pitäjänkoulussa oli vuonna 1816 oppilaita 50–60, ja 1817 talvella ennen synodaalikokousta opetusta saaneita oli jo kaikkiaan 80. Kirjaimet jo kouluun tullessaan tuntevista useimmat oppivat 3–4 viikossa lukemaan sen verran, että he pystyivät sitten harjoittelemaan myös omin päin. Suurin osa Juvan pitäjänkoulua käyneistä oli köyhien torpparien ja loisten lapsia. Gottlund kertoi kustantaneensa köyhimpien lasten ruoan siinä toivossa, että opettamalla varttuvan sukupolven lukemaan oikealla tavalla ei pitäjänkoulua vastedes tarvittaisi kuin harvoja varten.¹⁰

Kirkkoherra Gottlund näki kansanopetuksen perustuvan edelleenkin kotien opetusvelvollisuuteen, joten muunlaiset järjestelyt olivat vain poikkeustapauksia varten. Hän oli ilmeisen tyytyväinen Juvalla saavutettuihin oppimistuloksiin havaittuaan talvikaudella 1816–1817 kinkereillä, että useimmat edellisenä vuonna pitäjänkoulussa olleista osasivat lukea sisältä ja olivat opastaneet jo sisaruksiaan. Erityistä mielihyvää hän tunsu siitä, että useat palvelusväen nuoret, jotka eivät lapsina olleet oppineet lukemaan, olivat isäntäväen luvalla käyttäneet vuosipalkastaan osan tullakseen pitäjänkouluun ja maksaneet itse viikon tai parin ruoan. Jotkut varakkaammasta rahvaastakin olivat lähettäneet huonolukuisia lapsiaan pitäjänkouluun. Gottlund kertoi jopa palkanneensa koulumestarin lisäksi toisen opettajan ja suunnittelemansa myös parempien koulutilojen rakentamista. Selostus Juvan opetusolojen kehityksestä ei kuitenkaan synnyttänyt laajaa yleiskeskustelua kansanopetuksen tehostamisesta.¹¹

Juvan kansanopetuksesta kuultu perusteellinen selonteko innoitti vain eräitä kokouksen läsnäolijoista kertomaan omista seurakunnistaan esimerkkejä pitäjänkoulujen organisoinnista. Hauhon kirkkoherra Wallenius kertoi rovassti Pehr Bonsdorffin perustaman koulun olevan yhä toiminnassa.¹² Edelleen hän ilmoitti Tuuloksen kappeliseurakunnan silloisen koulumestarin hoitaneen opetustyönsä niin tuloksellisesti, että tästä opinahjosta oli koitunut

¹⁰ Pkpk 1817 § 5; *Koskenvesa* 1984, 199–200.

¹¹ Pkpk 1817 § 5; *Koskenvesa* 1984, 199–200.

¹² Pkpk 1817 § 5. *Koskenvesa* 1984, 200.

tuuloslaisten lisäksi suurta hyötyä naapuriseurakuntienkin asukkaille.¹³

Uudenkirkon kirkkoherra Anders Hornborg totesi seurakuntansa pitäjänkoulun kukoistavan niin, että koulua kävi suunnilleen 200 lasta. *Esko Koskenvesan* mukaan kyse on ilmeisesti vuotuisesta oppilasmäärästä.¹⁴ Tämä tulkinta ei liene ehdottoman oikea, koska koulukomissiolle vuonna 1815 lähettämässään tiedonannossa Hornborg ilmoitti seurakuntansa pitäjänkoulun oppilasmäärän olleen 25–50 välillä, mikä myös vastasi Viipurin läänin seurakuntien silloisten pitäjänkoulujen noin 30 oppilaan keskiarvoa.¹⁵ Vertailun vuoksi mainittakoon vielä, että alueellisesti paljon laajemmassa Ruokolahden seurakunnassa, jonka kirkkoherrana oli poikkeuksellisen innokas kansanopetuksen harrastaja Andreas Gottlieb Castegrén,¹⁶ pitäjänkoulun oppilasmäärän keskiarvo vuosina 1811–1825 oli 79 ja vain yhden ainoan kerran neljäntoista vuoden aikana oppilaita oli saman vuoden aikana 150.¹⁷

Piispa Alopaeus otti Juvan pitäjänkoulutoiminnan julkiseen esittelyyn ilmeisen harkitusti, koska hän varmaankin toivoi saavansa edustavan esimerkin avulla hiippakuntansa muitakin pappeja innostumaan kansanopetuksen käytännön organisoinnista.¹⁸ Kokouksen pöytäkirjaan ja läsnäolijoille tiedoksi kirjattiin kuitenkin keskustelun päätökseksi vain ohje, että ”kaiken piti tapahtua pitäjäläisten suostumuksen perusteella”. Mikäli taloudelliset syyt estivät pitäjänkoulujen perustamisen, teroitettiin edellisen pappeinkokouksen päätöksen mukaisesti lukkarin lakisääteistä opetusvelvollisuutta. Lisäksi päätettiin myös, että lukkarin piti kirkkoherran valvonnan alaisena opettaa ahkerasti ja korvauksetta sisäluvun alkeet köyhimmille rahvaan lapsille. Jos lukkari ei itse ehtinyt hoitaa opetusta, hänen oli palkattava sijaisekseen opetustaitoinen ja hyvämaineinen henkilö. Lopuksi vielä toistettiin tuomiokapitulin jo kaksi vuotta aikaisemmin lähettämän kiertokirjeen ohje, jonka mukaan täysin varattomien sekä orpojen lasten ylläpito kouluaikana oli maksettava köyhäinkassan varoista.¹⁹ Perheen ja suvun mahdollisuudet

¹³ Pkpk 1817 § 5. *Koskenvesa* 1984, 200–201.

¹⁴ Pkpk 1817 § 5. *Koskenvesa* 1984, 201.

¹⁵ A. B. Hornborgin lausunto 13.6.1815, KA KKA Eb 4. *Tiimonen* 1985, 54.

¹⁶ A. G. Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA Eb 4.

¹⁷ *Syrjö* 1976, 246.

¹⁸ Pkpk 1817 § 5. *Koskenvesa* 1984, 201.

¹⁹ Pkpk 1817 § 5. *Hornborg* 1872, 198–202; *Ruuth* 1913, 271–273. Turun hiippakunnan lukkarit oli jo 1759 velvoitettu opettamaan köyhimpien lapsia ilmaiseksi. *Hällström* 1813, 119.

oli siten käytettävä ensin, ja vasta toissijaisena vastuujärjestyksessä oli seurakunta. Monet aktiiviset ja uudistuksiin valmiit pappissäädyn edustajat painottivat juuri kotiopetuksen ensiarvoista merkitystä, kunhan vain päästäisiin sen siirtymävaiheen ohi, jolloin vanhemmat olivat vielä kykenemättömiä itse antamaan lapsilleen lukemisen ja kristinopin opetusta. Kirkkoherra Gottlundin selonteko Juvan seurakunnasta oli tästä tyypillisenä esimerkkinä.²⁰ Kansanopetusasioista käydyssä keskustelussa piispa Alopaeus ilmoitti vielä kirjatarjouksesta toteamalla, että tuomiokapitulilla oli yhä jäljellä 130 kappaletta John Peter Millerin suomenkielistä Raamatunhistoriaa, jota piispa suosittelee myytäväksi seurakuntalaisille. Mustalaisten kristinopin opetuksessa ilmenneitä ongelmia käsiteltäessä piispa kertasi vuoden 1709 kokouksen päätöksen mukaisesti, että kristinopin kuulusteluvelvollisuus ulottui myös mustalaisväestöön.²¹

Turun hiippakunnan pappeinkokouksessa vuonna 1825 ilmeni, että jokaisen rahvaan lapsen lukemaan oppiminen viimeistään kymmenen vuoden ikään mennessä oli yhä käytännössä kirkon katekeettisen toiminnan vaikeimmin ratkaistava ongelma. Kokouksessa tehtiin huomautuksia kaupunkien ja maaseudun opetusolojen välillä jatkuvasti vallitsevasta epäsuhdasta. Tilanne ei ollut kohentunut, vaikka vuonna 1807 synodaalikokouksessa oli annettu ohjeet sunnuntaioulujen perustamisesta ja suntion käyttämisestä apuna opetuksessa. Kansanopetuksen tehostamisyritykset kilpistyivät yleensä siihen, että vanhemmat katsoivat pystyvänsä itse opettamaan lapsilleen lukutaidon.²²

Turun pappeinkokouksessa vuonna 1825 Siuntion kirkkoherra Carl Henrik Forsman ehdotti, että hallitsijan asettamalle koulukomissiolle, joka parhaillaan pohti Suomen kouluolojen järjestämistä, annettaisiin lisätehtäväksi myös maalaisseurakuntien lastenopetuksen kehittämissuunnitelman laatiminen. Hänen mielestään jokaiseen pitäjään olisi perustettava lastenkoulu, jossa opetettaisiin sisäluvun ja kristinopin lisäksi kirjoitusta sekä laskentaa. Valtio voisi kustantaa maalaiskoulut, tai muutoin pitäjät oli hallitsijan määräyksen nojalla velvoitettava itse huolehtimaan rahoituskysymyksistä.²³

²⁰ Koskenvesa 1984, 201.

²¹ Pkpk 1817 § 6; Koskenvesa 1984, 201–203.

²² Ruuth 1913, 274–275; Anthoni 1923–1928 I, 248.

²³ PmÅ 1825 § 24, 56.

Forsmanin aloite vastasi sisällöltään useiden pappien koulukomissiolle 1815 esittämiä kansanopetussuunnitelmia.²⁴

Kirkkoherra Forsmanin puheenvuoro synnytti kokouksessa koulumuotoa koskevan keskustelun. Papisto oli yksimielinen maaseudun kansanopetuksen tehostamisen tarpeellisuudesta, mutta esitti kuitenkin epäilyksiä Forsmanin aloitteen toteuttamismahdollisuuksista suurissa ja köyhissä seurakunnissa. Monista toiveista ja suunnitelmista huolimatta oltiin yhä vielä sitä mieltä, ettei pitäjänkouluista voinut käytännössä tulla totta. Kokouksessa päätettiin, että mikäli koulumestareita otettiin seurakuntiin, heidän piti kiittää kyläkunnilla, jotta vähävaraisetkin voisivat saada opetusta. Jos seurakunnassa oli pitäjänmakasiini, voitiin sen varoja käyttää tähän tarkoitukseen; muutoin seurakuntalaiset veloitettiin osallistumaan kustannuksiin muutamalla viljakapalla. Sitä vastoin niiltä vanhemmilta, joiden lasten opettajina koulumestarit toimivat, ei saanut periä ilmaisen asunnon ja ruoan lisäksi muuta korvausta. Arkkipiispa Tengström totesi, että jokaisen lapsen oli osattava lukea 10-vuotiaana ja lisäksi 14-vuotiaana tai viimeistään ennen rippikoulun alkua piti taitaa Lutherin ja Svebiliuksen katekismukset ulkoa.²⁵

Turun tuomiokapituli lähetti synodaalikokouksen päätöksen mukaisesti 15.2.1826 koulukomissiolle mietinnön viitaten jälleen kerran pitäjänkoulujen tarpeellisuuteen. Näiden koulujen oppiaineina tulisi uskonnon ja sisäluvun lisäksi olla kirjoitus sekä laskento. Vuoro-opetusmetodi todettiin kuitenkin kiertäviin kouluihin sopimattomaksi.²⁶ Kansanopetuksen sisällön laajentamishalukkuus ja pitäjänkoulujen tarve tuotiin julki valtiovallan asettamille koulusuunnittelijoille.

Kun Porvoon hiippakunnan papisto kokoontui vuonna 1826 piispa Johan Molanderin johtamaan synodaalikokoukseen, lääninrovastien kertomusten pohjalta käydyssä keskustelussa ei varsinaisesti käsitelty kansanopetuksen tuloksia, vaan esille otettiin lähinnä rippikoulunpito. Lukkarien opetustyöhön ei puututtu lainkaan, eikä pitäjänkouluasioistakaan neuvoteltu. Lääninrovastien ilmoitusten mukaan useimmissa seurakunnissa jo noudatettiin piispa Alopaeuksen aikana tuomiokapitulin kiertokirjeessä annettua ohjetta, että

²⁴ Koulukomissiolle saapuneet mietinnöt vuonna 1815. KA KKA 1815, Eb 2–4; Sihvonen 1971, 61

²⁵ PmÅ 1825 § 24, 56–57, 89. Hornborg 1872, 225–226; Iisalo 1986, 15–16.

²⁶ Turun tuomiokapitulin kirjelmä 15.2.1826, KA KKA I:1 1825–1843.

rippikoulua tuli pitää kolme päivää kaksi kertaa vuodessa. Tosin viidessä seurakunnassa oli vain yksi vuotuinen rippikoulu eikä kuudessa seurakunnassa vielä lainkaan käytetty rippikoulu-nimitystä, vaan puhuttiin edelleen ehtoolliskoulustelusta. Porvoon kirkkoherran ja lääninrovastin viransijainen, lukion lehtori Carl Elias Alopaeus käytti kokoukselle kirjallisesti jättämässään kertomuksessa ilmaisua ”niin sanottu rippikoulu”. Rippikuulustelu oli siten vielä nuortenkin kohdalla vakiintunut käytäntö; konfirmaatiota ei mainittu lääninrovastien kertomuksissa.²⁷

Rippikoulu ei ilmeisestikään vielä ollut saanut vankkaa asemaa kaikissa Porvoon hiippakunnan seurakunnissa tuomiokapitulin ohjeiden edellyttämällä tavalla. Siksi piispa Johan Molander määräsi rippikoulukäytännön yhtenäistämiseksi, että rippikoulua oli pidettävä viikon ajan kerrallaan ja että tyttöjä ja poikia piti kuulustella erikseen. Tämä ohje jäi vuoden 1826 synodaalikokouksen ainoaksi konkreettiseksi edistysaskeleeksi kansanopetuksen tehostamisessa.²⁸

Synodaalikokoukset toimivat ilmapuntarina, josta näkyivät kirkollisen elämän tärkeimmät uudistamis- ja kehittämistarpeet. Kansanopetuksen tehostaminen oli autonomian ajan kahdella ensimmäisellä vuosikymmenellä hyvin keskeinen kysymys, sillä sen käytännön toteutuminen paikallisseurakuntien tasolla oli esillä kaikissa pappeinkokouksissa 1800-luvun alkuneljänneksellä. Pappeinkokoukseskustelut osoittavat, että pääosin kotiopetuksen varaan rakentuva kansanopetusjärjestelmä ei useissa tapauksissa käytännössä toiminut rippikoulun vaatimustason edellyttämällä tavalla.

²⁷ Hornborg 1872, 204; Koskenvesa 1984, 203–205.

²⁸ Hornborg 1872, 204–205; Ruuth 1913, 279–280.

3.3 Valtakunnallisen koulupoliittisen uudistustyön käynnistyminen

3.3.1 Ensimmäisen koulukomission asettaminen

Kaikissa Itämerenmaakunnissa oli tehty koulureformeja ja myös Ruotsiin oli saatu vuonna 1807 uusi koulujärjestys.¹ Kuitenkin jo vuosina 1809–1810 Ruotsin valtiopäivillä käytiin valistushenkisen rehtorin G. A. Silfverstolpen aloitteesta koulukysymyksistä laaja keskustelu. Silfverstolpe toi esiin näkemysensä siitä, että uuden perustuslain hengen toteuttaminen edellytti parempaa opetusta kaikille yhteiskuntakerroksille. Hän edellytti yleistä, valtion tukemaa kansanopetusta, joka olisi luonteeltaan pohjakoulu. Kun komitean asettaminen uudistustyötä varten viipyi, Silfverstolpe esitti vuonna 1811 kruununprinssille muistion, joka myös painettiin 1813 nimellä *Försök till en Framställning av allmänna Läro Verkets närvarande tillstånd*. Muistiossaan hän toi julki rahvaan koulujen puutteen. Valtiopäivät jättivätkin hallitsijalle ehdotuksen, joka tähtäsi koko valtakunnallisen opetuslaitoksen uudistamiseen. Kuningas asetti 1812 opetustoimen uudistamista varten erityisen komitean, *Comité för Uppfostrings- och Undervisnings-Verket i Riket*.² Komissio suoritti seuraavana vuonna laajan kansanopetuksen tilaa ja tarvittavia uudistuksia koskevan kyselyn, minkä jälkeen se vasta jätti oman mietintönsä vuonna 1825.³

Suomen koulujärjestyksen pysyminen muuttumattomana lähes vuosisadan ajan kärjisti sen puutteet äärimmilleen, varsinkin kun väkiluku oli samana aikana lähes kolminkertaistunut. Vanhan Suomen liittäminen muun Suomen yhteyteen toi esiin koululaitoksen yhdistämisen ongelmat. Yhdistämismanifesti joulukuulta 1811 ja sitä täydentävä julistus tammikuulta 1812

¹ Ruotsissa valmistunutta uutta koulujärjestystä ei ehditty saada Suomessa voimaan pian alkaneen sodan vuoksi. Piispa Tengström oli kuitenkin jo vuonna 1803 painattanut Suomen ainoaan kirjalliseen lehteen *Åbo lärda Tidningeniin* esityksen Napoleon I:n koulu-uudistuksesta. *Pärssinen* 1911, 492–493; *Cavonius* 1941, 255; *Hietala* 1982, 139.

² *Aquilonius* 1942, 30–31, 34; *Söderlund* 1960, 14–15.

³ *Aquilonius* 1942, 36–40.

edellyttivät, että Viipurin läänin koulujen hallinto alistettaisiin ilman erityisjärjestelyjä muun Suomen koulujärjestelmän mukaisesti Porvoon piispan ja tuomiokapitulin valvontaan.⁴

Vanhan Suomen koululaitoksen liittämisestä Porvoon alaisuuteen syntyi ”kulttuuritaistelu”, koska Viipurin läänissä oli vuodesta 1805 lähtien ollut täysin maallinen, Tarton yliopiston valvoma koululaitos. Sen esimiehenä oli toiminut Viipurin lukion rehtori Erik Gabriel Melartin. Hän oli käynyt Porvoon lukion ja ollut mm. Magnus Jacob Alopaeuksen oppilaana yhden lukukauden. Melartin nousi vastustamaan Porvoon kapitulin valvontaoikeutta. Hän laati helmikuussa 1812 Viipurin läänin kouluoloista mietinnön, jossa hän korosti, että kirkko ja koululaitos oli pidettävä toisistaan erillään. Hän ehdotti koulujen valvonnan siirtämistä Turun akatemialle. Viipurin läänin koulutoimen johtaja Melartin oli Tengströmin tavoin valistuksen kasvatusnäkemysten edustaja, ja hän tähdensi opitun ymmärtämisen merkitystä kaikessa opetustyössä. Hän esitti vielä erityisen koulukomission perustamista Viipurin läänin kouluolojen selvittämiseksi.⁵

Melartinin mietintö laukaisi ”kulttuuritaistelun” sikäli, että se oli Vanhan Suomen johtavan koulumiehen virallinen kannanotto. Melartin katsoi 16-sivuisessa kirjelmässään, että koulun kirkosta Viipurin läänissä vuonna 1805 erottanut opetusreformi tuli uhatuksi juuri silloin, kun se oli kantamaisillaan mitä kauneinta hedelmää. Myös kansanopetus oli Viipurin läänissä monien alkeis- ja tyttökoulujen ansiosta verraten edistynyttä.⁶

Melartinin mietintö lähetettiin piispa Alopaeukselle, joka antoi siitä jyrkän kriittisen lausunnon. Tärkeintä Alopaeuksen mielestä olisi, että koululaitoksella läntisessä Suomessa sekä Vanhassa Suomessa olisi tulevaisuudessa yhteinen päämäärä, jotta nuorisolle ”opetettaisiin aitoa jumalanpelkoa, tervettä kristillistä moraalia ja tarkkaa tietoa velvollisuuksistaan Jumalaa, esivaltaansa, lähimmäisiään ja itseään kohtaan”. Alopaeuksen mielestä oli

⁴ Vanhan Suomen kouluhallinto ei kuulunut kirkollisten elinten alaisuuteen, vaan koulutoimen johdossa olivat yliopistot. *Vuorela* 1980, 54–55.

⁵ E. G. Melartinin muistio 2/14.2.1812 (jäljennös). KA KKA 1815 Eb 5; *Takolander* 1962 I, 41–47; *Iisalo* 1968, 50; *Vuorela* 1980, 55; *Hietala* 1982, 141, 158–159.

⁶ *Hietala* 1982, 158–159.

luonnollista, että Vanhan Suomen koululaitos mukautuisi muun Suomen koulutusjärjestelmään.⁷

Alopaeus otti lausunnossaan kantaa yleisiin kasvatusvirtauksiin toteamalla, että eräät pedagogit ja filosofit, joita ei ilmeisesti ollut useita, tahtoivat vapautua velvollisuudesta opettaa kristillistä uskoa. Voidakseen vapaasti esittää oppejaan he eivät myöskään hyväksyneet koulujen yhteyttä seurakuntaan. Alopaeus hämmästeli sitä, että pyrkiessään saamaan Viipurin läänin koululaitoksen vapaaksi Porvoon piispan valvonnasta Melartin oli kuitenkin valmis suomaan valvontaoikeuden Turun piispalle. Alopaeuksen keskeisin tavoite oli puolustaa kirkon ja koulun läheistä yhteyttä sekä torjua neologisen teologian vaikutus.⁸ Ensisijaisesti tässä oli kyse oppikoulun kehittämisestä, mutta Vanhan Suomen kansanopetusjärjestelyjen erot muuhun Suomeen nähden olivat myös tiedossa.

Keisari puuttui kiistaan määräämällä, että läänin koululaitoksessa ei toistaiseksi saisi tapahtua mitään muutoksia, vaan oli odotettava Viipurin läänin järjestämiskomitean päätöksiä. Alopaeus katsoi itse joutuneensa hallitsijan epäsuosioon, ja hän tulkitsi asian niin, että piispan ja kapitulin valtuudet Viipurin läänin kouluasioissa oli toistaiseksi peruutettu.⁹

Viipurin läänin järjestämiskomitea teki joulukuussa 1812 ehdotuksen, joka noudatti vähäisin poikkeuksin vuoden 1724 koulujärjestyksen periaatteita. Sen selvä päätavoite oli Ruotsin vallan aikaisen järjestelmän voimaan saattaminen myös Viipurin läänissä. Senaatin täysistunnossa mietintö oli esillä toukokuussa 1813. Senaatti hylkäsi ehdotuksen yksimielisesti viitaten Ruotsissa vastikään tapahtuneeseen koulujärjestyksen uudistamiseen. Muut-

⁷ M. J. Alopaeuksen tarkastuskirjelmä 11.3.1812 (jäljennös). KA KKA 1815 Eb 5. Melartinin esitys oli Kari Tarkiaisen mukaan taisteluhansikas Alopaeukselle. Hänen laatimansa 11.3.1812 päivätty ”Herra Koulutoimenjohtaja Melartinin mietinnön tarkastus” käsitti kaikkiaan 32 sivua. Alopaeus ei valitettavasti tiennyt, että Melartinin kirjelmä oli jo vaikuttanut, vaan luuli Viipurin läänin koululaitoksen kuuluvan edelleen Porvoon alaisuuteen. Siksi hän esiintyi varsin auktoritatiivisesti edustaen vastineessaan melko puhdasta konservatiivisuutta. *Tarkiainen* 1985, 305.

⁸ *Takolander* 1926 I, 41–47; *Pärssinen* 1911, 489–492; *Koskenvesa* 1963, 84–85; *Hietala* 1982, 158–159.

⁹ *Vuorela* 1980, 55–56.

tuneet katsomukset ja käytännöllisten aineiden lisäämisen tarve opetuksessa vaativat yleistä koulujärjestyksen uudistusta.¹⁰

Suomen asiain komitea esitti Pietarissa elokuussa 1814 – ilmeisesti Ruotsissa toteutetun uudistuksen nojalla – koulukomitean perustamista. Keisari vahvisti 7.9.1814 Suomen asiain komitean ehdotuksen asettamalla Suomen yleisten oppilaitosten järjestelykomission (*Kejsrerliga Comissionen för reglering af allmänna undervisnings anstalter i Finland*). Sen puheenjohtajaksi nimitettiin yliopiston varakansleri, piispa Jacob Tengström ja muiksi jäseniksi prokuraattori Mathias Calonius, hallituskonseljin jäsenet eversti Nathanael Gerhard af Schultén, esittelijäsihteerit Henrich Reinhold Bäck ja Wilhelm Stierwald sekä professorit Johan Fredric Wallenius ja Erik Gabriel Melartin. Komissiolle annettiin tehtäväksi koko Suomen koululaitoksen uudelleen järjestämiseen tähtäävän suunnitelman laatiminen, koska jo maan entinen hallitus oli aikonut parantaa Suomen yleistä opetuslaitosta aikakauden mukanaan tuomien muutosten edellyttämällä tavalla. Lisäksi kaikki Viipurin läänin koulut määrättiin toistaiseksi koulukomission valvontaan.¹¹ Komitea asetettiin varsinaisesti ylemmän opetuslaitoksen uudistamista varten ja – kuten seuraavassa luvussa ilmenee – kansanopetusasiat tulivat sen tehtäväkenttään vasta toissijaisesti.

Viipurin läänin kouluolojen järjestämisestä aiheutunut monivivahteinen ja varsin kiivas koulupoliittinen kiista, jota on kutsuttu kulttuuritaisteluksi, nosti samalla esiin Suomessa 1800-luvun alkupuolella vallinneet erilaiset kasvatus- ja koulupoliittiset näkemykset. Valistuksen aatteita edustavan ryhmän näkyvin edustaja oli tuolloin Melartin.¹² Melartin tunsı kirjallisuuden välityksellä filantropisti Salzmännin, Campen ja Basedowin sekä Pestalozzin näkemykset. Häntä on pidetty ensimmäisenä suomalaisena, joka oli tutustunut myös Herbartin ajatuksiin. Herbartin pedagogisten mielipiteiden keskeisimpiä näkemyksiä on kasvatusopin yhteys siveysoppiin: kasvatuksen ensisijaisena päämääränä on siveellisen luonteenlujuuden aikaansaaminen oppilaassa. Eettisyys liittyy ensi sijassa tahtoon, ja siksi kasvattajan ja opet-

¹⁰ Vuorela 1980, 56–57.

¹¹ Koulukomission pöytäkirja 21.12.1814, KA KKA 1815–25 Ca 1; Pärssinen 1911, 493–494; Takolander 1926 I, 51–62; Vuorela 1980, 58.

¹² Vuorela 1980, 58–59.

tajan on herätettävä opetettavien mielenkiinto. Uushumanistien tavoin Melartin puolusti myös koulun erottamista kirkosta ja katsoi, että koululaisista tuli kasvattaa järjestäytyneitä, tarkoituksistaan, olosuhteistaan sekä velvollisuuksistaan tietoisia yksilöitä ja kansalaisia.¹³

Konservatiivisen koulupolitiikan keskushahmoksi kohosi Porvoon piispa Alopaeus, joka oli kiihkeä neologisen teologian vastustaja. Senaatti oli kannanotoissaan ilmeisen varovainen. Sen pääpyrkimyksenä näyttää olleen lieventää koulupolitiikan kentässä syntynyttä jännitystä. Senaatti nautti koulupoliittisissa kysymyksissä korkeimman tahon luottamusta, koska asetetun koulukomission jäsenten enemmistö oli senaatin piiristä.¹⁴

Alopaeuksen ja Melartin välisessä kiistassa törmäsivät toisiinsa paitsi Viipurin läänin uusi, kirkosta riippumaton koululaitos ja muun Suomen kirkollinen koulujärjestelmä myös saksan kieli ja Itämerenmaakuntien henkinen kulttuuri sekä Suomen perinnäinen ruotsinkielinen sivistyselämä.¹⁵ Autonomian alun koulupoliittista yleistä suuntausta kuvastaa se, että perinteisen kouluhallinnon elimet, tuomiokapitulit, eivät saaneet edustusta koulukomissioon. Tengströmin puheenjohtajuus perustui ilmeisesti hänen asemaansa Turun akatemian varakanslerina. Alopaeuksen syrjäyttäminen komitean jäsenyydestä selittyy kirkko- ja kulttuuripoliittisilla syillä.¹⁶

3.3.2 Laaja lausuntokierros opetustoimen tarpeista 1815

Komissio sai syyskuussa 1814 keisarillisella kirjeellä tiedoksi, ettei se saanut antaa mietintöään Suomen koululaitoksen uudelleen järjestämisestä, ennen kuin se oli tiedustellut niiden viranomaisten ja henkilöiden mielipiteitä, joita opetusasiain hoito jollakin tavoin koski tai kiinnosti. Komissio päätti-kin istunnossaan 20.1.1815 pyytää lausuntoa maaherroilta, Turun akatemian konsistorilta, molemmilta tuomiokapituleilta, suurimpien koulujen rehtoreilta sekä 36 sivistyneeltä ja kouluasioita ymmärtävältä yksityishenkilöltä.

¹³ Hietala 1982, 139, 146–147; Tarkiainen 1985, 304.

¹⁴ Vuorela 1980, 58–59.

¹⁵ Melartinin näkökulmasta väittelyä on kuvannut Hietala (1982) ja Alopaeuksen osalta Tarkiainen (1985).

¹⁶ Vuorela 1980, 59.

Kaikilta pyydettiin kesäkuun 1815 loppuun mennessä selostuksia opetusoloista sekä mielipiteitä ja ehdotuksia oppilaitosten uudistamismahdollisuuksista.¹ Komissio pidensi 17.7.1815 lausunnonantajien vastausaikaa muutamalla kuukaudella.²

Komissio päätti, että lausunnonantajille lähetettävän kirjeen piti olla riittävän selkeä ja toimeksiannoltaan rajattu. Puheenjohtaja Tengström lupasi esittelijäsihteeri Bäckin kanssa laatia komission hyväksyttäväksi lähetekirjelmän luonnoksen. Sen otsakkeesta jo ilmeni kyselyn tarkoitus: ”Tarpeellisia tiedonantoja Suomen oppilaitoksista, nimittäin lukioista, katedraali- ja triviaalikouluista, muista kaupunki- ja pitäjänkouluista, kuten myös purjehdus-, tehtaan- ja pitäjänkouluista yms., jollaisia paikkakunnilla voi olla”. Samalla tiedusteltiin, miten vanhoja oppilaitoksia voitaisiin parantaa ja uusia perustaa.³ Pitäjänkoulujen mainitseminen komission kyselylistalla ilmensi jo – Ruotsin mallin mukaisesti – pyrkimystä liittää kansanopetus perusopetuk-

¹ KA KKA 1815 Da 1; *Pärssinen* 1911, 495, 500–501.

² Komission pöytäkirja 17.7.1815 § 3, KA KKA 1815 Ca 1.

³ Koulukomission pöytäkirja 21.12.1814, KA KKA 1815 Ca 1.

Koulukomission lähetekirjeessä pyydettiin lausunnonantajilta seuraavia tietoja:

1. Oppilaitoksen perustamisajankohta?
2. Oppilaitoksen varsinainen tarkoitus?
3. Oppilaitoksen tulot, rakennus, kirjasto jne. sekä opettajien palkkaus ja lukumäärä?
4. Oppitunnit ja niiden jakautuminen opettajien kesken?
5. Päivittäisten oppituntien määrä sekä loma-ajat?
6. Käytetyt oppikirjat?
7. Oppilailta vaadittavat tiedot?
8. Luokkien tai osastojen lukumäärä?
9. Mitä vaaditaan luokalta pääsemiseen?
10. Montako vuotta koulun suorittaminen kestää tavalliselta oppilaalta?
11. Miten oppilaita valvotaan oppituntien ulkopuolella?
12. Kymmenen viime vuoden oppilasmäärät?
13. Mikäli oli köyhien oppilaitoksia, niin kuinka nämä lapset saivat kristinopin-tiedot? Kuinka lukkarit täyttivät opetusvelvollisuutensa ja vaativatko he opetettavien lasten vanhemmilta erillisen korvauksen? Voitaissiinko lukkaria tai suntiota käyttää kristinopin ja muiden perustietojen opettajina?
14. Kuinka moni seurakunnassa piti lapsilleen yksityisopettajaa?
15. Onko toiminnassa yksityisiä oppilaitoksia?
16. Ehdotuksia vanhojen oppilaitosten tarvitsemista parannuksista tai uusien perustamisesta sekä niiden rahoittamismahdollisuuksista? KA KKA 1815 Da 1.

Taulukko 4. Koulukomission yksityishenkilöiltä pyytämät lausunnot 1815

- = ei vastausta lausuntopyyntöön
 x = vastaus lausuntopyyntöön ei käsittele kansanopetusta
 xx = vastaus käsittelee kansanopetusta suppeasti, ei kehittämisehdotuksia
 xxx = vastaus käsittelee kansanopetusta laaja-alaisesti, ei kehittämisehdotuksia
 E = vastauksessa lisäksi ehdotuksia kansanopetuksen kehittämiseksi

Turun hiippakunta

Aejmelaeus, Nils	xxE	kirkkoherra	Isokyrö
Bladh	–	kanslianeuvos	Vaasa
le Bell, Fredrik	xxE	kirkkoherra	Pori
Böckelman, Eric	x	kauppias	Pietarsaari
Carp, Jakob Arndt	x	lääninrovasti	Siikajoki
Castrén, Matias	–	lääninrovasti	Kemi
Enegren, Matias	xxxE	kirkkoherra	Föglö
Frosterus, Johan	xxxE	lääninrovasti	Kalajoki
Gripenberg, Odert	xx	luutnantti	Pori
Hagelstam, August Hannibal	x	majuri	Turku
Hirn, Daniel	–	rovasti	Kemiö
Häggström, L. P.	x	pormestari	Pietarsaari
Rönnbeck, Anders Johan	x	maisteri	Turku
Salvenius, Adam	xxE	rovasti	Sääksmäki
Tengström, Johan	xx	lääninrovasti	Vaasa
Tolpo, Nils	xxxE	lääninrovasti	Tammela
Wegelius, Henrik	xx	lääninrovasti	Oulu
Winge	–	laamanni	Vaasa
Åkerman, Wilhelm	xxxE	kirkkoherra	Hattula

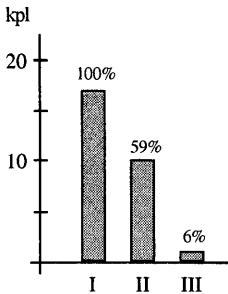
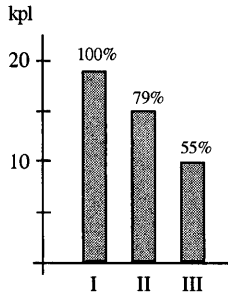
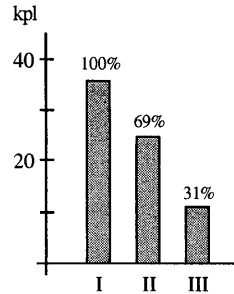
Porvoon hiippakunta (Viipurin lääni)*

Cygnaeus, Zacharias	xxxE	rovasti	Hollola
Ervast, Henric	–	laamanni	Liperi
von Fieandt, Otto Carl	x	eversti	Haapaniemi
Molander, Aron	xxxE	rovasti	Kangasniemi
Molander, Johan	–	rovasti	Ilomantsi
Nordenskjöld, Adolf Gustaf	xxxE	eversti	Mäntsälä
Nyberg, Gustaf Gabriel	x	eversti	Helsinki
*Europaeus, J.	x	pormestari	Viipuri
*Europaeus, Peter Adolf	xx	rovasti	Savitaipale
*de Gervais	–	kenraalimajuri	Viipuri
*Indrenius, Emmanuel	xxE	rovasti	Hamina
*Jonisch, Nicolay	–	valtioneuvos	Viipuri
*Logineffski, Feodor	–	rovasti (ort.)	Viipuri
*Maconi, Nils	xx	rovasti	Kerimäki
* von Mensch	–	eversti	Viipuri
*von Nicolay, Ludwig Heinrich	x	vapaaherra	Viipuri
*Sprengtporten, Yrjö Maunu	–	kenraali	Viipuri

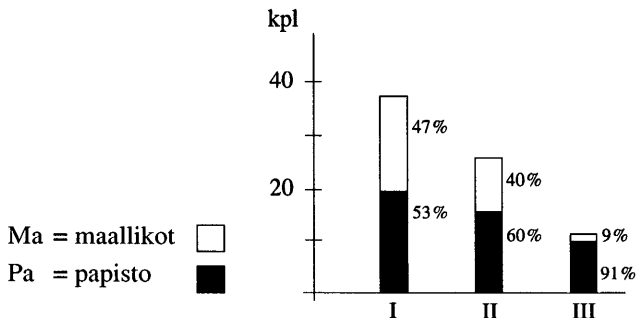
Taulukko 4a. *Koulukomission lausuntopyynnöt yksityishenkilöiltä 1815*

	Maallikot		Papisto		Yhteensä	
	kpl	%	kpl	%	kpl	%
I	17	100	19	100	36	100
II	10	59	15	79	25	69
III	1	6	10	55	11	31

- I = komission pyytämien lausuntojen lukumäärä
 II = komissiolle vastanneiden lukumäärä
 III = niiden lausuntojen lukumäärä, joissa oli ehdotuksia kansanopetuksen kehittämiseksi

Maallikot**Papisto****Yhteensä****Taulukko 4b.** *Koulukomission lausuntopyynnöt yksityishenkilöiltä 1815*

	I Pyydetty		II Vastanneet		III Ehdotuksia	
	kpl	%	kpl	%	kpl	%
Ma	17	47	10	40	1	9
Pa	19	53	15	60	10	91
Yht.	36	100	25	100	11	100



sena koko valtakunnallisen koulujärjestelmän elimelliseksi osaksi.

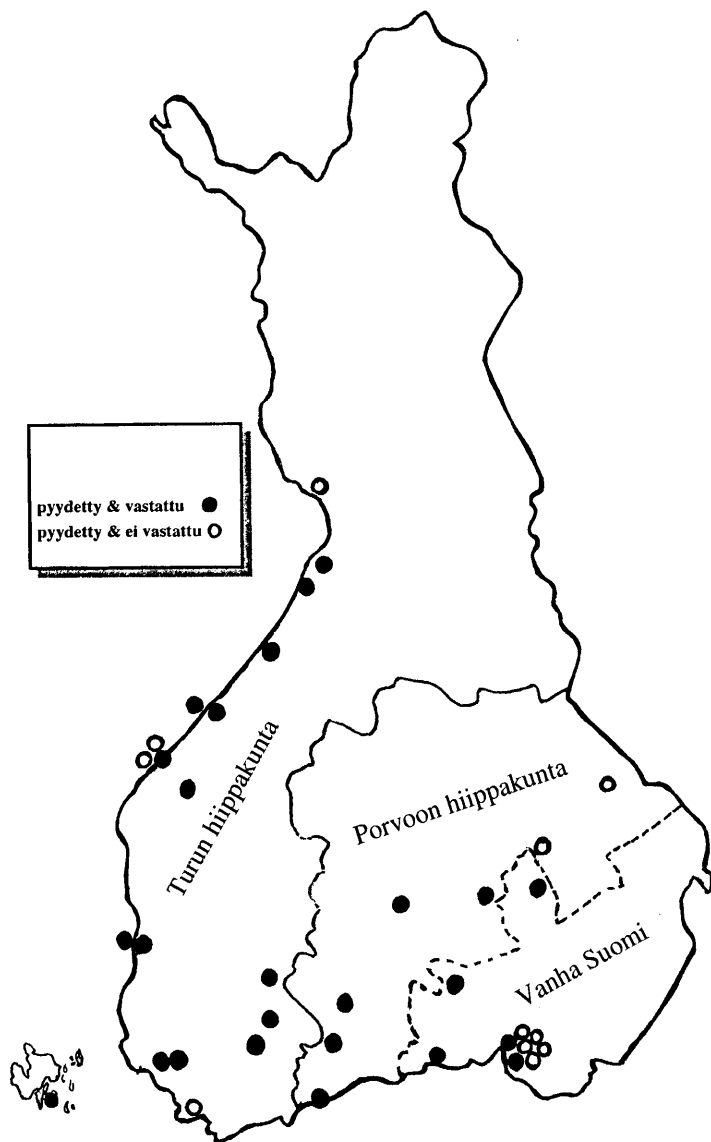
Komissio asetettiin nimenomaan suunnittelemaan valtakunnan ylemmän koululaitoksen uudistamista, mutta komission lähetekirjeeseen sisältyi kuitenkin myös kansanopetukseen liittyviä kysymyksiä. Erikseen tiedusteltiin mm. seuraavia asioita: oliko paikkakunnalla köyhien oppilaitoksia ja miten niihin sijoitetut lapset saivat kristinopintiedot? Kuinka lukkarit täyttivät opetusvelvollisuutensa ja vaativatko he opetettavien lasten vanhemmilta erillisen korvauksen? Voitaisiinko lukkareita tai suntioita käyttää kristinopin ja muiden perustietojen opettajina? Kysymyksistä päätellen kunnollisen kristinopin opetuksen tuli olla – myös esivallan näkökulmasta – yhä edelleen kansanopetuksen kivijalkana. Kansanopetuksen kustannuspuoli oli ilmeisesti yleisesti tiedostettu ongelma, koska sitä nimenomaan tiedusteltiin vielä erikseen lukkarin opetustoimen osalta. Viittaus lukkarin ja suntion opetustyöhön viittasi jo opetuksen laajentamistarpeisiin, joskin siinä jätettiin määrittelemättä perusopetuksen tarkempi sisältö.

Komitea nimesi yksityishenkilöitä lausunnonantajiksi maantieteellisesti katsoen melko tasaisesti koko Suomen alueelta: Turun hiippakunnasta valittiin 19 ja Porvoon hiippakunnasta 17 asiantuntijaa, joista seitsemän oli Viipurin kaupungista. Tengströmin johtama ensimmäinen koulukomissio toimi Turussa eikä sen jäsenten joukossa ollut Viipurin läänin koulujen asiantuntijaa Melartinia lukuun ottamatta lainkaan Porvoon hiippakunnan edustusta.

Porvoon piispa Alopaeus oli esiintynyt vuonna 1812 tiukan konservatiivisen linjan edustajana liian jyrkin äänenpainoin Viipurin läänin koululaitosta koskeneessa kiistassa, joten hänet syrjäytettiin ilmeisen harkitusti; aiempien kokemusten ja teologisten näkemyserojen perusteella yhteistyömahdollisuudet eivät näyttäneet kovinkaan lupaavilta Tengströmin sekä Melartinin liputtaessa selkeästi valistuksen kasvatusihanteiden puolesta.

Melartin pyrki ilmeisesti toteuttamaan komiteassa omia näkökantojaan myös siten, että Viipurin alue painottui voimakkaasti yksityisiä lausunnonantajia valittaessa. Tämä on toisaalta ymmärrettävää siitäkin syystä, että tarkoituksena oli ratkaista juuri Vanhan Suomen koululaitoksen järjestelyyn liittyvä problematiikka. Komissio valitsi lausunnonantajiksi 36 yksityishenkilöä, joista papiston ulkopuolelta oli 17 ja pappissäädystä 19; maallikoiden osuus oli 47 % ja papiston 53 % (*taulukko 4b*). Lausunnonantajiksi valituista maallikoista vastasi 59 % ja papeista 79 % (*taulukko 4a, pylväsdigrammit*).

Kartta 2. *Koulukomission yksityishenkilöiltä 1815 pyytämät lausunnot*



Valituista papeista 55 % ja maallikoista 6 % esitti komissiolle saapuneissa lausunnoissa kansanopetuksen uudistusehdotuksia ja kehittämissuunnitelmia.

Koulukomission lausuntopyyntö lähetettiin myös tärkeimmille virastoille ja virkamieskunnalle. Virka-asemansa perusteella lausunnonantajiksi joutu-neet välittivät toimeksiannon virkaportaassa alaspäin. Maaherrat kyselivät alaisiltaan kansanopetusta koskevia tietoja ja pyysivät selostuksia sekä ehdotuksia kaupunkien maistraateilta, kruununvoudeilta ja kihlakunnantuomareilta, ja viimeksi mainitut taas tiedustelivat paikkakuntansa säätyläisten sekä papiston mielipiteitä ja lähettivät ne edelleen lääninhallituksille. Viipurin lääninhallitus lähetti lausuntonsa liitteinä vielä peräti 36 pappismiesten lausunnot (*liite 4*).⁵

Komissio sai kaikkiaan 60 kansanopetusta koskevaa lausuntoa pappissäädyistä. Viipurin läänin alueella tunnettiin ilmeisesti erityisesti tarvetta omien opetusperinteiden turvaamiseen, mikä selittäänee muita läänejä huomattavasti voimakkaamman vastaamisaktiiviteetin.

Turun akatemian konsistori sekä Porvoon ja Turun tuomiokapitulit vastasivat niin ikään lausuntopyyntöön. Eri virastojen mietinnöistä ja selostuksista olivat kansanopetuksen osalta kaikkein merkittävimpiä molempien tuomiokapitulien vastaukset,⁶ mikä onkin ymmärrettävää siksi, että kansanopetus oli tuolloin suurelta osin kirkon vastuulla. Koulukomissiolle saapui kaikkiaan kymmenen rehtorien lähettämää lausuntoa, jotka koskivat pääosin oppikouluja (*liite 3*). Vain Turun katedraalikoulun rehtori Georg Laurell ja Vaasan triviaalikoulun rehtori Jacob Bange viittasivat lyhyesti rahvaan opetukseen.⁷ Komissiolle lähetetyt lausunnot noudattivat yleensä rakenteeltaan

⁵ Turun ja Porin lääninhallituksen kautta komissiolle saapuivat Turun, Porin, Rauman ja Uudenkaupungin maistraattien lausunnot, seitsemän kruununvoudin, viiden pappismiehen ja kahden pedagogin sekä eräiden yksityishenkilöiden lausunnot. Viipurin lääninhallituksen lausunnon liitteinä seurasivat Haminan, Käkisalmen, Lappeenrannan, Sortavalan ja Viipurin maistraatin sekä neljän kruununvoudin lausunnot. Vaasan ja Oulun lääninhallitusten vastauksien liitteinä ei ollut lainkaan yksityishenkilöiden ehdotuksia. Koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneita muistioita ja ehdotuksia, KA KKA 1815 Eb 4.

⁶ Porvoon tuomiokapitulin lausunto 11.5.1815 ja Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

⁷ Rehtorien selostuksia ja mietintöjä. KA KKA 1815 Eb 3 (*Liite 3*).

sekä sisällöltään lausuntopyynnön kysymyksiä: aluksi niissä kuvailtiin opetustoimen tilaa ja sen jälkeen pohdiskeltiin opetuksen tavoitteita, sisältöä, menetelmiä sekä parannuskeinoja.⁸

Pappissäädyn ulkopuolelta komissio sai yhden poikkeuksellisen laaja-alaisen kansanopetuksen uudistamiseen tähdänneen lausunnon, jonka lähettäjänä oli eversti Adolf Gustaf Nordenskjöld. Hänen ehdotuksensa sisälsi perustellun ja yksityiskohtaisen suunnitelman rahvaan perusopetuksen järjestämiseksi.⁹ Lausunnonantajiksi valituista yhdeksästä sotilashenkilöstä ainoastaan yksi sekä kuudesta porvaristaustaa edustavasta lausunnonantajasta niin ikään vain yksi lähetti vastauksensa.¹⁰ Koulukomission lausuntokierroksella 1815 säätyläispiirit eivät papistoa lukuun ottamatta osoittaneet paljonkaan kiinnostusta tai tarvetta rahvaan sivistystason oleelliseen parantamiseen. Sääty-yhteiskunnassa katsottiin kansanopetusasioiden luonnostaan kuuluvan juuri papiston vastuualueeseen.

Koulukomissio sai vuonna 1815 vastauksena kyselyynsä hyvin edustavan ja monipuolisen lähdemateriaalin Suomen silloisista kouluoloista. Vaikka komission kysely liittyi etupäässä ylempään opetustoimeen ja kansanopetus oli toimeksiannossa lähinnä liitännäisenä, saapui komissiolle kuitenkin suuri määrä rahvaan opetuksen tilaa koskevia selostuksia ja lukuisia uudistamisehdotuksia. Perusopetuksen tarpeiden näinkin voimakas painottuminen koulukomissiolle lähetetyissä asiakirjoissa oli luonnollisesti seurausta siitä, että papiston lausuntojen osuus kokonaismäärästä oli suhteessa muihin hyvin runsas. Papiston vastaamisintensiteetti viestitti kansanopetuksen käytännön tasolla jatkuvasti kasvavasta paineesta ja radikaalien uudistustarpeiden kiireellisyydestä. Vuoden 1809 poliittinen tilannemuutos ilmeisesti aktivoi nimenomaan papiston pyrkimyksiä turvata perinteisen kirkollisen kansanopetuksen jatkuvuus uutta valtakunnallista koulujärjestelmää suunniteltaessa ja rakennettaessa.

⁸ Komission lähetekirjelmä ja pöytäkirja 20.1.1815 § 6, KA KKA 1815 Ca 1 & Da 1 Eb 1–5.

⁹ A. G. Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

¹⁰ KA KKA 1815 Eb 1, Eb 4.

3.4 Maallikkolausunnonantajien vähäinen kiinnostus kansanopetusuudistukseen 1815

Läntisen hiippakunnan alueelta eräät krununvoudit, kuten Eric Johan Backmansson Mynämäeltä ja Gustaf Berndt Sahlberg Vehmaalta, valittelivat sitä, etteivät he pyynnöistään huolimatta olleet saaneet säätyläisiltä mitään ehdotuksia komissiolle toimitettavaksi.¹

Vaasan triviaalikoulun rehtori Jacob Bange lähetti koulunsa toiminnasta komissiolle 31-sivuisen selonteon, jonka yhteydessä hän viittasi vain hyvin lyhyesti kansanopetukseen. Hänen mielestään olisi toivottavaa, että rahvas saataisiin perustamaan pitäjänkouluja, joissa opetettaisiin kristinoppia, vähän laskentaa ja maataloutta sekä luonnonhistoriaa, koska näistä oppiaineista oli hyötyä maamiehellekin. Rahvasta ei kuitenkaan liene helppo taivuttaa tällaisen opetuksen hankkimiseen, rehtori Bange arveli.² Muut rehtorit eivät käsitelleet kansanopetusta.³

Turun hiippakunnan alueelta saapui komissiolle koulumiehenä tunnetun Odert Gripenbergin selostus Porin opetuslaitoksesta. Lähetekirjeessään hän ilmoitti olevansa muutoin täysin tietämätön Suomen julkisista ja yleisistä kouluista. Hän totesi tämän estävän häntä tekemästä komissiolle mitään parannusehdotuksia.

Lisäselvitykseksi ja ehkä myös puolustukseksi Gripenberg⁴ vielä mainitsi, ettei hän muiden töidensä ja tärkeän Pietarin-matkansa vuoksi ollut

¹ E. J. Backmanssonin lausunto 28.6.1815 & G. B. Sahlbergin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

² J. Bangen lausunto 28.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

³ Rehtorien selostuksia ja mietintöjä, KA KKA 1815 Eb 3.

⁴ Gripenbergin mieli oli jo poikavuosina suuntautunut aatteelliseen toimintaan, ja sodan päätyttyä hän luopui sotilasurastaan antautuen kokonaan kasvattajan tehtävään. Hän teki vuonna 1810 ulkomaille opintomatkan, jonka aikana hän tutustui maineikkaan filantropisti-pedagogin Saltzmännin kasvatuslaitokseen sekä Pestalozzin kuuluisaan havainto-opetusmenetelmään. Palattuaan kotimaahan Gripenberg perusti Aleksanteri I:ltä saamansa avustuksen turvin Hämeenlinnaan Pestalozzin kasvatusperiaatteille nojautuvan korkeamman reaalioppikoulun, joka kuitenkin siirtyi Poriin ja sieltä edelleen Voipaalaan, kunnes se jouduttiin 1822 sulkemaan taloudellisten vaikeuksien takia. Oppikoulun tilalle Gripenberg tai hänen veljensä Sebastian perusti vuonna 1822 Voipaalaan kansan lapsia varten opinajon, jota *Halila* on nimittänyt ensimmäiseksi moderniksi kansa-

pystynyt laatimaan lainkaan uusia oppilaitoksia koskevia ehdotuksia.⁵ Gripenberg ei siten kotimaahan palattuaan ollut neljän vuoden kuluessa saanut hahmotelluksi minkäänlaista kansanopetuksen parantamissuunnitelmaa. Komission kyselyn jälkeen vuonna 1822 – ylemmän asteen koulukokeilunsa päätyttyä – Gripenberg ryhtyi varsinaisesti kansanopetuksen kehittämistyöhön.

Eversti August Gustaf Nordenskjöld Mäntsälästä lähetti koulukomissiolle sisällöltään yksityiskohtaisen ehdotuksen rahvaan opetuksen parantamiseksi. Nordenskjöld ei laajassa mietinnössään käsitellyt lainkaan ylempiä oppilaitoksia, vaan keskittyi pohtimaan perusteellisesti kansanopetuksen kehittämistarpeita.⁶ Sivistyneisyydestään, aktiivisuudestaan ja epäitsekkyystään tunnetun suvun sekä myös hyödyn aikakauden tyypillisenä edustajana eversti Nordenskjöld oli kiinnostunut käytännöllisistä kysymyksistä. Hän harrasti itse luonnontieteitä, maanviljelyn kehittämistä, kasvitiedettä sekä geologiaa. Eräiden sukulaistensa tavoin hän oli myös perehtynyt swedenborgilaisuuteen.⁷

Eversti Nordenskjöldin lausunnossa todettiin, että viimeksi kuluneiden 50 vuoden aikana valistus oli edistynyt Suomessa yhtä paljon kuin edeltäneiden 500 vuoden kuluessa. Tämän oli tehnyt mahdolliseksi se, että oppineet olivat välittäneet tietoja tutkimustuloksistaan. Tätä myönteistä kehitystaustaa vasten Nordenskjöld nosti esiin jyrkkänä kontrastina yhteisen kansan tarpeet. Onko suomalainen rahvas jo kehittynyt valistuksen ansiosta kelvolliseksi, entistä työteliäämmäksi sekä itselleen ja isänmaalleen hyödyllisemmäksi? Ovatko paheet ja rikokset sen keskuudessa vähentyneet? Vastaus oli hänen mielestään jokaisessa kohdassa kielteinen, eikä tulevaisuuskaan herättänyt

kouluksi suomalaisella maaperällä. Ilmeisesti Gripenbergin pestalozzilaishenki-set periaatteet joutuivat piankin unhoon, sillä tässä koulussa käytettiin vuoro-opetusmenetelmää. Myöhemmin hän tuli tunnetuksi kaupunkien kansanopetuksen edistäjänä, ja hän myös avasi vuonna 1835 maamme ensimmäisen tyttökoulun. *Takolander* 1926 I, 260–261; *Halila* 1949, 136–137; *Kuujo* 1955, 30–31.

⁵ O. Gripenbergin lausunto 30.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

⁶ A. G. Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815. KA KKA 1815 Eb 2.

⁷ Eversti August Gustaf Nordenskjöldin isä omisti Eriksnäsin kartanon Sipoossa ja Alikartanon Mäntsälässä. Nordenskjöldien suku oli kiinnostunut swedenborgilaisuudesta, mystiikasta ja luonnontieteistä. Tosin August Nordenskjöldin puoliso Anna Charlotta ei yhtynyt swedenborgilaisiin mielipiteisiin; hänen kirjoittamansa on vuoden 1886 virsikirjassa virsi 407. *Koskimies* 1956, 189–197; *Hornborg* 1932, 197.

toiveita siitä, että rahvas hyötyisi ”aikakauden laajentuneesta vapaudesta ja ymmärryksen jalostamisesta koituvista voimista”. Tilanne huolestutti Nordenskjöldiä siksi, että hän ymmärsi rahvaassa olevan koko kansan valtiollisen olemassaolon perustan, jonka varassa muu rakennus seiso i tai sortui. Siksi yhteistä kansaa piti mitä pikimmin kehittää kasvatuksen ja parannetun opetuksen avulla.

Uskonnollisessa hengessä tapahtuvan kunnollisen opetuksen avulla kansalaisten tahto voitiin taivuttaa hyvään, mikä johtaisi esivallan ja lain kunnioittamiseen, synnyttäisi ahkeruutta ja hyötyä sekä estäisi fanaatikkoja ja tyhjäntoimittajia johtamasta rahvasta harhapoluille tai kapinointiin.⁸ Nordenskjöldin valistushenkisen opetussuunnitelman tavoitteita ja arvoperustaa elähdyttivät jo fennomanian ihanteet: kansallispoliittiset syyt edellyttivät koko rahvaan opetuksen kehittämistä uskonnollisessa hengessä tapahtuvaksi ja valistavaksi kansalaiskasvatukseksi, mikä oli valtiollisesti katsottuna suorastaan tulevaisuuden elinehto.

Nordenskjöld pahoitteli sitä, että maalaisrahvaan lapset jäivät kokonaan vaille kunnollista opetusta. Heidän elinympäristönsä oli muutoinkin surkultetavan alkeellinen. Talonpoikaistuvissa vallitsi lakkaamatta epäterveellinen lemu, joka aiheutui useimmiten viinapannuista ja juopuneista. Pienet lapset joutuivat elämään siivottomassa ympäristössä, jossa he varhain oppivat pahoja tapoja. Ei ihme, että jo 5–10-vuotiailla lapsilla oli monia sielun sairauksia. Kaikki tämä kelvottomuus oli raivattava pois, ennen kuin mitään parempaa voi istuttaa tilalle. Nordenskjöld huomautti, että nuoriso ehkä saatiin oppimaan perinteisillä tavoilla konemaisesti lukemaan ja hokemaan ulkoläksynsä, mutta samalla kertaa se omaksui kaikenlaiset huonot elämäntavat paheellisilta ja muuhun työhön kykenemättömiltä opettajiltaan. Kun kaikkeen tähän vielä lisättiin rahvaan jokapäiväistä elämää kahlitsevat harhaluulot ja taikuus, oli todella jo aika ryhtyä poistamaan sitä heikentäviä ja sielullisesti tuhoavia epäkohtia.⁹

Nordenskjöld ei tyytynyt pelkästään surkuttelemaan rahvaan alennustilaa, vaan hän esitti myös konkreettisen ratkaisumallin näihin ongelmiin: ainoa tehokas parannuskeino tilanteen korjaamiseksi oli rahvaan opetuk-

⁸ Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

⁹ Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

sen järjestäminen niin, että jokainen ymmärtäisi oman ihmisarvonsa ja elämäntehtävänsä. Katekismuksen ulkoa osaaminen pelkkänä pään tietona ei pystynyt vaikuttamaan käytännön elämän epäkohtiin, koska mekaanisesti omaksuttu tieto ei kohentanut tahtoa ja ymmärrystä. Kansanopetuksessa voitiin jo odottaa huomattavaa edistymistä, sillä olihan halpojen Raamattujen saanti helpottunut.¹⁰ Tässä Nordenskjöld viittasi vuonna 1812 perustetun Suomen Piipaseuran työhön, jonka toiminta näyttää jo näin lyhyessä ajassa tulleen tunnetuksi kirkollisten viranhaltijoiden piiriin ulkopuolellakin. Eversti Nordenskjöld arvioi tämän toiveita herättäväksi edistysaskeleksi myös rahvaan opetuksen kehittämisen kannalta.

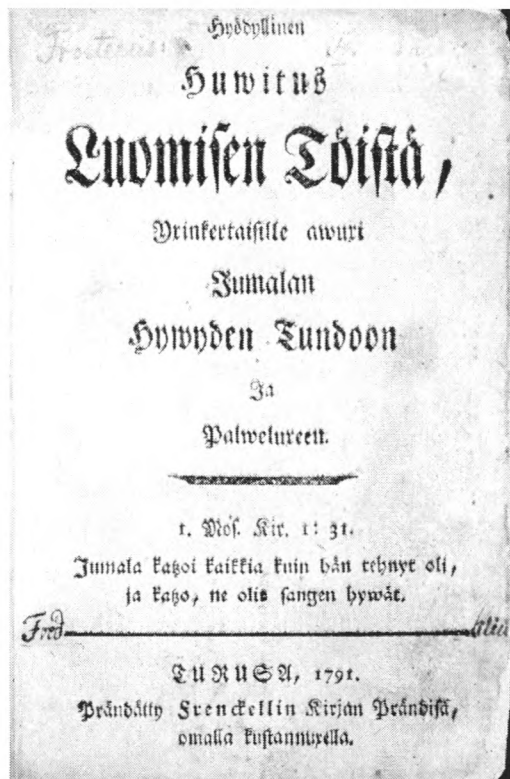
Kansanopetuksen tavoitteena oli Nordenskjöldin näkemyksen mukaan uskonnon perustalle rakentuvan paremman moraalin iskostaminen rahvaaseen niin, että jokaisesta ihmisestä tulisi mahdollisimman sovelias Jumalalle sekä hyödyllinen lähimmäiselleen ja itselleen. Vielä toistamiseen hän tähdensi oman ymmärryksen ja ajattelun harjaannuttamisen tarpeellisuutta, jotta kukin yksilö pystyisi itse voittamaan kykyjensä kehittämisen tiellä olevat esteet ja tulisi kykeneväksi täyttämään velvollisuutensa. Nordenskjöld pohti yksityiskohtaisen tarkasti kansanopetuksen sisältöä toteamalla, että maalaislapsille tarpeellisia oppiaineita olivat sisäluku, kristinopin pääkohtien ulkoa osaaminen sekä kirjoitus ja laskento. Lukemisen opetukseen voitaisiin sisällyttää kristinopin lisäksi myös sellaista tietoutta, josta olisi oppilaille itselleen myöhemmin hyötyä heidän maanviljelysammattissaan. Lasten fyysisen voiman ja ketteryuden lisäämiseksi heidän pitäisi päivittäin saada harjoitella terveellisiä urheilulajeja sekä leikkejä, kuten kilpajuoksua, pallonheittoa, uintia, korkeus- ja pituushyppyä jne. Nordenskjöld totesi lausunnossaan, että ruumiin vähittäinen harjoittaminen yhä vaativampiin liikkeisiin ylläpiti ihmisen fyysistä hyvinvointia ja terveyttä. Liikuntakasvatuksen perusteluksi hän esitti, että oppiessaan hallitsemaan ruumiinsa liikkeet yksilö suoriutuisi myös helpommin ja taitavammin työssään.¹¹ Nordenskjöld painotti ilmeisesti saamansa sotilaskasvatuksen pohjalta liikuntakulttuurin ja fyysisen hyvinvoinnin keskinäistä yhteyttä. Lisäämällä perusopetukseen liikuntakasvatuk-

¹⁰ Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

¹¹ Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

sen sekä yleishyödyllisten kansalaistaitojen opettamisen Nordenskjöld edusti myös filantropistien keskeisiä kasvatuskäsityksiä.

Nordenskjöld käsitteli lausunnossaan kansanopetuksen arvopohjan ja tavoitteiden lisäksi myös rahoitus- ja opettajakysymystä. Suurten kustannusten takia ei ainakaan alkuun voitu perustaa kovinkaan monta koulua –



Hyödyllinen Huvitus Luomisen Töistä oli ensimmäinen suomenkielinen luonnonopin oppikirja, jonka Sotkamon kirkkoherra Johan Frosterus julkaisi 1791 omalla kustannuksellaan. Kirjasessa tarkasteltiin mm. valoa ja aurinkoa, ilmaa, säätä, pilviä, sadetta, lunta, jäättä, meteoriitteja, vettä, tulta, maapallon kasveja ja eläimiä sekä ihmisen ruumista ja sielua. (Frenckellin kirjapaino. Turku 1791). Helsingin yliopiston kirjasto.

enintään yksi tai kaksi kuhunkin lääniin oli hänen mielestään realistinen tavoitetaso. Kunhan talonpojat ensin saivat nähdä koulujen tuottaman hyödyn, he tulisivat varmaan itsekin myöhemmin mukaan useampien oppilaitosten organisoimiseen. Koulumestarin piti olla keski-ikäinen, mieluiten naimisissa oleva mies, jonka virkatehtäviin voitiin yhdistää pitäjänmakasiinin hoito hänen oman taloudellisen tilansa turvaamiseksi. Tässä kohden Nordenskjöld – filantropismin hengessä – tähdensi, että ankaria rangaistuksia piti ehdottomasti välttää koulussa. Jos nuoret pakotettiin pelon avulla tekemään hyvää, heidät samalla totutettiin tekopyhyyteen ja teeskentelyyn. Opettajan oma esimerkki oli ensiarvoinen: ellei koulumestari ollut itse moraaltaan moitteeton ja saanut osakseen lasten kiintymystä, hän ei myöskään pystynyt ohjaamaan oppilaitaan rakastamaan Jumalaa, esivaltaa ja lähimmäisiä.¹² Nordenskjöldin näkemyksen mukaan opettajan pätevyyden ja asianmukaisen palkkauksen varassa oli käytännössä koko kansanopetuksen toteutuksen onnistuminen tai epäonnistuminen.

Nordenskjöld pohti yksityiskohtaisesti myös oppikirjakysymystä. Rahvaan lasten pitäjänkouluopetusta varten olisi saatava lyhyt oppikirja, joka tekisi uskon totuudet havainnollisiksi ja yksinkertaiselle lukijalle ymmärrettäviksi. Opetusohjelmaan pitäisi vielä sisällyttää ”ajattelemisoppia”, koska ajattelua ja ymmärryksen harjoittamista voitiin kyllä opettaa. Tämä tapahtui havainnoimalla luontoa ja tekemällä sen pohjalta sovelluksia sekä etsimällä yhtäläisyyksiä. Tällaisen ajattelutaidon opiskelu vaati kuitenkin välttämättä oppikirjaa, joka käsitelisi luonnonilmiöiden selityksiä, eläimiä, kasveja ja maanviljelyä. Kirjan alussa lasten mielenkiinto piti kiinnittää luontoon ja sen ilmenemismuotoihin sekä tarkoituksenmukaisuuteen. Lapsille oli ensin opettava, kuinka auringon valo ja lämpö synnyttävät maan pinnalle elämän ja saavat aikaan veden ja ilman kiertokulun kautta kasvun, kukinnan ja hedelmän kehittymisen. Tämän jälkeen piti vielä antaa luonnontieteellinen selitys vuodenaikojen vaihtelulle, jonka rytmiä kasvikuntakin noudattaa. Olipa mukaan otettava vielä lyhyesti yleistiedot sumusta, myrskyistä, merivirroista ja muista luonnonilmiöistä sekä hermojärjestelmältään kehittyneistä eläimistä. Oppikirjassa tuli olla kuvaus hyödyllisimmistä kotimaisista viljelys- ja ruokakasveista sekä neuvoja niittyjen hoidosta, maanmuokkauksesta ja lannoit-

¹² Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

tuksesta.¹³ Swedenborgilaisuuden hengessä toteutetun opetuksen painotuksissa sekä kansanopetukseen tarkoitettun oppikirjan sisällön ja sovellusten korostamisessa niin, että ne palvelivat nimenomaan käytännön elämän tarpeita, ilmeni myös Nordenskjöldin oma luonnontieteisiin suuntautunut harastuneisuus.

Perinteistä kansanopetuta laajemman opetuksen tarjoamista yhtäläisesti kaikille rahvaan lapsille Nordenskjöld ei kuitenkaan vielä pitänyt mahdollisena. Oppilasvalinnan osalta tarvittiin karsintaa, koska alkuun oli tyydyttävä muutaman koulun perustamiseen. Pitäjänkoulun oppilaiksi piti ottaa vain kunnollisia, raittiita, hyväkäytöksiä, mieluiten talonpoikaislapsia tai niitä, jotka tulivat vartuttuaan työskentelemään maatalouden palveluksessa. Erityisesti Nordenskjöld pahoitteli sitä, että kerjuulla kiertelevät köyhät lapsiparat tottuivat paheisiin ja että heistä tällä tavoin tuli yhteiskunnallisissa asioissa kykenemättömiä. Siksi orvot ja kerjäläislapset piti jakaa pitäjäläisille kasvatettaviksi talojen numerojärjestyksen mukaan, jotta lapsiraukkojen ei tarvitsisi joutua tuohon avuttomaan ja turmeltuneeseen ihmisluokkaan. Papiston tehtävänä oli valvoa, että lapset saivat kunnollisen kohtelun. Sitä vastoin erityisen kasvatuslaitoksen perustaminen tällaisille lapsille olisi hänen mielestään suorastaan arveluttavaa.¹⁴

Nordenskjöldin ehdotukseen sisältyvä kansanopetuksen tavoitteiden asettelu myötäili vanhaluterilaisen kansanopetuksen keskeistä sisältöä sikäli, että kasvatuksen päämääränä oli soveliaisuus Jumalalle ja oikeasta Jumalan pelosta versova siveellisyys sekä esivallan kunnioittaminen. Valistuksen ihanteiden mukaisesti Nordenskjöld painotti voimakkaasti, että opetuksen piti ymmärrykseen ja tahtoon vetoamalla edistää yksilön kaikkien lahjojen kehittämistä. Filantropismin hengessä Nordenskjöld vakuutteli, että kunnollisen opetuksen avulla maalaisrahvaasta kasvatettaisiin moraalisesti parempia kansalaisia, joten kansanopetuksen järjestämisen perusteluina olivat siten myös sosiaaliset syyt.

Nordenskjöld tähdensi lausunnossaan, että uskonnollis-moraalisen päämäärän lisäksi menetelmällisesti sekä sisällöllisesti mielekkäällä kansanopetuksella oli myös elintärkeä yhteiskunnallinen ja kansallinen merkitys:

¹³ Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

¹⁴ Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1.

rahvaan eli kansan suuren enemmistön varassa oli suorastaan Suomen valtiollinen olemassaolo. Nordenskjöld toi painokkaasti esiin eri kansanluokkien välisen jyrkän vastakohtaisuuden autonomian ajan ensimmäisellä vuosikymmenellä: harvalukuinen valistunut sivistyneistö nautti etuoikeutusta asemastaan, mutta rahvas eli toivottoman surkeissa elinoloissa. Nordenskjöld tavoitteli jo äänenpainoissaan fennomaanien myöhemmin esiin nostamia taisteluhuutoja. Välinpitämättömän sivistyneistön oli poliittisista ja yhteiskunnallisista syistä havahduttava kantamaan vastuunsa yhteisen kansan valistamisesta. Hän asetti siten seurakunnallis-yhteiskunnallisessa hengessä tapahtuvalle rahvaan opetukselle perinteisen vanhaluterilaisen kasvatustraditon ylittävän uuden tehtävän toimia kansalaiskasvatuksen välineenä.

Perinteisen kirkollisen kansanopetuksen kivijalkana oli perusopetuksen tasa-arvon periaate: kaikilta nuorilta edellytettiin säätytaustaan katsomatta saman oppimäärän hallintaa rippikoulun päättövaiheessa. Nordenskjöld luopui kuitenkin koulusuunnitelmassaan opetuksellisen tasa-arvon priorisoinnista hyväksymällä oppilasaineksen tiukan ja samalla eriarvoistavan karsinnan. Nordenskjöld hylkäsi myös kurikeskeisen kasvatusasenteen ja painotti, ettei ankaria rangaistuksia pitänyt käyttää. Sotilaskasvatuksensa vaikutuksesta hän painotti, että urheilu- sekä liikuntakasvatuksella tuli olla keskeinen sija kansanopetuksessa. Opetusmetodin ja oppikirjakysymyksen osalta Nordenskjöld asetti Pestalozzin tavoin pääpainon havainto-opetukselle.

3.5 Papiston aktiivisuus kansanopetuksen kehittämiseksi 1815

3.5.1 Länsisuomalainen maltillinen uudistuslinja

3.5.1.1 Opetussisällön laajentaminen kansalaistaitoihin

Koulukomissio valitsi Turun hiippakunnan alueelta lausunnonantajiksi 19 yksityishenkilöä, joista pappissäätyyn kuulumattomia oli seitsemän ja pappeja kaksitoista. Komission toimeksiantoon jättivät vastaamatta rovasti Da-

niel Hirn Kemiöstä ja lääninrovasti Matias Castrén Kemistä (*taulukko 4*).¹ Lisäksi komissiolle saapui virkateitse Turun ja Porin maaherranviraston lausunnon liitteinä kuuden papin mietintö.² Kaikista pappien lähettämistä lausunnoista ja mietinnöistä esitellään seuraavaksi sellaiset kannanotot, joihin sisältyi jokin aloite tai suunnitelma kansanopetuksen kehittämiseksi.

Föglön kirkkoherra, lääninrovasti Mathias Enegren (1768–1823)³ oli ainoa ahvenanmaalainen, jolle koulukomissio lähetti henkilökohtaisen lausuntopyynnön. Valistushenkisen kasvatusoptimismin tyypillisenä edustajana Enegren keskittyi perusteellisessa 13-sivuisessa mietinnössään rahvaan opetuksen tarpeisiin. Kaiken kasvatuksen tavoitteena tuli olla yksilön valistaminen ja jalostaminen. Hyvin hoidetun kasvatuksen avulla ihminen saatiin ymmärtämään, että elämän tarpeiden mukaan sovellettu opetus oli hänelle yhtä tärkeää kuin ravinto ruumiille. Hän toivoi hartaasti, että valistuksen valo jo vihdoinkin pääsisi leviämään kurjan ja köyhän kansanluokan piiriin, jotta sen puutteet lieventyisivät. Kansanopetuksen sisällön laajuutta pohtiesaan Enegren huomautti hyödyn aikakauden hengessä, että liiallinen opillinen sivistys eli rahvaan valistaminen yli todella tarpeellisen tietomäärän vieroittaisi yhteisen kansan sen omasta elinympäristöstä ja turmelisi sen luontaisen terveen itsetunnon.⁴

Enegrenin kasvatusoptimismin sävyttämä kannanotto edusti pedagogista realismia, joka perustui hänen omaan käytännön kokemukseensa. Se heijasteli myös turmeltumattoman rahvaan luonnonläheisen elämän ihannoinnissaan samoja korostuksia, jotka olivat ominaisia Turun romantikoille⁵ 1810–1820-luvulla. Enegrenin viittaus liiallisen koulutuksen haitallisuuteen il-

¹ Koulukomission pöytäkirja 20.1.1815, KA KKA 1815 Ca 1.

² Koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneita muistioita ja ehdotuksia, KA KKA 1815 Eb 1–5. Vehmaan kruununvoudin Fredrik J. Sanmarkin lausunnon liitteinä tulivat rovasti I. Arenanderin (Huittinen), kirkkoherra I. Hoeckertin (Loimaa) ja kirkkoherra D. Polvianderin (Mouhijärvi) lausunnot. Piikkiön ja Halikon kihlakunnan kruununvoudin E. Eugedaskin lausunnon liitteinä seurasivat kirkkoherra B. J. Ignatiuksen (Halikko) ja kirkkoherra J. G. Tenleniuksen (Kisko) lausunnot, KA KKA 1815 Eb 4.

³ Enegren oli toiminut Pohjanmaalla koulumiehenä 1795–1811, kunnes hänestä tuli Föglön kirkkoherra (1811–1823). *Colliander* 1910–1918 I, p. 1015; *Halila* 1949, 127.

⁴ Enegrenin lausunto s.d. 1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁵ *Ylikangas* 1986, 125.

mensi hyödyn aikakauden ideologian pyrkimystä koulutuksen säätelyyn talouselämän ehtojen edellyttämällä tavalla.

Kansanopetuksen arvopohja oli Enegrenillä perinteisen luterilaisen peruslinjan mukainen. Hän asetti uskonnonopetuksen kansansivistystyössä kaikkein tärkeimmälle sijalle, koska vain sen avulla syntyi ja pysyi elävänä oleva ihmisyyden henki: käsitys ihmisen todellisesta arvosta, velvollisuudentunto, rehellisyys, esivallan kunnioitus, himojen luja hallinta, kyky uhrautua yhteisen hyödyn hyväksi sekä kestävyys vastoinikäymisissä. Näiden oppimistavoitteiden saavuttamiseksi piti rahvaan lastenopetusta varten perustaa joitakin kouluja, joiden päämääränä tuli olla ihmisyksilön todellinen valistaminen. Tämän toteuttamiseksi myös ylemmät kansankerrokset pitäisi saada ymmärtämään, että niiden velvollisuutena oli auttaa köyhän ja raskaasta työtä tekevän kansanluokan jalostamista kasvatuksen avulla. Enegren pahoitteli sitä, että tieto ja sivistyneisyys jakoivat kansan kahteen toisistaan erillään olevaan ryhmään: suuren enemmistön muodostivat kurjan sosiaalisen tilansa lamaannuttamat alimmat kansankerrokset, kun taas sivistyneellä vähemmistöllä oli ylettömästi sosiaalisia etuoikeuksia. Enegren vakuutti, että jos sivistys ja tieto jakaantuivat näin epätasaisesti eri yhteiskuntaryhmien kesken, tämä tulisi ennen pitkää aiheuttamaan yhteiskunnan tasapainon järkkymistä ja epäjärjestystä. Siksi Enegren vetosi sivistyneistöön: valistuneiden ja kirjojen maailmassa työskentelevien piirien piti jo herätä jakamaan saamaansa valistuksen valoa tietämättömyyden pimeydessä vaeltaville sivistymättömille veljilleen.⁶ Valistuksen hengen mukaisen yleisen kansansivistämisvaatimuksensa Enegren perusteli samaan tapaan kuin fennomanian myöhemmin synnyttämä kansanliike.⁷

Enegren ei jäänyt kansansivistysohjelmassaan pelkästään periaatetasolle, vaan hän konkretisoi näkemyksensä myös käytännön opetustavoitteiksi. Rahvaan lapsille oli tarpeen opettaa kristinopin ja lukemisen lisäksi myös kirjoitusta ja laskentaa sekä jakaa tietoja tärkeimmistä kansalaisvelvollisuuksista, yleisimmistä maalaisväestön elämään liittyvistä lakipykälistä ja säännöksistä sekä kotimaisten hyötykasvien viljelystä. Pitäjänkoulun ope-

⁶ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁷ Fennomanian synnyttämän kansanliikkeen keskeisin tavoite oli väsymättä valistaa yksinkertaista kansaa suomenkielisen sivistyksen avulla. *Ylikangas* 1986, 125–126.

tusohjelman laajentaminen tätä pidemmälle ei ollut järkevää ainakaan alkuvaiheessa, koska jo tämä riittäisi ja kantaisi varmaan toivottua hedelmää. Historia ja maantieto kuuluivat Enegrenin mielestä kaupunkikouluihin, joissa nuorukaiset saivat kaupankäyntiin liittyvää opetusta. Kun pitäjänkoulu oli rahvaan lapsille tarkoitettu oppilaitos, sen oppiaineidenkin oli liityttävä heidän yhteiskunnalliseen asemaansa ja tarpeisiinsa.⁸ Enegren nosti rahvaalle annettavan opetuksen tavoitetasoa asettamalla kristillis-siveellisen opetuksen rinnalle kansalaiskasvatuksen vaatimuksen. Pestalozzin ja filantropismin kasvatusihanteiden mukaisesti hän katsoi, että kasvatuksen avulla ihmisen voitiin muokata yhteiskunnan hyödylliseksi jäseneksi.

Enegren teki valistuksen ja filantropismin kasvatusnäkemysten mukaisia perusteellisia ehdotuksia oppikirjojen uudistamiseksi. Hänen mielestään kansansivistyksessä ei edistytty, ellei lastenkouluille saatu käyttökelpoista suomenkielistä kirjallisuutta ja kristinuskon puhtaan hengen mukaisia ja sisällöltään käytännönläheisiä oppikirjoja kansanopetusta varten. Maan valistuneella ja kielitaitoisella väestöllä oli kyllä runsaasti kirjoja, mutta sivistymätöntä kansaa oli tässäkin kohden laiminlyöty. Kansanopetuksessa oppikirjana käytetty katekismus oli jo kauan kaivannut korjaamista, mutta muuttuneen poliittisen tilanteen vuoksi tämä uudistustyö oli estynyt; sitten kun se saatiin käyntiin, olisi Enegrenin mielestä ainakin katekismuksen karkeimmat ilmaisut vaihdettava selvempiin ja ymmärrettävämpiin sekä selitysosaa olisi lyhenneltävä ja parannettava. Lutherin katekismuksen alkuun olisi liitettävä siveellistä elämää käsittelevä puhe, joka sisältäisi ohjeita eri-ikäisten ihmisten velvollisuuksista elämän eri vaiheissa ja tilanteissa.⁹

Katekismuksen lisäksi oli saatava erillinen käsiraamattu, jonka tuli sisältää sopivia vapaalla ja eloisalla kielellä kirjoitettuja Vanhan ja Uuden testamentin kohtia. Tällainen käsiraamattu voitaisiin Enegrenin arvelujen mukaan kustantaa yleisten keräysten ja Pipliaseuran avustusten turvin. Muita tarvittavia oppikirjoja laadittaessa voitiin Enegrenin mielestä käyttää mallina piispa Tengströmin *Läseöfning för mina barn* -kirjasta. Ainakin olisi saatava erityinen uskontokirja levitettäväksi koko kansalle. Uskonnollisten julkaisujen ohella kaivattiin myös valistavia ja käytännönläheisiä kirjoja.

⁸ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁹ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

Pitäjänskoulujen käyttöön tarvittiin kansalaiskatekismusta, joka sisältäisi lyhyesti tärkeimmät kansalaisvelvollisuudet ja yleisimmät lait sekä säädökset.¹⁰ Järjestettyä kansanopetusta ei Enegrenin mielestä tarvittu pelkästään uskontokasvatuksen välineenä vaan myös yhteiskunnallisista syistä. Enegren yhdisti vanhaluterilaiseen kansanopetukseen valistuksen ja filantropismin kasvatusihanteita painottamalla kristillisen kasvatuksen rinnalla yhteiskunnan tarpeista nousevia kansalaiskasvatuksen tavoitteita, joiden saavuttaminen ei ollut mahdollista ilman oppikirjauudistusta.

Koulukomission lausunnonantajaksi valitsema Nils Magnus Tolpo (1770–1853) oli Tammelan kirkkoherra. Hän oli teologisessa¹¹ tuotannossaan sekä yhteiskunnallisessa toiminnassaan vankan konservatiivinen.¹² Tolpon lausunnossa ilmeni pelko uusien kasvatusaatteiden jumalattomuudesta. Koko Suomen koulujärjestelmä oli Tolpon arvion mukaan kokonaisvaltaisen uudistamisen tarpeessa. Alemman asteen koulujen tehtävänä tulisi olla tarpeellisten kristinopin ja yleisten kansalaistaitojen jakaminen triviaaliskoulun ulkopuolelle jääneille kansanluokille. Hän tähdensi uskonnonopetuksen ensiarvoista merkitystä lapsuus- ja nuoruusvuosina, koska ”millaiseksi lapsuudessa totutetaan, sellaisena pysytään vielä vanhuudessaakin”.¹³

Tolpon näkemykset kansanopetuksen sisällöstä konkretisoituivat yksityiskohtaisissa ehdotuksissa, joita hän esitti oppikirjojen uudistamiseksi. Hänen mielestään oli jo aika kiinnittää huomiota lastenkasvatuksessa ilmenneisiin epäkohtiin, mm. opettajien ja kirjojen puutteeseen, sillä rahvaan silloiset oppikirjat – aapinen sekä Svebiliuksen katekismus – kaipasivat

¹⁰ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

¹¹ Opiskeluaikanaan Nils Magnus Tolpo kuunteli mielellään H. G. Porthanin luentoja ja talletti niitä arkistoonsa sekä lainasi luettavakseen hänen kirjojaan. *Ojanen* 1990, 172.

¹² Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2. Vuonna 1809 Tammelan kirkkoherran virkaan tullut Tolpo nautti ilmeisen suurta arvontoa ja luottamusta papiston ja etenkin esimiestensä piirissä, koskapa hänet valittiin Turun pappeinkokouksen varapuheenjohtajaksi 1825 ja 1842. Tolpo vahvisti vielä konservatismiaan vaatimalla vuonna 1825, että papisto oli velvoitettava seuraamaan sekä uskon että siveysopin opetuksessa Raamatun ja tunnustuskirjojen tervettä oppia. Seurakuntapappina toimiessaan Tolpo oli huolellinen ja väsymätön. *Hirsjärvi* 1923, 94; *Hyötyniemi* 1931, 124; *Ruuth* 1934, 447–448.

¹³ Tolpon lausunto 6.1.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

kiireellistä uudistamista.¹⁴ Suomalaisesta aapisesta Tolpo ehdotti kokonaan jätettäväksi pois muutamia rukouksia. Niiden tilalle piti ottaa tavausmalli, joka Tolpon oman kokemuksen perusteella näytti olevan tarpeellinen; ehkä kertotaulukin olisi paikallaan aapisessa.¹⁵ Tolpolla oli ilmeisesti tässä kohden mallina Tengströmin *Läseöfning för mina barn* -kirjanen, johon sisältyi myös kertomataulu. Vankasta konservatiivisesta yleislinjastaan tunnettu Tolpo oli kasvatuskysymyksissä hyvinkin uudistushaluinen. Kansanopetuksen sisällöllinen laajentaminen oli tarpeen: uskonnonopetus oli kyllä yhä ensiarvoisen tärkeää, mutta lisäksi tarvittiin kansalaiskasvatusta sekä uusien opetustavoitteiden mukaisia oppikirjoja. Porthanin sekä Tengströmin kylvämät valistushenkiset näkemykset kansanopetuksen kehittämistarpeista kantoivat hedelmää myös konservatismiin maaperällä.

Hämeenlinnan triviaalikoulun rehtorin virasta Hattulan kirkkoherraksi vuonna 1810 tullut filosofian tohtori Wilhelm Åkerman (1770–1849)¹⁶ valitelti lausunnossaan rahvaan opetuksen heikkoa tilaa sekä oppikirjojen puutetta. Koulukomission olisi harkittava tämän asemassaan muutoin niin hyödyllisen kansanluokan opetusmetodin parantamista, koska siltä useimmiten puuttui vähäisinkin valistus ja mahdollisuus hankkia tietoa lukemalla ja käyttämällä harvoja vapaahetkiään siihenastista jalostavammalla tavalla.¹⁷

Åkerman käsitteli 8-sivuisessa lausunnossaan oppikirjakysymystä hyvin laajasti. Hän kertoi itse hankkineensa omilla varoillaan Pipliaseuran julkaisemia Raamattuja sekä Uusia testamentteja, joita hänen seurakuntalaisensa olivat halukkaasti ostaneet. Jo näiden harvojen suomenkielisten kirjojen menekki oli antanut lupaavia toiveita siitä, että rahvas kyllä hankkisi itselleen hyviä kirjoja, jos sellaisia vain olisi kohtuulliseen hintaan tarjolla. Seurakuntaväen käsiin pitäisi Swebiliuksen katekismuksen lisäksi saada

¹⁴ Vuodesta 1817 alkaen Tolpo oli jäsenenä katekismuskomiteassa, jossa hän edusti jyrkän konservatiivista kantaa. Hän piti kiinni Lutherin Vähän katekismuksen säilyttämisestä sekä pääasiassa Swebiliuksen katekismuksen selityksistä. *Ruuth* 1934, 448.

¹⁵ Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

¹⁶ Åkerman oli harjoittanut laajoja opintoja ja toiminut Turun akatemiassa filosofian dosenttina 1700-luvun viimeisellä vuosikymmenellä. Hän liittyi vuonna 1818 Suomen Pipliaseuran sekä 1823 Suomen Talousseuran jäseneksi. *Viikki* 1973, 489; *Mäntylä* 1976, 702.

¹⁷ Åkermanin lausunto 26.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.



Jacob Tengströmin 1795 ilmestynyt opaskirjanen Läs=Öfning för Mina Barn (Åbo, Frenckell) sisältää sekä antiikva- että kirjoituskirjaimet. Helsingin yliopiston kirjasto. Kotkaheimo 1989.

muitakin kirjoja, koska jo lyhyen pappisuransa aikana Åkerman oli havainnut lukemisen erinomaiseksi sydämen sekä elämän kehittämiskeinoksi. Jos seurakunnassa tavattiin joku pahatapainen, hän oli Åkermanin kokemuksen mukaan yleensä aina huono lukija, kun taas kaikki säädyliset ihmiset osasivat lukea kunnollisesti.¹⁸ Åkermanin mielestä rahvaan sivistymättömyys ja

18 Åkermanin lausunto 26.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

sosiaaliset ongelmat kytkeytyivät siinä määrin toisiinsa, että rahvaan sivistystasoa kohottamalla voitiin myös ratkaista ja ennalta ehkäistä sosiaalisia ongelmia.

Åkermanin mielestä suomalaiselle rahvaalle oli ominaista, että se ymmärsi helposti historiallisia kertomuksia ja omaksui niistä suullisen opetuksen avulla tehdyt sovellukset, joten olisi hyödyllistä tästä syystä saada raamatunhistorian oppikirja kansan käsiin. Lisäksi tarvittiin yksinkertainen moraalinen oppikirjanen vähemmän valistunutta väestönosaa varten. Pahana epäkohtana Åkerman näki sen, että lapset ja nuoret pantiin lukemaan virsikirjasta kohtia, joiden sisältö ei nuorta polvea kiinnostanut tai oli sille suorastaan käsittämätöntä. Siksi olisi myös laadittava lapsen käsityskyvyn ja kielen mukaisia kertomuksia, mikä olisi omiaan herättämään nuorisossa lukuhalua ja -harastusta.¹⁹ Åkerman oli valistuksen kasvatusoptimismin edustaja, joka uskoi tiedon kykyyn jalostaa ihmistä ja parantaa yksilön elämän laatua. Hänen näkemyksensä mukaan moraaliset ongelmat aiheutuivat sivistyksen puutteesta. Valistuksen valon levittäminen köyhälle kansalle edellytti sopivia oppikirjoja: lukutaito ei ollut enää pelkästään kristinopin tietojen hankkimisväline, vaan myös keino rahvaan elämän kokonaisvaltaiseen parantamiseen. Opetuksen tuli tähdätä luetun ymmärtämiseen, koska vasta silloin heräsi oma aktiivinen lukuhalu.

Huittisten kirkkoherraksi vuonna 1808 tullut rovasti Isak Arenander oli mukana Suomen Talousseuran toiminnassa sekä vaikutti lääninrovastina vuosina 1812–1820.²⁰ Arenanderin yleisarvion mukaan varsinkin rahvaan köyhimmän osan – mäkitupalaisien, torpparien ja loisten – tietämättömyys oli suurempi kuin yleensä uskottiin tai edes osattiin ajatellakaan. Perusteellinen valistus ja varhainen opetus olivat varmin keinoja kaikkea tapainturmelusta vastaan, joka aiheutui tietämättömyydestä, puutteellisesta kristillisyyden ymmärtämisestä sekä siitä, että ihminen ei ollut tietoinen velvollisuuksistaan Jumalaa, esivaltaa ja toisia ihmisiä kohtaan.²¹ Suomen Talousseuran jäsenenä Arenander kuului oman aikansa valistuneiden pappismies-

¹⁹ Åkermanin lausunto 26.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

²⁰ Arenander ehdotti vuonna 1815 Suomen Talousseuralle, että juopumussakko olisi muutettava ruumiilliseksi rangaistukseksi, jotta se tuottaisi toivottuja tuloksia. *Viikki* 1973, 489.

²¹ Arenanderin lausunto 25.3.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

ten kärkiryhmään, mutta kansanopetuksen välttämättömyyden perusteluissaan hän kuitenkin edusti lähinnä valistuksen pintasilauksen saanutta vanhaluterilaista kasvatustraditiota.

Kalajoen kirkkoherra, lääninrovasti Johan Frosterus²² (1771–1838) toimi tarmokkaasti kansanopetuksen tehostamiseksi etenkin lukkarinkoulujen avulla. Frosterus ei vastauksessaan koulukomission lausuntopyyntöön pohdiskellut kansanopetuksen perusteita tai arvopohjaa periaatetasolla. Opetuksen sisältöön hän otti kantaa vain toteamalla lyhyesti, että Svebiliuksen ja Lutherin katekismusten tilalle piti saada sopivampia ja helpotajaisempia oppikirjoja, koska tämä oli välttämätön edellytys kansanopetuksen menestymiselle. Erityisesti tarvittiin uusi aapinen. Lisäksi Frosterus huomautti, että myös naissukupuolta varten olisi laadittava käytännöllisiä tietoja sisältävä oppikirjanen.²³ Frosterus pysytteli selvästi vanhaluterilaisen kansanopetuksen perinnäisellä linjalla, mutta naissivistyksen ja oppikirjojen ymmärrettävyyden merkitystä korostavissa näkemyksissään hänkin oli saanut vaikuttaa valistuksen kasvatusihanteista.

Läntisen hiippakunnan lausunnonantajien mielestä kristillinen arvoperusta oli kansanopetuksen välttämätön kivijalka. Enegren korosti uskonnonopetuksen tärkeyttä kansansivistystyössä, sillä ilman sitä moraalikasvatukseen ei onnistunut. Enegren piti kansanopetuksen tehostamista myös sosiaalipoliittisista syistä välttämättömänä, koska sen avulla voitiin ratkaista ja ehkäistä ennalta sivistymättömän rahvaan sekä kaikkein heikompiosaisten syrjäytymisestä aiheutuvat yhteiskunnalliset ongelmat. Myös Åkermanin havaintojen mukaan juuri lukutaito oli oivallinen väline rahvaan elämänlaadun parantamiseksi. Kaikkein konservatiivisimmatkin lausunnonantajat olivat valmiit nostamaan kansanopetuksen tavoitteita ottamalla oppiaineiksi perinteisen kristillisen aineksen rinnalle yleishyödyllisiä tietoja. Enemmistö lausunnonantajista piti tärkeänä opetuksen laajentamista kansalaiskasvatuksen suuntaan niin, että siitä koituisi myös yhteiskunnallista hyötyä. Pappislausunnonantajat eivät tyytyneet enää kansanopetuksen kehittämiseksi asetta-

²² Kansanopetusmiehenä ja kirjailijana tunnetun Frosteruksen harrastukset eivät olleet yksistään uskonnollista laatua, sillä hän oli kiinnostunut myös taloudellisista kysymyksistä. Tyypiltään hän oli vanhan ajan kirkkoruhinas, joka ei kuitenkaan ymmärtänyt herätysliikkeiden merkitystä. *Collander* 1910–1918 I, p. 202; *Tuulasvaara* 1960, 329–331; *Jalkanen* 1976, 125.

²³ Frosteruksen lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

missaan tavoitteissa uskonnollisen toistolukemisen kauden vaatimuksiin, vaan selvänä pyrkimyksenä oli valistuksen kasvatusihanteiden toteuttaminen ja eksensiivisen lukemisen tasolle pääseminen.

3.5.1.2 Kansanopetuksen valinnaisten vaihtoehtojen tehostaminen

Sääksmäen kirkkoherra, rovasti Adam Salvenius (1774–1828)¹ vetosi lyhyessä lausunnossaan kirkkolakiin todeten, että rahvaan lasten sisäluvun opetus voitaisiin hoitaa täysin riittävästi, jos seurakuntien lukkarit huolehtivat siitä kirkkolain edellyttämällä tavalla. Tällöin mitkään uudet oppilaitokset eivät olleet välttämättömiä. Salvenius tähdensi vielä, ettei koulujen perustamiseen pitänyt odottaa varoja rahvaalta, josta suuri osa ei ollut useina vuosina pystynyt suoriutumaan edes tavanomaisista maksuistaan eikä veroistaan muutoin kuin ulosmittauksen pelossa.² Salveniuksen mielestä ei ollut aihetta erityisiin uudistuksiin, ennen kuin kirkkolain edellyttämä tavoitetaso oli ensin saavutettu.

Loimaan kirkkoherra Isak Hoeckert (1782–1815)³ ei ollut tyytyväinen kansanopetuksen silloiseen tasoon, vaan totesi rahvaan lasten opetuksen hänen seurakunnassaan – kuten useimmissa muissakin pitäjissä – kaipaavan esivallan pikaisia ja tuntuja parannustoimia. Hänen käsityksensä mukaan Suomen oloihin soveltuivat parhaiten kiertävät koulut, jollaisia Ruotsissa oli jo perustettu useille paikkakunnille rahvaan opetusta varten. Niiden opettajina voisivat ainakin osittain toimia seurakuntien lukkarit.⁴ Hoeckert näyttää olleen selvillä entisen emämaan kansanopetusoloista, joista sopisi ottaa mallia Suomeenkin. Viittaus valtion taloudellisen apuun sisälsi vihjeen tarvittavien muutosten laajuudesta ja merkittävyyydestä, koska seurakunnat eivät enää yksin pystyneet selviytymään muutospaineista.

Ulvilan kirkkoherra, professori Fredrik le Bell (1752–1819) kannatti kiertokoulua ehdottamalla hyvin lyhyessä lausunnossaan, että maaseudulle sekä kaupunkeihin pitäisi saada kiertäviä opettajia neuvomaan tavaamista ja kirjasta lukemista rahvaan ja yhteisen kansan lapsille.⁵

¹ *Colliander* 1910–1918 I, p. 686; *Jutikkala* 1934, 651.

² Salveniuksen lausunto 31.10.1815; KA KKA 1815 Eb 2.

³ *Colliander* 1910–1918 I, p. 382.

⁴ Hoeckertin lausunto 2.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

⁵ le Bellin lausunto 28.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

Vihdin kirkkoherra Abraham Vilhelm Tuderus (1779–1832) lähetti 6-sivuisen käytännöllispainotteisen mietinnön rahvaan opetuksesta. Hänen näkemyksensä mukaan kansanopetuksen kehittämisen pahimpana esteenä olivat sosioekonomiset ongelmat. Vaikka ystävälliset varoitukset, vakavat kehotukset, uhkaukset sekä sakot ja jalkapuurangaistukset saattaisivat vastaisuudessa ehkä estää vanhempia laiminlyömästä lastensa opetusta, tarvittiin joka tapauksessa pitäjänkouluja – ainakin Vihdissä – etenkin köyhiä ja suurperheellisiä varten, jotka muodostivat väestön suuren enemmistön. Vanhemmat eivät taloudellisen ahdinkonsa takia pystyneet hoitamaan lastensa opetusvelvollisuutta. Järjestettyä kouluopetusta kaipaavien lasten lukumäärää lisäsivät vielä melkoisesti orvot. Vetoamalla monivuotiseen kokemukseensa seurakuntapappina Tuderus suositteli pitäjänkoulujen perustamista sinne, missä niitä ei vielä ollut toiminnassa. Koska rahvas eli suurella köyhyydellä, ei kiertävien koulumestarien hankkimiseksi ollut muuta keinoa kuin se, että tarvittavat varat otettaisiin ainakin osittain pitäjänmakasiinista.⁶ Kun pitäjänopettajien palkkauksen ratkaisuksi ei tuntunut löytyvän tehokasta keinoa väestön suuren enemmistön eläessä jatkuvasti köyhyysloukussa, Tuderus esitti pitäjänmakasiinin varojen osittaista käyttämistä köyhien opetukseen. Tämä ehdotus sisälsi jo viittauksen yleisillä varoilla kustannettavaan koulutoimeen, jolla olisi myös sosiaalipoliittista välinearvoa.

Vaasassa ja Kokkolassa parikymmentä vuotta koulumiehenä toiminut Nils Aejmelaus⁷ oli kolmas perättäinen Aejmelaus Isonkyrön kirkkoheran virassa. Hän toi lyhyessä lausunnossaan esiin kansanopetuksen järjestämisen pahimpana esteenä olleet taloudelliset ongelmat. Ellei yleisistä tai valtion varoista ollut odotettavissa riittävää taloudellista apua pitäjänopettajien palkkaukseen, tämä velvollisuus oli säilytettävä rahvaan harteille.⁸ Aejmelauksen näkemyksen mukaan kansanopetuksen kustannuskysymysten ratkaisu kuului ensisijaisesti yhteiskunnalle ja vasta toissijaisesti vanhemmille.

⁶ Tuderuksen lausunto 7.6.1815, KA KKA Eb 2.

⁷ Aejmelaus toimi rehtorina Vaasan koulussa (1779–1799) ja Kokkolan pedagogissa (1799), lisäksi hän oli Pohjanmaan papiston edustajana valtiopäivillä. *Colliander* 1910–1918 I, p. 26–27. *Alanen* 1963, 13–14.

⁸ Aejmelauksen lausunto 8.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

Kalajoen kirkkoherra Johan Frosterus⁹ totesi rahvaan opetuksessa olevan paljon toivomisen varaa. Siksi hän ehdotti kirkkolain määräysten tehostamiseksi entistä tiukempaa säännöstä, jolla lukkari velvoitettaisiin eri korvausta vastaan pitämään tavaamis- ja sisälukukoulua kaksi viikkoa keväisin ja kolme syksyisin sekä järjestämään oppilailleen väliaikoina kuulusteluja. Turun pappeinkokouksen päätöksen mukaisesti hän ehdotti, että suntiokin voitaisiin ottaa avuksi lastenopetukseen. Ainoa Suomen oloihin sopiva koulumuoto oli kiertävä pitäjänkoulu, jonka vakiinnuttaminen edellytti välttämättä opettajien palkkauksen järjestämistä. Frosteruksen mielestä paras keino kustannuskysymyksen ratkaisemiseksi oli pitäjänkirjurien virkojen lakkauttaminen ja heidän palkkansa myöntäminen kiertäville pitäjänopettajille.¹⁰ Frosterus kaavaili opettajien palkkaamiseen uutta rahoituslähdetä pitäjänkirjurien palkkatuloista.

Kirkkoherra Enegrenin kansanopetusta koskevien arvointikriteerien lähtökohtana olivat kirkkolain määräykset, jotka eivät kuitenkaan hänen mielestään paljonkaan käytännössä vaikuttaneet ja jotka kaipasivat siksi tarkentamista ja tehostamista. Koska lasten opetusvelvollisuus kuului nimenomaan lukkarille, häntä olisi kyseiseen tarkoitukseen myös ensisijaisesti käytettävä. Etukäteen piti myös määrätä, oliko hänen toimittava opettajana ilman korvausta. Enegrenin mielestä suurien pitäjien lukkarit saivat melkoista palkkaa ja saattoivat kyllä hoitaa opetustyön ilmaiseksi, mutta pienissä seurakunnissa palkkaus oli riittämätön, joten lukkareille oli säädettävä oikeus erilliseen korvaukseen. Pieniin seurakuntiin riittäisi yksi lastenkoulu, jonka opetustyön lukkari hoitaisi yksinkin, mutta laajoissa ja runsasväkisissä pitäjissä tarvittaisiin useita lastenkouluja ja kernaasti enemmän kuin yksi opettaja kuhunkin oppilasmäärältään suureen kouluun. Tällaisten koulujen saaminen oli sekä yhteiskunnallisessa että uskonnollisessa mielessä tärkeää, mutta niiden perustamisvaiheessa törmättäisiin kyllä maan köyhyyden vuoksi moniin käytännön vaikeuksiin. Kustannuskysymyksiä pohtiessaan Enegren näki lastenkoulujen vaihtoehtoisina rahoittajina joko valtiovallan tai seura-

⁹ Johan Frosterus kuului yli 200 vuotta vanhaan enimmäkseen Pohjois-Pohjanmaalla toimineeseen pappissukuun. Hän tuli tunnetuksi virsirunoilijana, joskaan hänen virsillään ei ole ollut pysyvää arvoa. *Carpelan* 1903 I, 706; *Alanen* 1963, 116.

¹⁰ Frosteruksen lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

kunnat. Mikäli seurakunnat vastaisivat kustannuksista, eivät vapaaehtoiset lahjoitukset ja pari kolehtia riittäisi juuri mihinkään: opetustavoitteet jäisivät silloin – kuten ennenkin – saavuttamatta.¹¹ Enegrenin kokemusten mukaan kansanopetuksen tavoitetaso kytkeytyi kustannuskysymysten ratkaisuun. Koska lastenkoulujen saaminen oli myös yhteiskunnallisista eikä ainoastaan uskonnollisista syistä tärkeää, oli valtiolla niin ikään velvollisuus osallistua kustannuksiin.

Kirkkoherra Tolpon mielestä Suomen koulujärjestelmän kokonaisvaltaisen uudistamisen lähtökohtana ja alkuedellytyksenä tuli olla periaate, että opetus olisi julkista ja aiheuttaisi oppilaille itselleen mahdollisimman vähän kustannuksia, sillä muutoin – aiempien kokemusten perusteella – oli pelättävissä, että oppilaitosten ”hyvä tarkoitus” voisi jäädä kokonaan saavuttamatta.¹² Tolpon suunnitelmissa kangasteli jo kaikki kansankerrokset kattava yhtenäinen koulujärjestelmä, jonka hyvää tuottavaan vaikutuspiiriin myös alemmille yhteiskuntaluokille avattaisiin mahdollisuus.

Rovasti Arenander tähdensi, että vanhempien köyhyyden ja taitamattomuuden vuoksi oli äärimmäisen tarpeellista saada aikaan määräys pitäjänopettajien palkkaamisesta nujerretussa asemassa ja köyhyudessa elävän kansanosan tietämättömyyden poistamiseksi.¹³ Arenander näki kansanopetuksen keinona vapauttaa vähäosaiset tietämättömyyden ja syrjäytyneisyyden noidankehästä.

Turun tuomiokapituli¹⁴ huomautti, että opetettavien lasten määrä oli jatkuvasti lisääntynyt. Tästä syystä tarvittiin enemmän opettajia, ettei koulunkäynnistä tulisi pelkkä muodollisuus, vaan kaikenlaisen valistuksen ja moraalin edistämiskeino. Siksi jokaisessa pitäjässä tulisi olla kiertävä opettaja, jonka tehtävänä oli antaa kyläkunnilla opetusta rahvaan käsityskyvyn ja käytöstapojen kohentamiseksi.

Tuomiokapituli piti kansanopetusasiaa niin tärkeänä, että suntiotkin voitiin velvoittaa opettamaan kiertokouluissa, koska heidän tehtävänsä olivat

¹¹ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

¹² Tolpon lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

¹³ Arenanderin lausunto 25.3.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

¹⁴ Tuomiokapitulin lausunnon allekirjoittajina olivat Gustaf Gadolin, Jacob Bondorff, Henric Snellman, Anders Johan Lagus ja Alexander Laureus. KA KKA 1815 Eb 5. *Tolpo* 1807, 6–15.

kuluneiden vuosien aikana huomattavasti vähentyneet. Opetustyöhön kelpasivat vain kirkkoherran toimittamasta tutkinnosta selviytyneet suntiot, jotka osasivat tavata, lukea oikein kirjasta sekä ymmärtäisivät kristinopin. Suntion piti kiertää arkipäivinä kirkkoherran määräysten mukaisesti opettamassa rahvaan lapsia. Lukkaria ei hänelle kuuluvien monien muiden toimien takia voitu velvoittaa kiertäväksi opettajaksi. Hänen oli kuitenkin pidettävä edelleen kotonaan halukkaille lukkarinkoulua, mistä tuskin oli tuomiokapitulin arvion mukaan vastaisuudessakaan odotettavissa mitään parannusta rahvaan opetukselle. Turun tuomiokapituli ilmaisi selkeästi kantansa kiertokoulujen rahoituskysymykseen toteamalla, että maaseudulle ehdotettujen kiertävien koulujen kustantaminen kuului seurakunnille. Kunkin koulun ylläpitoa varten olisi saatava riittävän suuri rahasto, sillä kolehtituloista ei ollut siihen paljontaan apua.¹⁵ Tuomiokapitulin lausunnossa valtiiovallan edustajille tuotiin painokkaasti julki väestön suuren lisääntymisen kansanopetukselle aiheuttamat uudenlaiset haasteet, jotka vaativat välitöntä kansanopetuksen tehostamista, mutta rahoitusongelmien ratkaisuksi ei kuitenkaan ehdotettu valtiiovallan taloudellista apua. Hiippakunnan johto pyrki tällä tavoin varmistamaan kansanopetuksen pysymisen kirkon vastuualueena, koska siten voitiin paremmin turvata kristillisen arvoperustan ja sisällön jatkuvuus.

Enemmistö läntisen hiippakunnan papillisista lausunnonantajista kannatti lukkarin opetustoiminnan tehostamista vielä entisestään. Turun hiippakunnan johdossa oli kuitenkin jo luovuttu lukkarinkoulun tehostamisyhteyksistä asettamalla ensisijaiseksi kehittämistavoitteeksi seurakunnallisen kiertokoululaitoksen perustaminen. Kiertävän koulumuodon paremmuudesta vallitsi lausunnonantajien kesken yksimielisyys, mutta opettajakysymyksessä mielipiteet jakaantuivat.

¹⁵ Turun tuomiokapitulin lausunto 6.11.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

3.5.1.3 Oppivelvollisuus sosiaalipolittisena välineenä

Reformaatio loi aatteellisen pohjan yleisen kansanopetuksen ajatukselle.¹ Pestalozzi (k.1827) korosti erityisesti äitien kasvatusta pyrkien yleiseen kansanopetukseen. Myös kustavilaisen ajan kirjallisuudessa oli jo esitetty vaatimuksia naisen vapaudesta ja itsenäisyydestä. Jacob Tengström oli henkilökohtaisissa kosketuksissa Ruotsin kirjallisiin piireihin, joista hän sai ilmeisesti vaikutteita 1790-luvulla tekemälleen ehdotukselle naiskasvatuksen parantamiseksi.² Turun tuomiokapitulin lausunnossa huomautettiin komissiolle, että Suomesta puuttuivat kaikki opinahjut naissukupuolen tiedollista sivistämistä sekä käsityön opetusta varten.³ Sitä vastoin kirkkoherra Frosteruksen mielestä tytöt eivät kaivanneet mitään erityistä kouluopetusta, koska he oppivat naisten työt käytännössä äideiltään, mutta heitäkin varten olisi silti saatava sopiva käytännöllisiä tietoja sisältävä oppikirjanen.⁴

Kirkkoherra Enegren pohdiskeli lausunnossaan oppivelvollisuuskysymystä todeten painokkaasti, että olisi suoranainen hyökkäys luonnonoikeutta vastaan määrätä vanhemmat jonkin pakkolain avulla panemaan lapsensa kouluun. Mikäli sellainen laki vielä laadittaisiin poliittisessa tarkoituksessa, se olisi moraalisesti epäoikeudenmukainen ja kasvatuksen todellisen päämäärän vastainen. Jotta kasvatuksen tavoitteena oleva yksilön valistaminen ja jalostaminen voitaisiin saavuttaa, vanhemmille itselleen oli jätettävä vapaus päättää lastensa opetuksen järjestämisestä, mutta tämä oikeus ei voinut jäädä täysin rajoittamattomaksi.⁵

Enegren oli myös harkinnut sitä, miten vapauden vallitessa voitaisiin pitää kurissa vanhempien vastahakoisuus ja leväperäisyys. Suuri edistysaskele olisi jo se, että ihmiset saataisiin ensin ilman pakotteita tajuamaan yksilöllisten tarpeiden mukaan sovelletun opetuksen olevan heille yhtä vält-

¹ Lutherin aloittaman uskonpuhdistuksen periaatteiden pohjalta nousi yleisen oppivelvollisuuden vaatimus. Johann Amos Comenius (k. 1670) esitti yleisen kansalaisopetuksen ajatuksen tähdentämällä, että ”ei ainoastaan rikkaiden ja ylimysten lapset, vaan kaikki ilman erotusta, ylhäis- ja alhaissukuiset, rikkaat ja köyhät, pojat ja tytöt, kaikista kaupungeista ja kauppaloista, kylistä ja huonekunnista on vietävä kouluun”. *Iisalo* 1989, 64.

² *Salo* 1939, 20.

³ Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

⁴ Frosteruksen lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁵ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

tämätöntä kuin ravinto on ruumiille. Mutta miten tällainen käsitys, joka itse asiassa olisi juuri hyvin hoidetun kasvatuksen hedelmä, voitaisiin istuttaa karkeaan ja sivistymättömään ihmiseen, Enegren kyseli. Hän oli myös pohtinut, mitä positiivisia keinoja voitaisiin käyttää vastahakoisen ja ymmärtämättömän kansan taivuttamiseksi vapaaehtoisesti hankkimaan lapsilleen opetusta. Enegren ehdotti vanhempien itsepintaisen vastarinnan murtamiseksi – edes jossain määrin – tarjottavaksi heille mahdollisuutta täysin ilmaiseen lastenopetukseen.⁶ Enegren näyttää tiedostaneen, että yleiseen oppivelvollisuuteen nojaavaa koululaitosta olisi mahdollista käyttää palvelemaan myös poliittisia päämääriä, ja juuri tästä syystä hän myös käsitteli oppivelvollisuuskysymystä hyvin laajasti. Vaikka koulukomission lähetekirje ei sisältänyt kysymystä oppivelvollisuudesta, Enegren halusi ilmeisesti jo etukäteen pontevasti olla torjumassa sellaista pakkoon perustuvaa koulutuspolitiikkaa, joka rikkoi luonnonoikeuden periaatetta riistämällä yksilöllisen vallinnanvapauden.

Useat lausunnonantajat pohdiskelivat köyhäinopetuksen ongelmia. Monien pappien samoin kuin Turun tuomiokapitulin lausunnoissa viitattiin yleisesti köyhien lukumäärän voimakkaaseen lisääntymiseen. Tämän sosioekonomisen ongelman ratkaiseminen oli osoittautunut suurimmaksi käytännön haasteeksi kansanopetuksen kentällä. Kaksi pappismiestä esitti konkreettisen ehdotuksen köyhäinopetuksen järjestämiseksi. Kirkkoherra Tuderus totesi, että pitäjänkoulu oli ainoa keino orpojen ja köyhien lasten opetuksen hoitamiseksi.⁷ Kirkkoherra Åkerman tähdensi, että köyhien lasten lukutaito ja tavat kärsivät kerjuulla kiertämisestä. Siksi heidät tuli kasvattaa seurakunnan köyhäinkassan varoilla sijoittamalla heidät sopiviin, hyvämaineisiin taloihin saamaan huolenpitoa ja kasvatusta.⁸

Juuri maatalousköyhälistö muodosti monien lausunnonantajien mielestä kansanopetuksen pahimman kipupisteen, jonka hoitamisesta maallisella⁹ ja

⁶ Enegren s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁷ Tuderuksen lausunto 7.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁸ Åkermanin lausunto 26.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁹ Valtion virkamiehillä oli eri näkemys köyhäinopetuksesta. Vehmaan kruununvouti G. Sahlberg ja tamperelainen järjestysmies E. F. Uhlmark ehdottivat ainakin yhden, mieluiten vielä useammankin, lastentalon perustamista sikäli kuin yleiset varat sallivat. Köyhien ja kiertolaisvanhempien lapset olisi sijoitet-

kirkollisella virkakunnalla näytti kuitenkin olevan eri näkemykset. Papisto mielsi köyhäinopetuksen perinteisen kansanopetuksen yhdeksi osa-alueeksi, kun taas valtion virkamiehet ehdottivat erillisen laitoksen perustamista. Enegren piti kasvavan liikkaväestön köyhyyden ja tietämättömyyden synnyttämää sosiaalista syrjäytymistä koko yhteiskunnan vakaata kehitystä uhkaavana riskitekijänä, johon oli kiireellisesti puututtava. Pitäjänkoulujärjestelmän perustamista edellyttivät siten myös sosiaalipoliittiset syyt.

3.5.2 Itäsuomalainen laaja-alainen uudistuslinja

3.5.2.1 Opetussisällön avartaminen luonnontieteellisiin ja yhteiskunnallisiin aineisiin

Vastatessaan koulukomission lausuntopyyntöön Hollolan kirkkoherra Zacharias Cygnaeus nuorempi (1763–1830) toimi myös Itä-Hämeen rovastikunnan lääninrovastina. Hän oli piispa Zacharias Cygnaeus vanhemman poika ja Rantasalmen kirkkoherran Johan Henrik Cygnaeuksen veli.¹ Cygnaeusten suku tunnettiin isänmaallisuudesta, sivistysharrastuksesta ja kansanvalistusinnosta; useat suvun pappisjäsenet ovat suunnitelleet kansanvalistuksen edistämistä.² Kirkkoherra Cygnaeus nuorempi³ kuvasi Hämeen

tava näihin kasvatustilaisuuksiin saamaan pätevien opettajien ohjausta ja kristinopin sekä käsityöammattien opetusta. Sahlbergin lausunto 10.6.1815 ja Uhlmarin lausunto 31.3.1815, KA KKA 1815 EB 4.

¹ *Bergholm* 1901 I, 358–359, taulu 3 ja 4; *Colliander* 1910–1918 II, 850.

² Uno Cygnaeuksen isoisän isä Zacharias Cygnaeus kuului *Amore Proximi*-seuraan. Toimiessaan Mäntyharjun kirkkoherrana 1760- ja 1770-luvulla hän ei suositunut kiertäviä koulumestareita, vaan ehdotti kiinteän pitäjänkoulun perustamista. *Salo* 1939, 14–15.

³ Zacharias Cygnaeus nuorempi oli jo Suomen sodan aikana kesällä 1808 Hämeenlinnan kirkkoherrana toimiessaan laatinut varsin merkittävän ja valistus-henkisen suunnitelman synnytys- ja kasvatustilaisuuksien perustamisesta nuorille tytöille. Ehdotuksen mukaan laitoksen tarkoituksena oli pelastaa orpolapsia kerjäämisen kurjuudesta sekä viisaasti harkitun luonnollisen ruumiillisen ja siveellisen kasvatuksen avulla valmistaa heitä yhteiskunnan uutteriksi jäseniksi. Koska useimmat kasvatettavista olivat työväestön keskuudesta, heitä oli kasvatettava pääasiassa tätä luokkaa varten, mutta mikäli huoltajat halusivat, oli lahjakkaiden sallittava kohota korkeammallekin uralle. *Salo* 1939, 15–16.

rovastikuntien rahvaan opetuksen yleistä surkeaa tilaa, joka kaipasi parantamista. Cygneuksen mielestä valtiovallan ei enää pitäisi ummistaa silmiään kansanopetuksen tärkeältä asialta. Ylen runsaan saarnaamisen ja laulamisen sijasta voitaisiin jokunen hetki uhrata sokraattisessa muodossa tapahtuvalle opetukselle kristinopin tietotason kohottamiseksi ja rahvaan piirissä vallitsevien ennakkoluulojen sekä taikauskon poistamiseksi.⁴ Cygnaeus ei kuitenkaan maininnut mitään erityisiä oppiaineita, joiden avulla tavoitteet saavutettaisiin.

Kangasniemen kirkkoherra Aron Molander (1753–1821) lähetti komissiolle 7-sivuisen yksityiskohtaisen lausunnon kansanopetuksesta.⁵ Hänen isänsä Clas Johan Molander oli toiminut Ilomantsin kirkkoherrana innokkaasti lukutaidon ja siveellisuuden edistämiseksi. Tämän poika Johan Molander seurasi isäänsä Ilomantsin kirkkoherran virassa.⁶ Ruotsin vallan aikaisista Kangasniemen kirkkoherroista Aron Molander oli erityisen merkittävä. Hänen toiminta- ja aloitekykynsä ilmeni monipuolisesti inhimillisen elämän eri alueilla, joilla hän koetti saada aikaan parannuksia seurakuntansa hyväksi. Ilmeisesti juuri hän pani alkuun säännöllisen rippikoulun pidon Kangasniemellä.⁷

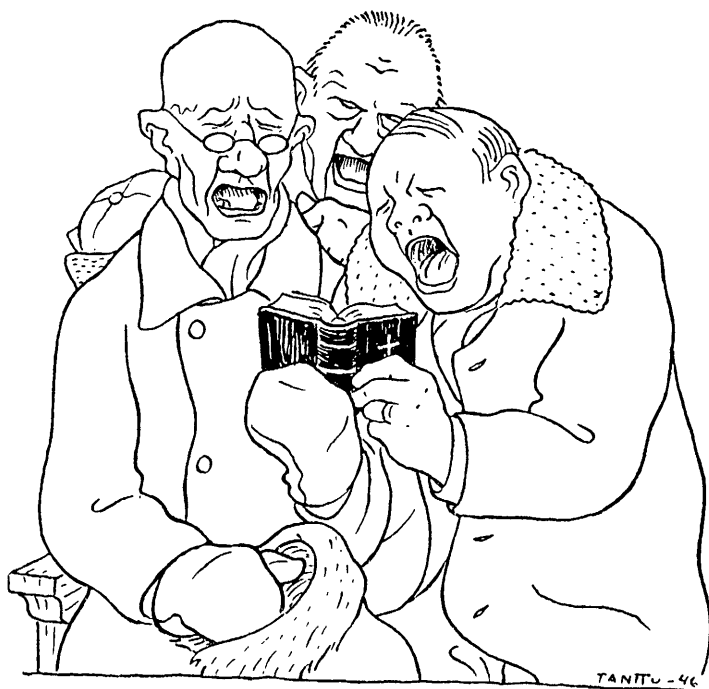
Aron Molander tarkasteli lausunnossaan kansanopetuksen sisältöä ja tavoitteita ensisijaisesti käytännön näkökulmasta. Jos nuoruusaikaa ei käytetty kokemuksen ja tiedon kartuttamiseen, oli tarpeellisten taitojen hankkiminen myöhemmällä iällä vaikeaa, useimmissa tapauksissa mahdotonta. Jokaisessa seurakunnassa tulisi siksi Molanderin mielestä olla kunnollinen pitäjänkoulu. Siellä lapset saisivat sellaista opetusta, jota vanhemmat tuskin milloinkaan itse pystyivät heille antamaan. Pitäjänkoulun opetustavoitteena oli kristinopin pääasioiden oppiminen sekä ymmärryksen ja sydämen jalostamisen todellisen valistuksen kautta. Pitäjänkoulut olivat tarpeellisia, koska puutteellinen opetus ei edistänyt, vaan pikemminkin esti käsityskyvyn kehittymistä. Molanderin kokemusten mukaan kehnoa opetusta saaneita ja ikään-

⁴ Cygnaeuksen lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2; *Salo* 1939, 17–18.

⁵ Aron Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁶ Johan Molander sai professorin arvon vuonna 1818. Hän toimi Porvoon piispana vuosina 1820–1837, jolloin hänen asenteensa kansanopetusasioissa osoittautui kuitenkin varsin latteaksi. *Bergholm* 1901 II, 892–894, taulu 5, 6, 11; *Carpelan* 1903 II, 1498–1499.

⁷ *Manninen* 1953, 323. Molander oli mm. kirkkolakikomitean jäsen. *Kansanaho* 1954a, 48–50.



Ehj Jumala nuottaa vaaikkaak, kuha sanat selevään tulloo. (Savo) Erkki Tantu
piirros teoksessa 500 valittua. Otava.

tyneitä oli nimittäin myöhemmin hyvin vaivalloista tai mahdotonta opastaa ajattelemaan ja ymmärtämään autuuden oppia ja velvollisuuksiaan, koska heidän mielestään pelkkä kristinopin pääkohtien mekaaninen ulkoa osaaminen oli kaikki, mitä kristillisyys saattoi heiltä edellyttää. Suunnittelemiensa pitäjänkoulujen oppiaineiksi Molander ehdotti tavaamisen, sisäluvun ja kristinopin. Hänen arvionsa mukaan vanhempien ja silloisten koulujen opetus oli yleensä pelkän sisä- ja ulkoluvun harjoittamisen asteella; kristinopin sisällön ymmärtäminen ja sydämen jalostaminen jäivät miltei sivuun. Juuri tämä mekaaninen päähänpänttämismetodi oli kansanopetuksen todellisen kehityksen este.⁸ Molanderin mielestä opetusmetodi oli kansanopetuksen kehittämisen tärkein osatekijä: se vaikutti eniten opetustavoitteiden saavuttamiseen.

⁸ Aron Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

Didaktisten syiden perusteella Molander ehdotti pitäjänkoulun oppilasjoukon jakamista kolmeen ryhmään: ensimmäiselle luokalle tulivat sisälukua opettelevat, toiselle luokalle käsityskyvyltään heikot ulkolukijat ja kolmannelle luokalle lahjakkaat ulkolukijat. Aivan ensin jokaisen piti oppia selvä sisälukutaito, ja vasta sen jälkeen oli vuorossa ulkoluku, jonka yhteydessä opettajan tuli selittää kulloinkin luettava aapiskirjan ja katekismuksen kohta jokaiselle oppilaalle ymmärrettävällä tavalla sekä totuttaa oppilaat tarkkaavaisuuteen ja oman harkintakyvyn käyttöön. Vasta silloin omaksuttuista tiedoista oli todellista käytännöllistä hyötyä. Koska kirjoitus- ja laskutaitokin olivat talonpojalle usein tarpeellisia, tulisi pitäjänkoulun opettaja velvoittaa antamaan niiden opetusta sitä haluaville erillistä korvausta vastaan.⁹ Oppilasjoukon jakaminen tasoryhmiin näyttää viittaavan Rantasalmen kuuluisan koulumestarin Johan Fredrik Hörningin antamaan esimerkkiin, koska tämä valovoimainen koulumestari oli vierailut myös Kangasniemellä opetustoimintaa organisoimassa. Korostaessaan omaksuttujen tietojen ymmärtämisen tärkeyttä, käytännön hyötyä ja harkintakyvyn käyttöä Molander edusti selkeästi valistuksen kasvatusihanteita. Opetuksen sisällön tavoitettason määrittely perustui Molanderilla arkirealismiin: kirjoituksen ja laskennottamiselle opetusohjelmaan alkoi jo olla kysyntää.

Molander liitti pitäjänkoulun opetussisältöön myös laulun. Kukaan muu lausunnonantajista ei erikseen maininnut laulua pitäjänkoulun oppiaineena.¹⁰ Varsinainen laulunopetus olisi kyllä tuolloin ollut tuiki tarpeellista, sillä kirkkolaulu oli vielä 1800-luvun jälkipuoliskollakin – ainakin siitä julkisesti sanansa sanoneiden mielestä – suorastaan kaoottisessa tilassa.¹¹

⁹ Aron Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

¹⁰ Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 EB 2. Muiden yksityishenkilöiden lausunnot koulukomissiolle v. 1815, KA KKA 1815 Eb 1–4.

¹¹ Vielä 1800-luvun puolivälissä kirjoitettiin julkisesti: ”Kirkkolaulu – on sekä sisällisen että ulkonaisen arwon puutteeseen joutunut, ja taitamattomuus ja järjettömyys tässä kirkonmenon osassa on – – wallan saanut.” ”Eikös korwasi lumme’h’u kuullessasi miten jokainen, oli hänellä laulu=ääni eli ei, pyytää korottaa äänensä toisen ääntä wäkwämmäksi ja mutkaisemmaksi, josta wallattomuudesta waan huuto ja ärjyminen nousee? – – Katsohan vielä näitä huutajia, miten heillä owat kaulasuonet paisuneet, kaswot punaisina, silmät päästä puhkeamaisillaan?” Lehdistön kuvausten mukaan tavallisimpana piirteenä kirkkolaulussa oli tavaton huuto ja meteli. Veisuuta kuvattiin mm. sanoilla ”rahvaan tawallinen laulun rähinä”, ”ääni-kapinallinen melu”, ”mieliwaltainen äänien taistelu”. Huovinen 1987, 88; Vapaavuori 1997, 95–96.

Käytännössä lukemisen ja kristinopin tietojen opetus vei pitäjänkoulussa yleensä päähuomion. Virsiä laulettiin hartaudenharjoituksena ”luonnonmenetelmällä”. Kun varsinaista laulutekniikan opastusta ei annettu, tästä oli seurauksena kirkkoveisuussa havaittava ”rahvaan tawallinen laulun rähinä”.

3.5.2.2 Pitäjänkoulujärjestelmän vakiinnuttaminen

Naapurimaista saatavaan esimerkkiin viitaten Zacharias Cygnaeus nuorempi toi lausunnossaan esiin yhtenäiskoulu-periaatteen. Hänen näkemyksensä mukaan aika olisi nyt jo kypsä koko suuriruhtinaskunnan koululaitoksen sulattamiseksi yhdeksi kokonaisuudeksi: opetuksen pedagogiosta yliopistoon saakka tulisi olla katkeamaton ketju, jota nuorukainen voisi edetä tai jonka hän halutessaan saattaisi opinnoissaan edistyttyään myös jättää tietylle asteelle. Tällaista opetustoimen kokonaisvaltaista uudistamista isänmaa odotti keisarilliselta koulukomissiolta. Muiden maiden hyvät asetukset ja säännökset olivat jo osoittaneet, että tämä oli mahdollista ja myös hyödyllistä.¹

Ensimmäisen koulukomission toimeksiannossa vuonna 1815 kansanopetus oli vain liitännäistehtävä. Valtakunnallisessa koulupolitiikassa odotti kuitenkin ratkaisuaan perustavanlaatuinen kysymys: otettaisiinko koulujärjestelmän uudistuksen lähtökohdaksi yhtenäis- vai rinnakkaiskoulumalli. Cygnaeus kannatti yhtenäiskoulusuunnitelmaa, jossa rahvaan opetus oli liitetty pohjakouluna² koko koulujärjestelmän osaksi. Hänen koulukomissiolle esittämänsä kannanotto koski ensisijaisesti ylempää koululaitosta, mutta se liittyi myös kansanopetukseen, joka oli hänen viittauksensa tarkoittamissa naapurimaissa jo liitetty pohjatasoksi muun opetustoimen yhteyteen.

Kansanopetuksen rahoituksesta Cygnaeus esitti vakaana näkemyksensä, ettei kukaan paikkakuntansa olot ja erityisluonteen tunteva henkilö voinut edes ehdottaa pitäjänkouluja rahvaan kustannettaviksi. Talonpoikaissäädyllä oli jo ennestäänkin tietämistä kruunulle ja seurakunnan virkamiehille mää-

¹ Cygnaeus nuoremman lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

² Nimitystä pohjakoulu on käytetty kahdessa eri merkityksessä. Laajemmassa mielessä käsitteellä on tarkoitettu sellaista eri koulumuotojen välistä yhteyttä, jossa ylempi koulumuoto rakentaa opetuksensa alemman koulumuodon opetuksen pohjalle. Suppeammassa merkityksessä sillä tarkoitetaan rajoitetusti kansakoulun ja ylemmän koulumuodon suhdetta. *Niemi* 1969, 9.

rättyjen maksujen suorittamisessa. Ja vaikka koulumestari tarjoaisi opetustaan aivan ilmaiseksi, talonpojat ryhtyisivät Cygnaeuksen arvelujen mukaan hyvin vastahakoisesti käyttämään opettajan palveluksia, koska he pelkäisivät saavansa hänestä yhden uuden kuokkavieraan entisten lisäksi sekä pieksäjän lapsiraukoilleen. Muilta säädyiltä oli tuskin odotettavissa uhrauksia köyhän ja työtä tekevän kansanjoukon sivistyksen kohottamiseksi, eikä esivallaltakaan tainnut olla mitään pyydetävissä.² Sosioekonomiset ongelmat muodostivat Cygnaeuksen mielestä syrjäytyneisyyden noidankehän. Tässä ongelmatilanteessa tarvittavaa viisasten kiveä ei vain tuntunut löytyvän mistään.

Cygnaeus näki kustannuskysymyksen ratkaisemisessa vain yhden keinon: tuomiokapitulille pitäisi antaa oikeus kirkkoherrojen ja lääninrovastien ehdotuksesta myöntää tyhjäksi jääneiden lukkarinvirkojen palkoista osa yhdelle tai kahdelle kiertävälle koulumestarille, joiden pätevyudeksi riitti taivas-, luku- sekä vähäinen kirjoitus- ja päässäälaskutaito. He toimisivat opetustyössä vain kahdeksan talvikuukauden ajan, jolloin he saisivat nauttia vapaasta täysihoidosta kyläkunnilla. Suntiota ei pitänyt lähettää kiertelemään pitkin pitäjää, mutta hänenkin tuli opettaa kotonaan köyhien lapsia sekä ikääntyneitä henkilöitä, jotka papisto passitti hänen ohjattavikseen. Sama velvollisuus kuului vielä suuremmassa määrin lukkarille.³ Cygnaeus ei esittänyt opettajan palkkaukseen yleispätevää käytännön ratkaisua, vaan halusi jättää kustannuskysymyksen samoin kuin opettajan valinnan paikallisseurakunnan päätäntävaltaan.

Aron Molanderin mielestä jokaiseen seurakuntaan oli perustettava pitäjänkoulu, jonka organisoimisesta hän esitti myös yksityiskohtaisen suunnitelman. Koulun ensimmäinen lukukausi kestäisi tammikuusta kesäkuuhun ja toinen syyskuusta joulukuun puoliväliin. Kirkkoherran olisi pidettävä pitäjänkoulussa usein tarkastuksia ja järjestettävä lukukauden lopussa julkinen kuulustelu, jossa ahkerimmille oppilaille jaettaisiin tunnustuspalkintoina kirjoja.⁴ Molanderin ehdotuksessa seurakunnallisen pitäjänkoulun julkisen oppimistulosten arviointi ja tunnustuspalkintojen antaminen oli kaa-

² Cygnaeus nuoremman lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 3; *Halila* 1949, 190–191.

³ Cygnaeus nuoremman lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁴ Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

vailtu oppimistehokkuuden takeeksi ja positiiviseksi vahvistimeksi.

Molander perusteli pitäjänkoulun välttämättömyyttä lausunnossaan toteamalla, että kirkon perinteisillä opetusmenetelmillä, joita olivat rippikoulu, kylä- ja ehtoolliskuulustelut sekä katekismussaarnat, oli hyvin vaikea saada ikääntyneitä ja opetuksesta piittaamattomia seurakuntalaisia käyttämään ymmärrystään ja ajattelemaan lukemaansa. Tästä syystä jokainen seurakunta pitäisi ehdottomasti velvoittaa perustamaan pitäjänkoulu. Jotta pitäjänkoulun pääopettajaksi saataisiin tuomiokapitulin hyväksymä taitava mies, olisi hänelle – mikäli hän sitä halusi – myönnettävä oikeus pappisvihkimykseen, virkavuosiin, asuntoon ja riittävään palkkaan. Suntiota ei hänen palkkansa takia pitänyt vaivata jatkuvaan opetustyöhön pitäjänkoulussa, mutta hänenkin oli opetettava kotonaan koulutulokkaille tavaamista. Lukkari voi toimia lisäpalkatta pääopettajan alaisena apuopettajana ja opettaa lapsille myös laulua.⁵ Molander esitti lausunnossaan omiin käytännön kokemuksiinsa perustuvan hyvin konkreettisen ehdotuksen kansanopetuksen kehittämistarpeiden priorisointijärjestyksestä: opetuksen tason todellinen parantaminen piti aloittaa opetusmetodiikan kehittämisestä, mikä ei ollut mahdollista ilman seurakunnallisen pitäjänkoululaitoksen organisoimista. Tämä vaati pitäjänopettajan kompetenssin huomattavaa nostamista; koulumestarin pätevyystason kohottaminen edellytti ammattiopettajuutta sekä merkittävää lisäpanostusta opettajan palkka- ja virkaetuihin.

Porvoon tuomiokapitulin lausunnossa todettiin lyhyesti pitäjänkoulujen olevan erittäin tarpeellisia sekä toivottiin niihin riittävän hyvin palkattuja opettajia. Palkkausongelman ratkaisemiseksi tuomiokapituli ei nähnyt muuta keinoa kuin sen, että pitäjänmakasiinien ylijäämästä otettaisiin osa kyseiseen tarkoitukseen.⁶

3.5.2.3 Naissivistys ja rahvaan lasten yleinen oppivelvollisuus

Kirkkoherra Cygnaeus käsitteli lausunnossaan naissivistyksen merkitystä hyvin laajasti. Hänestä oli käsittämätöntä, kuinka naisten opetus oli yhä laiminlyöty Suomessa samoin kuin kaikissa muissakin maissa. Painottaak-

⁵ Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁶ Porvoon tuomiokapitulin lausunnon 15.6.1815 allekirjoittajina olivat Magnus Jacob Alopaeus, Johan Borgström, Joachim Adolph Cleve, Gustaf Henrich Forsius ja Carl Georg Ekmark. KA KKA 1815 Eb 5.

seen naissivistuksen perustavanlaatuisista merkitystä hän kuvaili vallitsevan tilanteen äärimmäisen synkäksi inhorealistiseen tyyliin. ”Nainen ei ainoastaan hillittömällä intohimolla ja hurjilla irstailuilla turmele kaikkea, mikä on hänen yhteydessään, vaan hän myös oppimattomuudella, ennakkoluuloilla, mielettömyydellä, häijyllä luonteella ja pahoilla tavoilla häiritsee kotoista rauhaa ja viihtyisyyttä. Yleisesti on tunnettua, että lasten – ts. ihmissuvun – kasvatustasiasi kokonaisuudessaan riippuvat ensimmäisinä tärkeinä elinvuosi-na naisesta. Silti valtio ei kuitenkaan tehnyt kerrassaan mitään naisen sivistä-miseksi, vaan jätti kaiken sattuman varaan. Jos joku tahtoo harjoittaa rihka-makauppaa, on hänen sitä varten hankittava lupa, ja ennen kuin suutarinvers-tas saadaan avata, vaaditaan tulevalta mestarilta taidonnäyte, ja molemmat ovat asetusten ja tarkastuksen alaisia. Kuka tahansa saattaa kuitenkin muutta mutkitta ryhtyä kotiopettajaksi tai perustaa tyttölasten kasvatustiloksen.”¹

Cygnaeus totesi jokaisen kyllä tietävän, miten alimmissa kansankerrok-sissa raaka vaimo on miehen ja koko talon vitsauksena ja kuinka hänen autuasta kuoloansa juhliitaan vapautuksena. Tytär käy äitinsä jälkiä ja tulee vuosien vieriessä huomaamattaan yhtä ilkeäksi kuin äitinsä. Mikään muu kuin parempi kasvatustas ei voi auttaa tästä kurjuudesta ulos. Varmuuden vuoksi Cygnaeus kuitenkin tähdensi, ettei hän paremmalla kasvatustasella tarkoittanut samaa, mitä tällä käsitteellä ymmärrettiin hovipiireissä. Nuorista naisista ei ollut tarkoitus tehdä sievisteleviä kamarineitokaisia eikä toisaalta myöskään pedanttisia kirjaviisaita. Kaikkien kasvavan polven ja tulevien sukupolvien sivistämisestä huolehtivien henkilöiden pitäisi etsiä tehokkaita keinoja, joiden avulla lapsille tulevaisuudessa kasvatettaisiin kyvykkäitä, viisaita ja hyviä äitejä. Tästä syystä kunnollisesti suunniteltujen, kaikkea keinotekoisuutta ja teennäisyyttä vailla olevien koulujen perustami-nen sekä parin kansantajuisten oppikirjan saaminen naiskasvatusta varten olisi Cygnaeuksen mielestä ensiarvoisen tärkeää.²

Zacharias Cygnaeus nuoremman ehdotukset osoittavat, että hän oli valis-tunut ja keskimääräistä huomattavasti syvällisemmin perehtynyt uusiin pe-dagogisiin aatteisiin. Hänen oma isänsä, Zacharias Cygnaeus vanhempi, oli Porthanin hyvä ystävä, ja hän itsekin oli ollut Porthanin oppilaana, joten

¹ Cygnaeuksen lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2; *Salo* 1939, 17–18.

² Z. Cygnaeus nuoremman lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2; *Salo* 1939, 18.



Hapan sahti ja häijy ämmä ne miästä parraiten harmittaa. (Häme). Erkki Tantun piirros teoksessa *Viisastellast vähä* (1976). Otava.

tämän kasvatusta koskevat näkemykset olivat myös vaikuttaneet molempiin Cygnaeuksiin. Cygnaeuksen koulukomissiolle erittäin voimakkain vedoin esittämässä vaatimuksessa naiskasvatuksen puolesta ilmeni samoja painoituksia kuin *Åbo Tidningarissa* julkaistuissa Tengströmin kirjoituksissa sekä

Pestalozzin näkemyksissä äidin keskeisestä kasvattajantehtävästä.³ Naissivistyksen merkitystä arvioidessaan Zacharias Cygnaeus nuorempi edusti myös selkeästi valistusteologian kasvatuseoptimismia, jonka keskeisiä ajatuksia oli juuri naissukupuolen kasvatusta. Hän esitti valistushenkisessä lausunnossaan kansansivistämistä varten aivan uuden tärkeysjärjestyksen: opetuksen uudistaminen piti aloittaa naissukupuolen kasvatuksesta, koska juuri se oli koko rahvaan opetuksen kivijalka. Kaikki muu ponnistelu kansanopetuksen kehittämiseksi tuottaisi vähän tulosta, ellei ymmärretty panostaa naissivistykseen. Naissivistyksen varassa koko kansansivistys kukoisti tai kuoli.

Molander ehdotti yleisen koulupakon säätämistä rahvaan lapsille, koska lukutaitoa ei enää voitu katsoa miksikään kristinopin oppipakoksi tahi pelkäksi välineeksi sen tietojen omaksumisessa, vaan se oli myös muiden jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle hyödyllisten tietojen hankkimiskeino. Tällä perusteella kasvavan sukupolven opetuksesta piittaamattomat vanhemmat oli velvoitettava säädetyin rangaistuksen uhalla panemaan 8-vuotiaat lapsensa pitäjänkouluun. Vanhemmille jäi edelleenkin mahdollisuus opettaa lapsiaan kahdeksanteen ikävuoteen saakka, mutta tämän jälkeen kaikkien 8–12-vuotiaiden oli käytävä pitäjänkoulua, jotta heidät silloin ohjattaisiin katekismuksen ulkoluvusta opitun ymmärtämiseen. Yksityisen lapsen kouluajan pituutta Molander ei kuitenkaan katsonut voivansa etukäteen tarkemmin määrätä, koska sen ratkaisi kunkin yksilön lahjakkuus ja käsityskyky. Kaikilta vaadittavaan oppimäärään tuli kuitenkin kuulua sujuva sisäluku, katekismuksen ulkoosaaminen ja sisällön ymmärtäminen. Molander ehdotti köyhäinopetuksen järjestämiseksi, että kaikkiin seurakuntiin – kuten Kangasniemellä oli jo tehty – tulisi perustaa kassa köyhien opetusta varten; muiden vanhempien piti itse vastata lastensa koulukuluista.⁴ Molanderin suunnitelma tähtäsi yleiseen oppivelvollisuuteen perustuvan yhtenäisen seurakuntien ylläpitämän pitäjänkoululaitoksen perustamiseen koko Suomeen. Hänen pitäjänkouluehdotuksessaan kansanopetuksen tavoitetaso ei ollut viiritetty liian korkealle, vaan perustui pedagogiseen arkirealismiin.

³ Salo 1939, 19–21.

⁴ Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

3.5.3 Vanhan Suomen balttilais-venäläisten esikuvien mukainen uudistuslinja

3.5.3.1 Opetussisällön käytännöllis-luonnontieteellinen painotus

Pro Fide et Christianismo -seuran jäseneksi liittynyt Haminan–Vehkalahden kirkkoherra, tuomiorovasti Emmanuel Isaaci Indrenius (1753–1816) totesi, että pitäjänkoulujen liian suppea-alainen opetusohjelma kaipasi kehittämistä ja laajentamista ainakin kirjoituksen ja luonnonhistorian perustietojen osalta.¹

Hiitolan kirkkoherran Magnus Jacobi Alopaeuksen (1767–1834) mielestä valistuksen valon levittämiseksi olisi välttämätöntä palkata koulumestareita opettamaan rahvaan lapsille tarpeellista kirjoitus- ja laskutaitoa sekä maantiedon ja luonnonhistorian pääkohtia.²

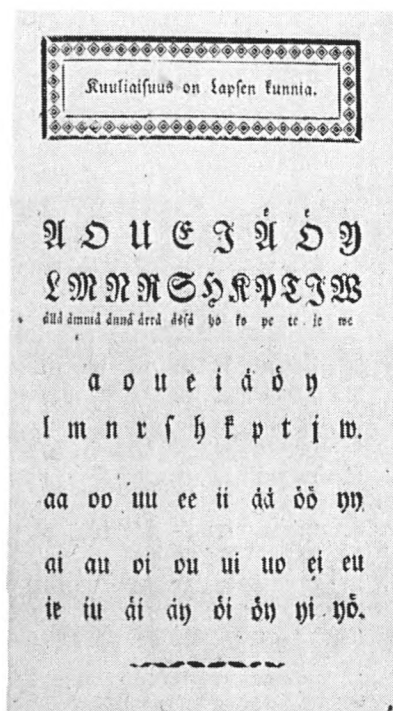
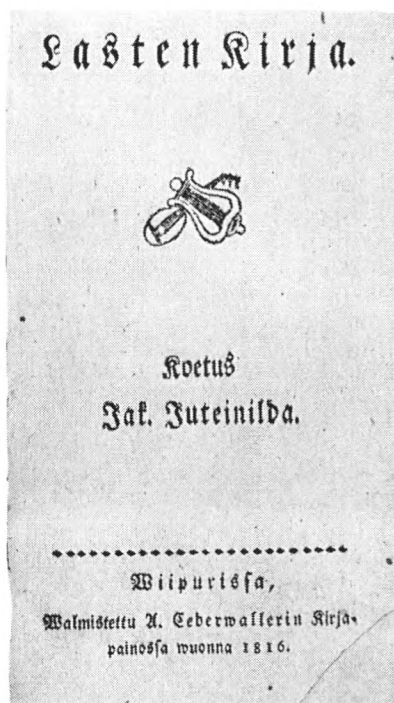
Alkuun siviilivirkamiehenä Vanhassa Suomessa toiminut Abrahamus Johannes Lojander³ (1769–1825) määrättiin pappisvihkimyksensä jälkeen Säämingin kirkkoherraksi. Balttilais-saksalaisten kasvatusaatteiden vaikutus ilmeni hänen lausunnossaan opetussuunnitelman sisältöä koskevissa ehdotuksissa. Pitäjänkoulussa olisi Lojanderin mielestä opetettava pojille myös hiukan luonnonhistoriaa, jotta nämä saisivat tietoa edes joistakin yleisimmistä hyötykasveista. Tällainen opetus olisi monella tapaa suositeltavaa, koska se poistaisi ennakkoluuloja. Tytöt oli opetettava tuntemaan mm. värjäykseen sopivia luonnonkasveja. Pojille voitiin vielä lisäksi opettaa kirjoitusta ja laskentaa.⁴ Lojander halusi laajentaa pitäjänkoulun opetusohjelmaa filantropistien viitoittamaan suuntaan lisäämällä rahvaan opetustavoitteisiin perinteisen kristillisen kasvatuksen rinnalle käytännön hyödyn näkökulman.

¹ Pappisvihkimyksensä jälkeen (1776) Indrenius toimi ensin Haminan tuomiorovastin ja sitten Viipurin tuomiorovastin apulaisena sekä Viipurin konsistorin notaarina, kunnes hänet kutsuttiin Haminan ja Vehkalahden kirkkoherraksi 1791. *Väänänen* 1975a, 233–234. Indreniuksen lausunto 8.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

² M. J. Alopaeuksen lausunto 19.8.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

³ Haminan konsistori asetti Lojanderin – pastoraalitutkintoa vaatimatta – oikeuskollegion määräyksestä 1801 ehdolle Säämingin kirkkoherran virkaan. Hän saikin valtakirjan mainittuun virkaan, jota hän hoiti kuolemaansa saakka. *Väänänen* 1975a, 268; *Väänänen* 1975b, 251.

⁴ Lojanderin lausunto 5.8.1815, KA KKA 1815 Eb 4.



Jaakko Juteinin Lasten Kirja (Viipuri, Cefervaller) lieene ensimmäinen suomenkielinen maallista tietoinesta sisältävä aapinen. Nimiö ja aakkossivu. Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotakaheimo* 1989.

Naantalilaisen raatimiehen poika Anders Gottlieb Castegrén (1768–1833) oli Turun lukion käytyään toiminut Viipurin tuomiorovastin ja Ruokolahden kirkkoherran apulaisena, kunnes hän siirtyi Haminan hiippakunnasta Inkerinmaalle Serepettan kirkkoherraksi ja sieltä edelleen vuonna 1804 Ruokolahden kirkkoherraksi.⁵ Castegrénin yksityiskohtaisen tarkka ja laaja pitäjänkoulusuunnitelma saapui komissiolle Viipurin lääninhallituksen kautta.⁶

Pitäjänskoulujen tavoitteena oli Castegrénin mielestä ensinnäkin rahvaan lasten harjoittaminen ja kasvattaminen sekä lisäksi pohjakouluna toimimi-

⁵ *Colliander* 1910–1918 II, p. 696; *Väänänen* 1975 a, 166–167.

⁶ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

nen niille, jotka aikoivat jatkaa opintojaan piirikoulussa. Pitäjänkoululuun pääsisivät etevimmät kyläkoulun käyneet oppilaat.⁷ Viitatessaan pohjakouluun Castegrén ilmaisi itse kannattavansa Venäjän valtakunnallisen koulupolitiikan mallin mukaista yhtenäiskoulusuunnitelmaa, johon sisältyivät pohjatasona myös rahvaan koulut.

Kyläkoulujen opetusohjelman tuli sisältää kristinopin lisäksi laskennon alkeita. Pitäjänkoulun pääsyvaatimuksiksi Castegrén asetti kunnollisen luku- ja vähäisen laskutaidon. Tälle pohjalle rakentui pitäjänkoulun laajennettu opetusohjelma, johon tuli kuulua kirjoitus, laskento, maatalouteen liittyvät luonnontieteet, isänmaan yhteiskuntaolojen tuntemus, uskonto ja moraali, käsityöt sekä puutarhanhoito. Aritmetiikassa olisi ensin opittava neljä peruslaskutapaa, päätöslasku sekä pinta-alojen laskeminen yksinkertaisilla luvuilla. Koska maatalous ja ihmisen terveys edellyttivät luonnon tunte-
musta, olisi taikauskon voittamiseksi tarpeen jakaa tietoa luonnon tervehdyt-
tävästä vaikutuksesta ja toiminnasta, kuten esimerkiksi hyödyllisistä ja va-
hingollisista kasveista sekä eläimistä. Oppilaita olisi myös opastettava tunte-
maan maailma ja maapallo, jotta he saisivat jonkinlaisen käsityksen kaikki-
valtiaan Luojan viisaudesta. Isänmaan tuntemukseen Castegrén sisällytti
Venäjän valtakunnan maantiedon pääpiirteet sekä talonpoikaissäädyn elä-
mään liittyvät tärkeimmät lait.⁸ Filantropistiset kasvatusnäkemykset ilmeni-
vät Castegrénin ehdotuksen oppisisällöissä voimakkaana luonnontieteellise-
nä painotuksena.

Castegrénin kaavailema pitäjänkoulujen opetusohjelma rakentui kristilli-
selle arvopohjalle. Uskonnon ja moraaliopetuksen avulla nuoria oli opetetta-
va tuntemaan velvollisuutensa ensisijaisesti Jumalaa kohtaan antamalla heil-
le tarkat tiedot kristillisestä uskosta sekä velvollisuuksista omaa itseään
kohtaan. Tämä tapahtuisi opastamalla heidät elämän puhtauteen, kohtuulli-
suuteen ja myös pitämään huolta omasta terveydestään. Heidät oli saatava
ymmärtämään velvollisuutensa lähimmäisiään kohtaan, mikä toteutuisi par-
haiten rohkaisemalla heitä kaikkeen hyvyyteen ja ihmisrakkauteen sekä
opettamalla heidät vastuuntuntoisiksi toisiaan ja ylemmässä asemassa olevia
kohtaan.⁹

⁷ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

⁸ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

⁹ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

Castegrénin opetustavoitteissa painottui voimakkaasti luottamus ammatitaidon merkitykseen ja työn kasvattavaan vaikutukseen: pitäjänkoulun oppilaille oli tarpeen neuvoa hyödyllisiä käsitöitä, joita he myöhemmin tarvitsivat omassa yhteiskunnallisessa asemassaan. Kesäloman aikana opettajan pitäisi viedä oppilaansa joka sunnuntai-iltapäivä koulun puutarhaan ja näyttää heille vihanneskasveja sekä hedelmäpuita, jotta heidät tutustutettaisiin tähänkin maatalouden puoleen ja saataisiin itse innostumaan niiden viljelystä. Siksi opettajan ja hänen apulaisensa oli kunnostettava koululle hankitulle maa-alueelle kasvitarha, johon olisi istutettava vihanneskasveja, kuten porkkanoita, kaalia, perunoita ym., sekä lisäksi hedelmäpuita, vieläpä – mikäli se suinkin kävisi päinsä – sijoitettava mehiläispesiäkin. Oppiaineiden lukumäärää ei tästä enää saisi lisätä, koska oli parempi rajoittua siihen, minkä rahvaan mies pystyi käsittämään ja omaksumaan.¹⁰ Castegrénin pitäjänkoulusuunnitelman didaktisissa periaatteissa korostuu uutena piirteenä tekemällä oppiminen (*learning by doing*). Rahvaan opetuksessa tulisi teorian tiedon rinnalla olla myös mukana maatalouteen sovellettua ammattitaidollista käytännön harjoittelua.

Castegrén tähdensi vielä lausunnossaan, että tavanomaisten uskonnollisten teosten lisäksi olisi saatava muita talonpoikaissäädyllä tarpeellisia kirjoja, jotka levittäisivät valistusta ja edistäisivät yhteiskunnallistakin menestystä. Koska suomenkielisistä kirjoista oli suuri puute, pitäisi valtion tai koulukomission toimittaa kylä- ja pitäjänkouluille sopivia oppi- ja lukukirjoja. Kyläkoulujen opettajien työn helpottamiseksi olisi vielä laadittava kirjaimistotaulu sekä tavaus- ja lukukirja moraaliin liittyvistä kysymyksistä.¹⁰ Castegrén nosti opetuksen tavoitteita sisällyttämällä yleisen pitäjänkoululaitoksen opetussisältöön luonnontieteelliset ja hyödylliset kansalaistaidolliset perustiedot, jotka olivat sovellettavissa rahvaan arkiseen elämään. Uskonnollisten tavoitteiden rinnalle nousi kansan opetuksessa korostetusti maallisen hyödyn näkökulma. Castegrén rakensi pitäjänkoulun opetussisällön luterilaisen kansanopetustradition arvopohjalle, jossa korostettiin voimakkaasti vastuuntuntoa; velvollisuudet Jumalaa ja lähimmäisiä kohtaan kävivät yksilön omien tarpeiden edellä. Uskonnon ja moraaliopetuksen tehtävänä oli Jumalan auktoriteettiin vetoamalla siirtää kasvavalle sukupolvelle yhtei-

¹⁰ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

söllisiä arvoja, koska yhteisen hyvän mukana uskottiin myös yksilöllisen hyvän parhaiten toteutuvan.

Castegrénin ehdotuksessa on useita yhtymäkohtia Katariina II:n sekä Aleksanteri I:n filantropistisiin kansanopetussuunnitelmiin. Inkerinmaalla ollessaan Castegrén oli saanut virikkeitä balttilais-saksalaisista kasvatusvirtauksista: hän ehdotti pitäjänkouluun juuri samat oppiaineet, jotka sisältyivät 1806 Aleksanteri I:n koulusuunnitelmaan; pitäjänkoulun pääsyaatimuksina olivat niin ikään sisäluku sekä vähäinen laskutaito. Vanhan Suomen puolella kansanopetuksen kehittämistavoitteissa heijastuu balttilais-saksalaisten kulttuurivirtausten vaikutus varsinkin rahvaan opetuksen sisällöllisissä painotuksissa.

3.5.3.2 Pitäjänkoulu- ja kyläkoululaitoksen kehittäminen

Lappeenrannan-Lappeen kirkkoherra Jacobus Alexander Stråhlman totesi, että aika oli jo kypsä koko opetuslaitoksen uudistamiselle, jotta valistus pääsisi leviämään entistä laajemmalle rakkaassa isänmaassa, kuten jo tapahtui koko Euroopassa.¹ Stråhlman viittasi tässä ylempään koululaitokseen, mutta ajatteli ilmeisesti yhtenäiskoulun periaatteen pohjalta myös kansanopetuksen sisältyvän opetuslaitoksen kokonaisuudistukseen.

Kymin kirkkoherra Carolus Friedericus Kuhlhelm tyytyi lyhyesti tuomaan esiin kansanopetuksen kehittämisen esteenä olevat karut taloudelliset tosiasiat. Useiden valistuneiden miesten tavoin hänkin totesi pystyvänsä tekemään ehdotuksia vanhojen oppilaitosten parantamiseksi, mutta tällaisista suunnitelmista ei olisi kuitenkaan paljon apua, kun uudistuksien toteuttamista varten tarvittavat rahastot puuttuivat. Köyhiltä seurakunnilta ei tähän tarkoitukseen ollut odotettavissa varoja.² Myös Lemin kirkkoherra Johannes Gabriel Lundán arvioi kustannuskysymykset kansanopetuksen kehittämisen pääasialliseksi esteeksi. Olisi kyllä helppoa esittää suunnitelmia ja ehdotuksia laajemman valistuksen tarjoamiseksi rahvaalle, mutta pienissä ja varattomissa seurakunnissa oli vain vähän toiveita niiden toteutumisesta, sillä miten voitaisiin palkata kyvykäs ja koulutettu mies opettajaksi, hän kysyi. Ongel-

¹ Stråhlmanin lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

² Kuhlhelm toimi Kymin kirkkoherrana 1797–1838 ja Haminan konsistorin asesorina vuodesta 1808 alkaen. *Väänänen* 1975 a, 244. Kuhlhelmin lausunto 9.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

mana oli myös se, että harvoilla vanhemmilla oli varaa kustantaa lapsiaan kouluajaksi kotipiiriin ulkopuolelle.³

Taipalsaaren kirkkoherra Johannes Claudii Wegertin viittasi samoin kipeään rahoitusongelmaan toteamalla, ettei ehdotuksia rahvaan opetuksen parantamisesta kannattanut edes tehdä, ennen kuin oli saatu rahasto koulujen ylläpitoa varten.⁴ Lappeenrannan kirkkoherra Stråhlman huomautti myös, että olisi erittäin tarpeellista korottaa koulumestarien palkkaa, koska se oli kouluajan lyhyiden vuoksi toistaiseksi liian pieni.⁵ Kirkkoherra Lojander esitti, että lukkari voitaisiin jokaisessa pitäjässä kyllä velvoittaa opettamaan niitä aineita, joihin hänen taitonsa riittivät, koska hänen palkkansa oli kunnollinen ja työmääränsä vähäinen.⁶ Sitä vastoin Jaakkiman kirkkoherra Carolus Johannes Melart arveli, että olisi edullisinta asettaa jokaiseen kylään opettaja, jonka palkkaamisesta kyläläiset huolehtisivat itse. Opettajan piti myös selostaa työnsä tuloksia kirkkoherralle.⁷

Kirkkoherra Indreniuksen kokemusten mukaan lukkarit eivät aina ehtineet hoitaa kunnollisesti opetusvelvollisuuttaan kylänlukujen ja saataviensa keruumatkojen takia. Siksi lastenopettajaksi oli palkattava kirjantaitava pitäjänopettaja, jollainen varmaan saataisiin suuriin seurakuntiin 330–350 ruplan ja pienempiin 250–280 ruplan vuosipalkalla.⁸

Luumäen kirkkoherra Johannes Jacobi Stråhlman esitti syrjäkyläläisten lastenopetuksen järjestämiseksi samaa keinoa kuin kirkkoherra Melart: pitäjänkoulujen lisäksi tarvittiin kyläkouluja, koska vanhemmat olivat haluttomia lähettämään lapsiaan pitkien matkojen takaa kirkonkylään kouluun. Koulumestarin olisi myös saatava vaivalloisesta työstään parempaa palkkaa.

³ Lundán oli Haminan tuomiorovastin apulaisena 1791 ja Joutsenon kappalaisena 1792; 1807–1817 hän toimi Lemin ensimmäisenä kirkkoherrana. *Väänänen* 1975a, 268–269. Lundánin lausunto 6.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

⁴ Wegertin oli Säämingin lukkari-koulumestarin poika, joka oli ensin Säämingin kirkkoherran apulaisena vuodesta 1786 alkaen, kunnes siirtyi Taipalsaaren kirkkoherraksi vuonna 1807. *Väänänen* 1975 a, 388–389. Wegertinin lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

⁵ Stråhlmanin lausunto 20.6.1815. KA KKA 1815 Eb 4.

⁶ Lojanderin lausunto 5.8.181, KA KKA 1815 Eb 4.

⁷ Ennen Jaakkiman kirkkoherraksi tuloaan Melart toimi Pietarin saksalaisen Petri-Schulen opettajana ja Viipurin katedraalikoulun ali- sekä vararehtorina. *Väänänen* 1975 a, 388–389. Melartin lausunto 18.8.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

⁸ Indreniuksen lausunto 8.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4

Lisäksi pitäisi varata stipendi- ja palkintovaroja köyhille lapsille. Stråhlman huomautti vielä omaan kokemukseensa viitaten, ettei rahvas vapaaehtoisesti suostunut tällaisiin uudistuksiin eikä muualtakaan ollut saatavissa tarvittavia varoja kyseiseen tarkoitukseen.⁹

Kirkkohera Castegrénin arvion mukaan kotiopetusta vaille jääneitä lapsia saattoi suurissa seurakunnissa olla useita satoja. Heidät kaikki olisi koottava pitäjänkouluun oppia saamaan. Koska yksi opettaja ei mitenkään ehtisi ohjata niin monta lasta yhdellä kertaa, oli välttämätöntä perustaa kyläkouluja siten, että muutaman talon asukkaat palkkaisivat yhdessä lastenopettajan. Castegrénin mielestä pitäjänkouluja tulisi organisoida jokaiseen seurakuntaan maalle sekä kaupunkeihin; mikäli pitäjän asukasluku ylitti 6 000 henkeä, olisi järjestettävä kaksi koulua. Vähintään kahden ja puolen vuoden kuluessa kaikkiin seurakuntiin oli vielä rakennettava pitäjäläisten kustannuksella koulukomission hyväksymän rakennus- ja ylläpitosuunnitelman mukainen koulutalo.¹⁰ Castegrénin pitäjänkoulusuunnitelmassa kansanopetus oli siirretty papistolta valtiollisten viranomaisten valvontaan.

Castegrénin esittämä arvio useista sadoista kotiopetusta vaille jääneistä lapsista vaikuttaa kovin pessimistiseltä, sillä papiston koulukomissiolle vuonna 1815 antamien tietojen mukaan pitäjänkoulujen keskimääräinen oppilasluku oli Vanhan Suomen seurakunnissa noin 30; suurin yksittäinen tilastoitu oppilasmäärä 68 oli Pyhäjärvellä (*taulukko 3*). Piispa Alopaeus ei rovastintarkastusmatkallaan vuonna 1812 havainnut Vanhan Suomen seurakuntien kansanopetuksen tuloksissa mitään huomiota herättäviä puutteita. Koska pitäjänkouluun tulivat tai joutuivat nimenomaan kotiopetusta vaille jääneet lapset, oli Castegrénin liioitellun arvion ilmeisenä tarkoituksena antaa viranomaisille lisäpontta pitäjänkoulujärjestelmän organisointihankkeeseen, jotta heidät saataisiin todella tajuamaan uudistusten välttämättömyys.

Castegrénin koulusuunnitelmasta ilmenee, että kunnollinen palkkaus ja pätevä opettaja olivat tasokkaan pitäjänkoulutoiminnan välttämätön perusehto. Siksi Castegrén pureutui ehdotuksessaan näihin käytännön kysymyksiin hyvin perusteellisesti: hän ehdotti aiemmin koulumestareille ja lukka-

⁹ Stråhlmanin lausunto 20.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

¹⁰ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4

reille sovitut opetuksesta maksettavat tulot siirrettäväksi suunnittelemiensa uusien koulujen ylläpitokustannuksiin. Lukkarin ja pitäjänkoulumestarin palkat voitaisiin kyllä edelleenkin pitää erillään, mikäli tulot riittivät koulumestarin ja hänen apulaisensa palkkaamiseen. Opettajan tehtävänä oli kirkkoherran valvonnan alaisena vastata koko koulun taloudenhoidosta. Pitäjän jokaisella kylällä oli vuorollaan velvollisuus toimittaa koululle tarvittavat polttopuut. Lisäksi seurakuntalaisten oli palkattava koululle piika ja renki. Koska nämäkään eivät ehtineet tehdä kaikkia koulutalon töitä, piti oppilaiden vuorollaan vapaa-aikoinaan avustaa heitä.¹¹

Kyläkoulujen opettajiksi Castegrén oli valmis kelpuuttamaan talonpojatkin – etenkin köyhät tai jonkin fyysisen vamman takia ruumiilliseen työhön kykenemättömät – sekä muut sopivat rahvaaseen kuuluvat miehet, joille papiston piti ennen opetustyöhön ryhtymistä antaa oppikirjojen käyttöä ja opetusmetodia koskevia neuvoja. Laaja-alaista opetusta toteuttaviin pitäjänkouluihin kelpasivat vain yliopistosta valmistuneet taitavat opettajat, jollaisia tarvittaisiin yksi tai kaksi kunkin seurakunnan koon mukaan. Papiston tehtävänä oli huolehtia pitäjänkoulun uskonnon ja moraalin opetuksesta, mutta muusta varsinaisesta opetuksesta vastaisivat koulumestari ja hänen apulaisensa. Opettajan ja lukkarin virka voitiin yhdistää vain, jos lukkarilla oli vaadittava pätevyys. Opettajan ja hänen apulaisensa vaalin suorittivat kirkkoherra ja koulun tarkastaja, ja virkavahvistuksen antajana oli yliopisto. Opettajaksi piti päästää ainoastaan oman maan kansalaisia, jotka saivat viranhoitonsa aikana vapautuksen sotapalveluksesta.¹² Opettajan kelpoisuusehtojen määrittelyyn Castegrén oli ilmeisesti saanut vaikutteita saksalais-balttilaista esikuvista.

Pitäjänkoululaitoksen opetuksen valvonnan Castegrén niin ikään ehdotti tapahtuvaksi erityisen täsmällisesti. Vaikka pitäjänkoulun lähin valvonta kuului kirkkoherralle, oli piirikoulujen valvojan käytävä tarkastamassa kouluja kahdesti vuodessa. Hänen piti laatia yhdessä kirkkoherran kanssa vuosittainen toimintakertomus lähetettäväksi koulutirehtöörille, jonka tuli ylimpänä valvojana myös vierailla pitäjänkouluissa.¹³ Opettajan oli pidettävä päivittäin muistikirjaa kunkin oppilaan ahkeruudesta, edistyksestä ja käytök-

¹¹ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

¹² Castegrénin lausunto 10.6.1815. KA KKA 1815 Eb 4.

¹³ Castegrénin lausunto 10.6.1815. KA KKA 1815 Eb 4.

sestä. Castegrénin ehdotuksessa oppilaiden tarkastukset oli suunniteltu jopa niin tehokkaiksi, että kirkkoherran oli määrä tutkia jokaisen oppilaan edistymistä kerran kuukaudessa. Jos hän tällöin havaitsi opetuksessa virheitä, oli hänen huomautettava niistä opettajalle kahden kesken. Puolivuosittain oli pitäjänkoulussa järjestettävä julkinen tutkinto, johon kutsuttiin oppilaiden vanhemmat, koululle lahjoituksia tehneet henkilöt sekä pitäjän herrasväki. Tutkintotulokset piti lukea ääneen. Parhaiten käyttäytyneille sekä opinnoissaan menestyneille oppilaille oli annettava palkintoja, joiden jakamisen piti tapahtua juhlallisesti kirkossa jumalanpalveluksen jälkeen. Koulun valvojan, opettajan sekä apulaisen tuli varoitusten, puhuttelujen sekä pienten rangaistusten avulla istuttaa oppilaisiin ahkeruutta ja järjestystä oppituntien sekä vapaahetkien aikana. Jos oppilas ei rangaistuksen saatuaan parantanut tapojaan, hänet piti erottaa koulusta.¹⁴ Ilmeisesti opetuksen tasokkuuden takaamiseksi Castegrén asetti pitäjänopettajalle erittäin korkeat ammatilliset kelpoisuusvaatimukset sekä työvelvoitteet. Opettajan sekä oppilaiden arviointi oli jatkuvaa ja niin systemaattista, että opettaja käytännössä joutui pitäjänkoulussa tulosvastuulliseen työhön.

3.5.3.3 Erimielisyys oppivelvollisuudesta

Kirkkoherra Lojander ehdotti, että kaikkien rahvaan lasten oli poikkeuksetta käytävä pitäjänkoulua. Säätyläiset pystyivät kyllä itsekkin huolehtimaan lastensa opetuksesta, joten yleisen oppivelvollisuuden säätäminen oli Lojanderin mielestä tarpeellista ainoastaan rahvaan lapsille.¹

Kirkkoherran Castegrénin mielestä pitäjänkouluun oli hyväksyttävä vain sellaisia poikia, jotka osasivat sujuvasti lukea ja vähän laskea, mutta kyläkoulujen oppilaiksi pääsivät sekä pojat että tytöt. Pitäjänkouluopetuksen pituudeksi Castegrén kaavaili kolmea vuotta. Koulun lukuvuosi alkaisi heti peltotöiden loputtua syksyllä ja jatkuisi keskeytymättä koko talven toukokuulle asti. Koulupakkoa tai yleistä oppivelvollisuutta Castegrén ei kannattanut: vanhemmilla oli oikeus ottaa lapsensa pois koulusta, mutta niin kauan kuin lapset olivat koulun kirjoissa, heidän oli myös oltava koulussa joka päivä.²

¹⁴ Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

¹ Lojanderin lausunto 5.8.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

² Castegrénin lausunto 10.6.1815, KA KKA 1815 Eb 4.

Vanhan Suomen alueelta saapuneissa lausunnoissa ei yhdessäkään mainittu erillistä köyhäin opetuskassaa.³ Kaikkein köyhimmät lapset saivat ilmeisesti nauttia pitäjänkoulun opetuksesta ilmaiseksi, sillä olihan koulumestarin palkkaus turvattu oikeuskollegion vuonna 1781 antamalla määräyksellä. Pitäjänopettaja sai vuosittain kaksi kappaa ruista talolta ja neljä kopeekkaa torpparilta.

3.5.4 Läntisen ja itäisen hiippakunnan näkemyserot kansanopetuksen kehittämistarpeista

Yhdestä asiasta vallitsi lausunnonantajien kesken yksimielisyys: rahvaan opetuksen kiireellinen uudistaminen oli tarpeen, mutta taloudelliset resurssit tätä tarkoitusta varten näyttivät olemattoman vähäisiltä. Synkistä taloudellisista tosiasioista huolimatta erittäin suuri joukko lausunnonantajista uskaltanut esittämään kehittämissuunnitelmia. Kansanopetuksen uudistamista koskevia lausuntoja saapui vuonna 1815 koulukomissiolle miltei tasan yhtä paljon molemmista hiippakunnista. Sama tasajako havaitaan myös, jos tutkitaan opetussisällön kehittämiseen tähdänneitä mietintöjä tai jos tarkastellaan kansanopetuksen käytännön toteutusta.

Kuten edellisessä luvussa jo todettiin, kaikkein eniten kehittämisaloitteita tehtiin Vanhassa Suomessa, missä saksalais-balttilaisten kasvatusaatteiden vaikutus heijastui huomattavana halukkuutena kansanopetuksen tavoite-tason nostamiseen: pitäjänkoulujen opetusaineisiin ehdotettiin kansalaistaidollisen oppiaineen rinnalle lisättäväksi myös luonnontieteelliset perustiedot. Porvoon ja Turun hiippakunnan papisto oli lausunnoissaan miltei yksimielisesti halukas laajentamaan rahvaan opetusta sisällöllisesti, sillä kirjoitus ja laskento katsottiin jo yleisesti tarpeelliseksi oppiaineiksi. Läntisen hiippakunnan edistykselliset pappismiehet ehdottivat myös kansalaistaidon opettamista ja korostivat voimakkaasti kansanopetukseen tarkoitettujen oppikirjojen uudistamisen kiireellisyyttä. Piiphiaseuran julkaisut sekä piispa Tengströmin ruotsinkieliset lastenkirjat antoivat virikkeitä ja olivat

³ Viipurin lääninhallituksen lausunnon liitteinä 35 papin lausunnot koulukomissiolle. KA KKA 1815 Eb 4.

läntisen hiippakunnan papistolle esikuvana kansanopetuksessa tarvittavien oppikirjojen kehittämisen oikeasta suunnasta.

Papisto oli sankoin joukoin ehdottamassa kansanopetuksen uudistuksia. Sitä vastoin pappissäädyn ulkopuolelta Porvoon hiippakunnasta koulukomissio sai vain yhden maallikon laatiman laaja-alaisen kehittämis ehdotuksen. Koulukomissiolle saapuneiden uudistusehdotuksia sisältäneiden lausuntojen hiippakuntakohtaiset erot käyvät ilmi vasta eriteltäessä lausuntojen sisältöjä tarkemmin. Opetussisällön kehittämisehdotukset on jaettu *taulukossa 5* neljään osioon I–IV ja käytännön toteutukseen liittyvät uudistusehdotukset myös neljään osioon V–VIII. Taulukoihin 5c ja 5d on laskettu hiippakunnittain kutakin pääkohtaa I–VIII käsitelleet lausunnot. Siten yksittäinen lausunto sisältää taulukoinnin kannalta yleensä useitakin kehittämis ehdotuksia. Esimerkiksi I. Arenanderin lausunnosta on kirjattu kaksi kehittämis ehdotusta, toinen kohtaan I ja toinen kohtaan VI sekä Zacharias Cygnaeuksen lausunnosta viisi ehdotusta, kohdat I, IV, V, VI ja VII.

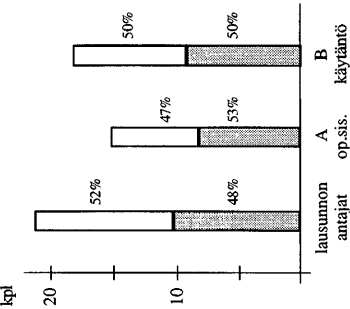
Turun hiippakunnasta oli yksityishenkilöiltä pyydetty 19 ja Porvoon hiippakunnasta 17 lausuntoa (*taulukko 4*). Kuitenkin koulukomissio sai opetus sisältöön (I–IV) liittyviä uudistusehdotuksia Porvoon hiippakunnasta yhteensä 23 ja Turun hiippakunnasta 15. Siten itäisen hiippakunnan puolelta tuli opetussisällön kehittämisehdotuksia yli 50 % enemmän kuin läntisestä hiippakunnasta. Tämä ero on huomattava. Halukkuus ja aktiviteetti kansanopetuksen opetussisällön laajentamiseen ja kehittämiseen painottui siis Porvoon hiippakuntaan (*taulukot 5 ja 5c*). Itäisen hiippakunnan kansanopetuksen kehittämisen kärkikolmikossa vaikuttivat erityisen pontevasti sivistysharrastuksistaan tunnettujen Cygnaeuksen, Alopaeuksen ja Molanderin sukujen tarmokkaat pappisedustajat, joilla työ kansanopetuksen kehittämiseksi näytti kulkevan sukurperintönä.

Koulukomissiolle vuonna 1815 lähetettyjä kansanopetuksen käytännön toteutukseen liittyviä parannusehdotuksia tuli Turun hiippakunnasta 21 ja Porvoon hiippakunnasta 19. Toisin kuin opetuksen tavoitteita ja sisältöä koskeissa suunnitelmissa, ei käytännön toteutuksen parannusehdotuksien osalta ilmennyt uudistushalukkuudessa mainittavaa alueellista eroa.

Taulukko 5a. Lausunnon antajien lukumäärät (hiippakunnittain)

	Lausunnon antajat		A. Opetussisältö		B. Käytäntö	
	kpl	%	kpl	%	kpl	%
Tu	11	52	7	47	9	50
Po	10 (7)	48 (34)	8 (5)	53 (33)	9 (7)	50 (39)
Yht.	21	100	15	100	18	100

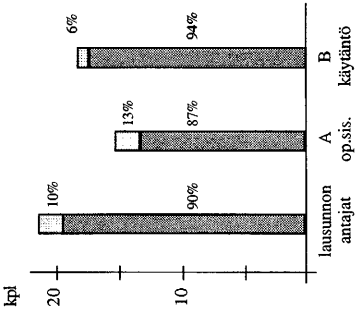
Tu = Turun hiippakunta
Po = Porvoon hiippakunta
(Viipurin lääni suljussa)



Taulukko 5b. Lausunnon antajien lukumäärät (maallikot ja papisto)

	Lausunnon antajat		A. Opetussisältö		B. Käytäntö	
	kpl	%	kpl	%	kpl	%
Ma	2	10	2	13	1	6
Pa	19	90	13	87	17	94
Yht.	21	100	15	100	18	100

Ma = maallikot
Pa = papisto

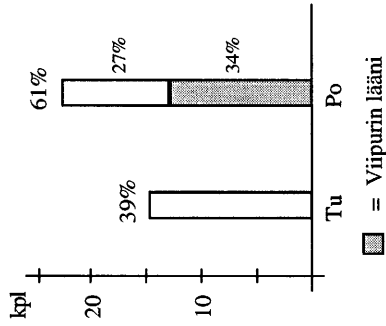


Taulukko 5c. *Tavoitteita tai sisältöä käsittelevät kehittämisehdotukset*

	I	II	III	IV	Yht.	Yht. (%)
Tu	4	3	3	5	15	39
Po	6 (3)	6 (4)	6 (4)	5 (2)	23 (13)	61 (34)
Yht.	10	9	9	10	38	100

Tu = Turun hiippakunta
Po = Porvoon hiippakunta (Viipurin läänin osuus suluissa)

Tavoitteita tai sisältöä käsittelevät kehittämisehdotukset (yhteismäärät)

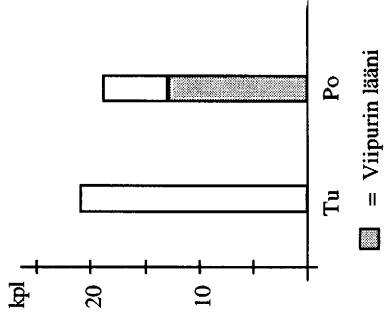


Taulukko 5d. *Käytännön toteutusta käsittelevät kehittämisehdotukset*

	V	VI	VII	VIII	Yht.	Yht. (%)
Tu	5	9	7	0	21	52
Po	6 (4)	9 (7)	2 (1)	2 (1)	19 (13)	48 (33)
Yht.	11	18	9	2	40	100

Tu = Turun hiippakunta
Po = Porvoon hiippakunta (Viipurin läänin osuus suluissa)

Käytännön toteutusta käsittelevät kehittämisehdotukset (yhteismäärät)



3.6 Valtakunnallisen kansanopetusuudistuksen pitkittyminen koulukomissioissa

Jo Porvoon valtiopäivillä oli kiinnitetty huomiota myös kansanopetuksen kehittämiseen, mutta uudistustoiveet kariutuivat kuitenkin senaatin talousosaston vastustavaan kantaan. Talousosasto käsitteli kansanopetuskysymyksiä uudelleen vuonna 1816 hallitsijalle jättämässään kertomuksessa: kansan siveellisuuden ja lainkuuliaisuuden kannalta oli tarpeen, että pitäjissä oli kouluja, joissa rahvaan lapset saivat ohjausta siveelliseen elämänsenteeseen. Talousosasto oli pannut merkille siveettömyyden ja rikosten määrän huolestuttavan kasvun, mikä ei kuitenkaan sen käsityksen mukaan aiheutunut kansanopetuksen laiminlyönneistä vaan kasvavasta kevytmielisyydestä ja juoppoudesta. Rahvaan kristinopin tiedot ja lukutaito olivat talousosaston jäsenten käsitysten mukaan paremmalla kannalla kuin menneinä aikoina.¹

Senaatin oikeusosastolla oli kuitenkin jossain määrin erilainen käsitys kansanopetuksen tasosta kuin talousosastolla. Pohtiessaan rikosten lisääntymisen syitä oikeusosasto painotti erityisesti rahvaan valistumattomuuden ja lasten kasvatuksessa tapahtuneiden laiminlyöntien merkitystä. Kansanopetuskoulun kannalta merkittävä oli huomautus, että papisto tuskin yksinään pystyi selviytymään opetustehtävästään. Vaikka oikeusosasto totesi lausunnossaan yhteiskunnan puutteisiin kajoamisen olevan käytännössä sen toimivallan ulkopuolella, se huomautti kuitenkin lausunnossaan kansansivistyksen yleisen edistämisen ja rahvaan lapsille tarkoitetun opetuksen olevan tehokkaimmat keinot lainkuuliaisuuden ja velvollisuudentunnon vaalimisessa.²

Oikeusosaston jäsenet näkivät kansanopetuksen edistämisen tärkeämmäksi tehtäväksi kuin talousosaston virkamiehet, joille kyseinen vastuualue kuitenkin olisi varsinaisesti kuulunut. Molempien osastojen näkökantoja kansanopetuskysymyksessä yhdisti ahtaasti poliittinen näkökulma: rahvaalle annettavan opetuksen tuli palvella yhteiskunnallisen järjestyksen ja lainkuuliaisuuden voimassa pitämistä. Sama näkökohta oli ymmärrettävästi tärkeä myös Pietarin kannalta. Suomen asiain komitean esityksestä keisari antoi koulukomissiolle vuonna 1817 tehtäväksi harkita keinoja kansanope-

¹ Vuorela 1980, 95.

² Vuorela 1980, 95–96.

tuksen edistämiseksi. Komitea liittyi oikeusosaston lausuntoon, joten talousosaston tilannearvio ei saavuttanut kannatusta Pietarissa. Oikeusosaston esittämät kansanopetusta koskevat kysymykset nähtiin valtiosihteerinviraston piirissä tärkeiksi myös valmisteltaessa asioita valtiopäiville, joiden koontumista odoteltiin.³

Keisarin keväällä 1817 koulukomissiolle lähettämässä kirjeessä viitattiin aluksi Suomen senaatin, hovioikeuksien ja maaherrojen ilmoituksiin siitä, että oikeudenkäyntien määrä oli edeltäneiden vuosien aikana melkoisessa määrin lisääntynyt. Harkittuaan keinoja yleisimpien rikosten ja pahojen tekojen poistamiseksi sekä riita-asiain ja oikeudenkäyntien vähentämiseksi keisari totesi havainneensa tarpeelliseksi, että rahvaan ja alempien kansaluokkien lapsille perustettaisiin sopivia oppilaitoksia, joiden kautta heille jaettaisiin jokaisen kansalaisen tarvitsemia tietoja sekä sivistystä. Keisari velvoitti koulukomissiota aiemmin saamansa tehtävän täydennykseksi vielä erityisesti kiinnittämään huomiota tähän kansan siveellisyys- ja lainkuullaisuuden kannalta tärkeään asiaan sekä ehdottamaan keinoja, joilla mainittuun tarkoitukseen päästäisiin.⁴

Koulukomissio lupasi keisarin kirjeen saavuttua huolehtia saamastaan lisätehtävästä. Se ei kuitenkaan saanut valmiiksi mitään kansanopetusta koskevaa ehdotusta,⁵ vaikka kokouksia pidettiin viiden ensimmäisen työvuoden kuluessa runsaasti.⁶ Rahvaan opetusta ei myöskään otettu ”myöhemmin yhdellä kertaa käsiteltäväksi”, kuten alun perin oli kaavailtu.⁷

Vuoden 1817 keisarillisen kirjeen saavuttua koulukomissio ei myöskään enää lähettänyt mitään uusia erityisesti kansanopetuksen järjestämiseen liittyviä lausuntopyyntöjä. Komission pöytäkirjojen valossa näyttää siltä, että kansanopetuksen osalta komissio ei juurikaan hyödyntänyt edes vuoden 1815 lausuntokierroksella saamiaan evästyksiä.⁸ Tämä aiheutui ilmeisesti

³ *Takolander* 1926–1927 I, 196–197; *Vuorela* 1980, 96.

⁴ Komission pöytäkirja 5.4.1817 § 2, KA KKA 1815–25 Ca 3.

⁵ Komission pöytäkirja 5.4.1817 § 2, KA KKA 1815–25 Ca 3; *Pärssinen* 1911, 510.

⁶ Kokouksia oli seuraavasti: 21 (1815), 14 (1816), 17 (1817), 18 (1818), 14 (1819), 7 (1820), 5 (1821), 2 (1822), 3 (1824), 4 (1825). Komission pöytäkirjat, KA KKA 1815–25 Ca 1–6.

⁷ Komission pöytäkirja 25.9.1815 § 3, KA KKA 1815–25 Ca 1.

⁸ Komission pöytäkirjat 5.4.1817–18.4.1825, KA KKA 1815–25 Ca 3–7.

siitä, että komission puheenjohtajan Tengströmin heikentynyt terveydentila sekä lukuisat virka- ja luottamustehtävät kuluttivat hänen voimavarojaan niin, että kansanopetusasiat hautautuivat tärkeämpien ja kiireellisempien asioiden alle. Tengströmille myönnettiin hänen omasta pyynnöstään heinäkuussa 1817 vapautus koulukomission puheenjohtajuudesta.⁹ Hänen lähdettyään komission useasti vaihtuneiden jäsenten joukossa ei enää ollut kirkollisen kansanopetuksen asiantuntemusta eikä todellista kiinnostusta rahvaan opetuksen kehittämiseen.

Koulukomissio piti kyllä Tengströmin lähdettyäkin yhä edelleen säännöllisiä kokouksia ja käsitteli – kirjediaarin¹⁰ ja pöytäkirjojen mukaan – suuren määrän juoksevia asioita sekä tilasi tarpeelliseksi katsomaansa pedagogista materiaalia ulkomailta, mm. Ruotsin kasvatuskomission painetun ehdotuksen *Förslag till en förbättrad Skolordning*. Koulukomissio ei kuitenkaan päässyt päätehtävässään – kansanopetuksen lisätehtävästä puhumattakaan – alkua pidemmälle, vaikka kenraalikuvernööri vaati selostuksia työn kuluista.¹¹

Vaikka ensimmäinen koulukomissio sai vapautuksen hallinnollisista tehtävistään vuonna 1819, työskentely ei parantunut: kokoukset harvenivat huomattavasti, eikä uutta koulujärjestys ehdotusta syntynyt. Kun kenraalikuvernööri Zakrevski vaati vuonna 1824 tietoja uudistustyön edistymisestä, toiminnan jatkaminen todettiin turhaksi ja komissio lakkautettiin maaliskuussa 1825. Työtä jatkamaan asetettiin uusi komissio tällä kertaa Helsinkiin. Tämän toisen koulukomission puheenjohtajaksi nimitettiin prokuraattori Carl Johan Walleen sekä jäseniksi professori Melartin ja Porvoon tuomiorovasti, tohtori Magnus Alopaeus, joka oli piispa Magnus Jacob Alopaeuksen poika.¹²

Toiselle koulukomissiolle annettiin työtä varten määräaika. Entisen komission hallussa olleet asiakirjat luovutettiin uudelle komissiolle, jonka oli jätettävä puolivuositain työstään raportti kenraalikuvernöörille. Lopullisen

⁹ Koulukomission pöytäkirja 6.12.1817; KA KKA 1815–25 Ca 3.

¹⁰ Koulukomission diaarin mukaan saapuneita kirjeitä oli seuraavasti: 145/1815, 97/1816, 95/1817, 100/1818, 114/1819, 25/1820, 9/1821, 4/1822, 2/1823. KA KKA 1815–25 A 1.

¹¹ Komission pöytäkirja 25.10.1817 § 19, KA KKA 1815–25 Ca 3; *Pärssinen* 1911, 508, 510.

¹² *Vuorela* 1980, 59, 82.

ehdotuksen tuli olla valmis puolentoista vuoden kuluttua.¹³ Komitean saamista yleisevästyksistä ilmenee, että nyt oltiin toteuttamassa valtiovallan ohjaamaa kokonaisvaltaista koulupoliittista reformia. Ilmeinen vihje tähän suuntaan näkyy siinäkin, että komissio asetettiin Helsinkiin ja että turkulaisien kirkollisesta sisäpiiristä ei tullut komiteaan lainkaan edustusta. Magnus Alopaeus nautti huomattavaa luottamusta valtiollisissa sekä kirkollisissa piireissä.¹⁴ Hänen vaikutuksensa toisessa koulukomissiossa oli huomattava. Syynä komitean jäseneksi valitsemiseen oli osittain se, että hän oli innokkaana opetuksen harrastajana erityisesti oppinut tuntemaan Viipurin läänin opetusolot 1820-luvun alkupuolella sinne suuntautuneiden tarkastus- ja hallintotoimien yhteydessä.¹⁵

Toinen koulukomissio selviytyi työstään määräajassa, sillä joulukuussa 1826 senaatti sai uuden koulujärjestysehdotuksen tutkittavakseen. Ehdotus poikkesi aiemmasta koululainsäädännöstä merkittävästi sikäli, että se sisälsi myös säännökset rahvaan opetuksesta: kaupungeissa kansanopetuksesta huolehtisivat ns. pienemmät kaupunkikoulut ja maaseudulla pitäjänkoulut. Kaikilla näillä kouluilla olisi yhdenmukainen opetusohjelma, ja niiden piti olla yhteisiä sekä tytöille että pojille. Melartinin ehdotuksesta pitäjänkoulut määrättiin komission lopullisessa ehdotuksessa kiinteiksi, vaikka Alopaeus ei tässä kohden yhtynyt Melartinin näkemykseen. Alopaeuksen mielestä kiinteät koulut eivät olleet soveliaita ainakaan harvaan asutussa Porvoon hiippakunnassa. Komission ehdotuksessa mainittiin, että mikäli jokin koulu vielä toistaiseksi toimi kiertävänä, siihen tarvittiin tuomiokapitulin lupa ja

¹³ *Pärssinen* 1911, 499, 510–511, 514.

¹⁴ Magnus Alopaeus (1775–1843) oli syntynyt Porvoossa, missä hän kävi lukion. Hän seurasi isänsä ja veljensä jälkiä Porvoon lukioon, jossa hän osoittautui erinomaiseksi opettajaksi. Hän pääsi Porvoon tuomiorovastin virkaan vuonna 1817 ja tuli samalla iäkkään isänsä, piispa Magnus Jacob Alopaeuksen lähimäksi mieheksi hiippakuntahallinnossa. Tässä virassa hän vaikutti tarmokkaasti ja taitavasti isänsä periaatteita noudattaen kolmatta vuosikymmentä. Magnus Alopaeuksen hiippakuntapapiston piirissä nauttimasta luottamuksesta kertoo sekin, että hänet oli kolmessa piispanvaalissa asetettu ehdokkaaksi, kaksi kertaa ensimmäiselle (1819 ja 1837) ja kerran toiselle sijalle (1820). Hänelle myönnettiin vuonna 1817 jumaluusopin tohtorin arvo. Hänet valittiin useissa komiteoissa luottamustehtäviin: koulukomission lisäksi hän oli jäsenenä käsikirjakomiteassa sekä kirkkolakikomiteassa. *Takolander* 1927, 104, 107; *Koskenvesa* 1963, 59.

¹⁵ *Pärssinen* 1911, 526–527.

sen oppiaineina saivat olla ainoastaan uskonto, lukeminen ja kirjoitus. Mutta vähitellen, sitä mukaa kuin valtion varat sallivat ja saatiin taitavia opettajia, piti perustaa kiinteitä pitäjänkouluja. Seurakunnan kirkkoherran velvollisuus oli yhdessä kirkkoneuvoston kanssa jakaa pitäjä lukukuntiin, määrätä opetusajat ja paikat sekä hankkia kouluhuone ja järjestää opettajalle asunto. Tällaisia pitäjäkouluja toinen koulukomissio suunnitteli perustettavaksi valtion varoilla luterilaisiin seurakuntiin kaikkiaan 400 ja kreikkalaiskatolisiin lisäksi omansa. Tällöin kouluja riittäisi keskimäärin yksi kuhunkin pitäjään sekä suurempiin ja kaksikielisiin seurakuntiin kaksi tai kolmekin; pieniä kappeliseurakuntia ajateltiin yhdistettäväksi samaan koulupiiriin. Pitäjänkoulujen oppiaineiksi komissio ehdotti lukemista, oikein- ja kaunokirjoitusta, laskentaa sekä uskontoa. Lukemisen opetuksen yhteydessä pitäisi ottaa esille hiukan historiaa, maantietoa sekä rukouksiin liittyen virsilaulua. Pitäjänkouluissa voitiin myös käyttää vuoro-opetusmetodia.¹⁶

Pitkään jatkunut kiista siitä, oliko kiertävä vai kiinteä pitäjänkoulu parempi vaihtoehto,¹⁷ ratkaistiin toisen koulukomission ehdotuksessa vuonna 1826 pääosin Vanhan Suomen kansanopetusjärjestelmän mukaisesti. Kiertävä pitäjänkoulu mainittiin ehdotuksessa – ilmeisesti läntisen hiippakunnan papiston mielialojen rauhoittamiseksi – poikkeustapauksena: kiertokoulu sallittiin siirtymävaiheen vaihtoehtona ennen kuin koko maan kansanopetusolot yhdenmukaistava, valtion kustantama kiinteä pitäjänkoululaitos saatettiin organisoiduksi toimintaan. Ilmeisesti tulenaran koulumuotokysymyksen kompromissiratkaisukin täytti perusopetuksen tasolla valtiovallan asettamat koulupoliittiset tavoitteet.

Pitäjänkoulujen opetustavoitteissa toisen koulukomission ehdotus oli niin ikään kompromissiratkaisu, joka jäi oppisisällön osalta puolitiehen verrattu-

¹⁶ Koulukomission koulujärjestys ehdotus ja mietintö 15.11.1826. KA Tal.os. KD 2/326 1826. Pestalozzin havainto-opetusmetodin mukaisesti Melartin olisi halunnut oppiaineiksi vain lukemista, laskentaa, kirjoitusta, piirustusta, liikuntaa ja laulua; Alopaeus ehdotti kuitenkin lisäksi raamatunhistoriaa, katekismusta, historiaa ja maantiedon alkeita, mutta ei piirustusta, liikuntaa eikä laulua. *Pärsinen* 1911, 559–560, 577–578; *Vuorela* 1980, 85.

¹⁷ Kaikissa Turun hiippakunnasta koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneissa lausunnoissa ehdotettiin pitäjänkoulut kiertäviksi, kun taas Porvoon hiippakunnassa kannatettiin sekä kiertäviä että kiinteitä pitäjänkouluja, ja Vanhassa Suomesa suositeltiin perustettavaksi kiinteitä pitäjänkouluja sekä niiden rinnalle kyläkouluja. KA KKA 1815–24 Eb 2–5.

na Vanhan Suomen papiston vuonna 1815 koulukomissiolle lähettämiin ehdotuksiin. Kirjoitus ja laskento katsottiin jo kuuluviksi kansalaistaitoihin ja niiden opettaminen mainittiin erillisinä oppiaineina, mutta muut yleisivistävät ja käytännön elämään liittyvät perustiedot kaavailtiin opetettaviksi vain suppeasti lukemisen yhteydessä. Kansalaistaitoa ja luonnontiedon perusteita ei kirjattu oppisisältöihin erillisiksi oppiaineiksi.

Toisen koulukomission ehdotus lähetettiin Turun ja Porvoon tuomiokapitulien arvioitavaksi. Porvoon tuomiokapituli hyväksyi sen miltei sellaisenaan. Sitä vastoin Turun tuomiokapituli arvosteli ehdotusta ankarasti toteamalla pakollisten pitäjänkoulujen olevan tarpeettomia, koska papisto oli jo kohottanut Suomen kansan sivistystason monien Euroopan kansakuntien rahvaan yleissivistystä korkeammalle tasolle. Tuomiokapituli lausui toivovansa, että se saisi vastaisuudessa esittää suunnitelman suppeamman koulumäärän organisoimisesta, koska kykeneviä opettajia ei vielä ollut tarpeeksi ja koska valtion varoja oli säästettävä. Rahvas ei Turun tuomiokapitulin käsityksen mukaan tarvinnut mitään aiempaa monipuolisempaa sivistystä.¹⁸

Turun tuomiokapitulin kritiikin vuoksi komissio selvensi koulupoliittisia näkemyksiään: rahvaan lapsille oli vahingollista saada laajempaa oppia, koska heidän olisi silloin vaikeampi tyytyä niihin oloihin, joihin he syntyperänsä perusteella kuuluivat. Koululaitos ei saanut aiheuttaa painetta, joka horjuttaisi olemassa olevaa yhteiskuntarakennetta.¹⁹

Turun tuomiokapituli oli ehdottanut koulukomissiolle 20.9.1815 lähettämässään lausunnossa²⁰ samoin kuin Turun synodaalikokouksen evästyksen pohjalta toiselle koulukomissiolle 15.2.1826 toimittamassaan muistiossa kiertokoulujen organisoimista maaseudun kansanopetuksen käytännön ongelmien ratkaisemiseksi.²¹ Vuoden 1826 kirjelmänsä alussa, niin kuin myös vuonna 1815, kapituli viittasi perusteluissaan määrällisesti voimakkaasti kasvaneen köyhän maalaisväestön kansanopetuksen tarpeisiin. Siksi kaik-

¹⁸ Turun tuomiokapitulin lausunto, KA Tal.os. KD 2/326 1826; *Pärssinen* 1911, 581–582.

¹⁹ Koulukomission mietintö 3.11.1829, KA Tal.os. KD 28/328 1829; *Vuorela* 1980, 86.

²⁰ Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815 Eb 5.

²¹ Turun tuomiokapitulin memoriaali 15.2.1826, vuoden 1825 koulukomissiolle saapuneita asiakirjoja 1:2; *Leinberg* 1901, 410–413.

kiin maalaisseurakuntiin – ellei niissä jo ennestään ollut – tuli perustaa kouluja, joissa nuorisolle annettaisiin tavauksen ja sisäluvun harjoitusta sekä sydämen ja siveellisen elämän tarpeiden mukaisesti sovellettua ”autuuden opin” opetusta. Kirjoitusta ja laskentoakin voi kuulua opetusohjelmaan kypsyneemmille nuorille tai vanhempien niin toivoessa. Tuomiokapituli ehdotti myös, että maaseudun lastenkoulut perustettaisiin kaupunkikoulujen tavoin valtion varoilla tai pitäjäläiset velvoitettaisiin – vuoden 1762 kuninkaallisen päätöksen mukaisesti – huolehtimaan koulujen kustantamisesta. Tuomiokapituli totesi vielä Turun synodaalikokouksessa vuonna 1825 käytyyn keskusteluun viitaten, että maan useimpien seurakuntien olosuhteiden vuoksi kiinteä koulu ei ollut sopiva. Jos nyt ehdotettuja pitäjänkoulumestareita otettaisiin toimeensa, niin näiden opettajien tulisi kiertää kylästä toiseen ja saada asunto, ruoka ja majoitus niiltä, joiden lapsia he kulloinkin opettivat. Heillä ei ollut oikeutta vaatia vanhemmilta mitään lisäkorvausta opetustyöstä, josta he saisivat palkan joko seurakunnan varoista tai – mikä vielä parempi – valtiolta. Vuoro-opetus ei sopinut kapitulin eikä synodaalipapiston enemmistön mielestä maaseudun kiertäviin pitäjänkouluihin.²²

Koulukomission vuonna 1826 tekemä pitäjänkouluehdotus vastasi koulu- muotoa ja opetusmetodia lukuun ottamatta Turun tuomiokapitulin aiemmin esittämiä näkemyksiä. Kun kapituli oli vielä vuoden 1826 alussa ehdottanut valtiota maaseudun kansanopetuksen rahoittajaksi, se eteni puolen vuoden perästä jo peruutusvaihteella: kaukoviisaasti vedottiin valtion varojen säästämisen tarpeeseen. Viisaan ja harkintakykyisen arkkipiispa Tengströmin johtama Turun tuomiokapituli tunsu ilmeisesti kirkko- ja koulupoliittisista syistä tarvetta jarruttaa liian nopeita muutoksia, koska autonomian alkuajan vapaamielisyyden kaikottua poliittinen ilmapiiri oli jatkuvasti tiukentunut. Torjumalla ”Helsingin komitean” suunnitelman valtion kustantamasta yhdenmukaisesta pitäjänkoululaitoksesta kapituli halusi estää Viipurin läänin koulupoliittisen linjan valtaanjääsyn koko Suomen alueella. Tavoitteena oli siten läntisen koulupoliittisen peruslinjan mukaisesti turvata kirkollisen kansanopetusperinteen monimuotoisten vaihtoehtojen jatkuvuus. Turun kapitu-

²² Turun tuomiokapitulin memoriaalin 15.2.1826 allekirjoittajina olivat Jacob Tengström, Gustaf Gadolin, Jacob Bonsdorff, Anders Johan Lagus sekä Johan Adam Edman. KA Vuonna 1825 koulukomissiolle saapuneita asiakirjoja 1:2; *Leinberg* 1901, 410–413.

lin esittämä toivomus siitä, että se saisi myöhemmin tehdä pienimuotoisemman pitäjänkoulusuunnitelman, oli tarkoitettu valtiovallan edustajille selkeäksi viestiksi läntisen hiippakuntajohdon halusta osallistua aktiivisesti kansanopetuksen kehittämissuunnitelmien laatimiseen. Tästä syystä tuomio-kapituli torjui Vanhan Suomen mallin²³ mukaisen itäistä koulupoliittista linjaa edustaneen uudistusehdotuksen.

Toisen koulukomission työskentelystä syrjään jätetty läntisen hiippakunnan johto piti sinnikkäästi kiinni omasta koulupoliittisesta linjastaan turvautumalla viivytysstrategiaan, jossa kyse oli perimmältään läntisen hiippakunnan vastavedosta ”Helsingin komitean” koulupoliitiikan torjumiseksi. Autonomian poliittisella murroskaudella perinteisen kansanopetustradition säilyttämisestä tuli ilmeisesti kirkollisen koulupoliitiikan silmäterä, koska sillä oli tärkeä välinearvo kansallisen kulttuuriperinnön jatkuvuuden turvaamisessa. Autonomian ensimmäisellä vuosikymmenellä venäjän kielen vahvistamiseen ylemmän opetuksen tasolla tähdänneet toimet saatettiin myös tulkitta varoittaviksi signaaleiksi niistä riskeistä, joita voi sisältyä valtiovallan ohjaamaan valtakunnalliseen koulureformiin. Ylempi opetus rajoittui vain murto-osaan kansasta, kun taas kansanopetus käsitti koko kansan eli kaikki väestöryhmät. Juuri tästä syystä kansanopetuksen uudistussuunnitelmissa oli sekä kansallis- että kirkkopoliittisesti kyse merkittävyydeltään perustavanlaatuisesta ratkaisusta: *cuius schola, eius gens* – kenen koulu, sen kansa.²⁴

²³ Jo Katariina II:n koulureformissa vuonna 1786 Vanhan Suomen koulut oli erotettu kirkon valvonnasta ja muutettu venäjän- ja saksankielisiksi kansakouluiksi, joissa suomi ja ruotsi olivat eräänlaisia apukieliä. Vaikka tätä uutta valtakunnallista ohjelmaa pystyttiin toteuttamaan vain osittain, opinkäynti ehti kuitenkin muuttua ratkaisevasti Vanhassa Suomessa. Aleksanteri I:n koulureformiin sisältyneen pitäjänkoulusuunnitelman (1805) tavoitteena oli perustaa kaikkiaan 50 pitäjänkoulua Vanhaan Suomeen. Näin suurimittainen reformi ei kuitenkaan käytännössä onnistunut, mutta sillä oli huomattava mielipiteitä muokkaava vaikutus. Niin ikään olivat yleisesti tiedossa pyrkimykset kehittää nopeasti venäjän kielen opetusta: Turun akatemiaan oli perustettu venäjän kielen lehtorin virka (1811) ja venäjä oli jo vuonna 1815 määrätty pakolliseksi kieleksi myös oppikouluihin. Kaksi vuotta myöhemmin kaikilta valtion virkoihin pyrkiviltä alettiin vaatia yliopistotutkinto venäjän kielessä. *Rajainen* 1940, 9; *Rajainen* 1972, 147.

²⁴ *Laamasen* mukaan myös 1866–1898 käydyssä suomalaisessa lehtikeskustelussa kyseessä oli pohjimmaltaan sama tematiikka: kenen koulu, sen kansa. *Laamasen* 2000 (otsikko).

Jos valtiovalta kustantaisi kansanopetuksen, sillä olisi luonnollisesti myös ensikäden oikeus puuttua opetuksen sisältöön.

Turun tuomiokapitulin tekemien huomautusten vuoksi ja koska valtion talouden ei katsottu kestävän näin laajamittaisen ehdotuksen toteuttamista käytännössä, se jätettiin vielä komissiolle tarkistettavaksi. Kenraalikuvernööri Zakrevski tiedusteli vuoden 1827 kuluessa kahdesti, missä vaiheessa asian käsittely oli. Senaatti vuorostaan hätisteli Turun tuomiokapitulia, joka vitkasteli lausunnon antamista. Kenraalikuvernöörin tiukka valvonta vauhditti kuitenkin asian käsittelyä senaatissa niin, että jo joulukuussa 1827 asia eteni ratkaisuvaiheeseen. Kun komission oli pakko karsia menoja, se luopui maaseudun kansanopetusta koskevista suunnitelmista hyväksymättä kuitenkaan Turun kapitulin arviota Suomen kansanopetuksen poikkeuksellisen korkeasta tasosta. Komissio ei suostunut muuttamaan kaupunkikoulujen opetusohjelmaa. Kun pienempiä kaupunkikouluja oli tarkistetunkin ehdotuksen mukaan enemmän kuin entisiä pedagogioita, merkitsi komission suunnitelma valtion tukeman kansanopetuksen lisäämistä kaupungeissa. Senaatti hyväksyi kaupunkien kansakoulujen järjestämisen komission suunnitelmaan sisältyneen periaatteen mukaisesti, mutta määritteli kansanopetuksen sisällön hieman avarammin: komission ehdottamaan lukemisen, kirjoituksen, laskennon, raamatunhistorian ja kristinopin sekä äidinkielen opetukseen esitettiin lisättäväksi yleinen ja isänmaan historia sekä maantiedon alkeet.²⁴

Koulujärjestyksen uudistukseen liittynyt toinen suuri periaatekysymys koski koululaitoksen hallinnon järjestämistä. Lopulta komissio päätyi entisen järjestelmän kannalle: piispa ja tuomiokapituli säilyttivät keskeisen aseman koulujen hallinnossa. Kaiken kaikkiaan senaatin koulupoliittinen asenne oli muutoksia vastustava, konservatiivinen ja passiivinen. Lopulta senaatin enemmistö katsoi, ettei koulujärjestyksestä voitu silloisten valmistelujen pohjalta vielääkään lopullisesti hyväksyä. Senaatissa esiintyi epäilyjä, että valtiontalouden tila ei sallisi uudesta koulujärjestyksestä aiheutuvia menojen lisäyksiä.²⁵

Kun keisari Aleksanteri I oli luvannut autonomian ajan alkaessa säilyttää aiemman lainsäädännön perusteet, suomalaiset pyrkivät puolustamaan auto-

²⁴ Vuorela 1980, 82–83, 86.

²⁵ Vuorela 1980, 87–89.

nomian suoma itsemääräämisoikeuttaan myös koulutuskysymyksissä. Keisarin käskyn mukaisesti valtakunnallista koulureformia kyllä alamaisesti suunniteltiin ja työstettiin pitkäksi venyneessä koulukomissioprosessissa, mutta koulu-uudistus pitkittyi ja mutkistui erilaisten koulupoliittisten näkemysten vuoksi. Turun hiippakuntajohto ja senaatti toteuttivat läntistä koulupolitiikkaa ja viivyttivät valtakunnallisen koulureformin toteuttamista, koska sen tarkoituksena oli itäisen koulupoliittisen linjan läpivieminen koulukomission valmistelutyön välityksellä.

Kansallis- ja kirkkopoliittisista syistä vaikean kansanopetusuudistuksen päätöksentekoa lykättiin taloudellisiin syihin vetoamalla, koska siten pystyttiin ainakin toistaiseksi torjumaan valtakunnallisen koulusuunnittelun yhdenmukaistamispyrkimykset. Senaatin ja Turun tuomiokapitulin selkeän kielteinen kanta toisen koulukomission ehdotukseen oli myös tulkittavissa yleisen koulupolitiikan kannalta merkittäväksi kannanotoksi: Suomen kansanopetuksen järjestäminen ei kuulunut valtiovallalle, eikä rahvaan opetuksen järjestämisessä tarvittu sen tukea.

Toinen koulukomissio jatkoi yhä edelleenkin työtään itäisen koulupolitiikan linjalla katsoen pitäjänkoulut Suomen oloihin sopiviksi ja tarpeellisiksi. Kuitenkin valtion menoja vähentääkseen komissio totesi uudessa ehdotuksessaan 3.11.1829, että pitäjänkouluja voitiin perustaa vain sikäli kuin valtion varat sallivat.²⁶ Turun hiippakuntajohdon ja senaatin enemmistön kannattama koulupoliittinen linja saavutti siten toistaiseksi erävoiton itäisen ja läntisen koulupolitiikan välisessä taistossa. Vanhan Suomen koulupolitiikan valtaansaamisen torjuminen takasi suomalaiskansallisiin perinteisiin nojaavan kirkollisen kansanopetusjärjestelmän säilymisen. Tällöin ei ollut myöskään pelkoa kansanopetuksen ajautumisesta kokonaan Venäjän valtiovallan määräysvaltaan.

²⁶ Koulukomission ehdotus 3.11.1829, KA Tal.os. KD 28/328 1829. *Somerkivi* 1952, 66; *Vuorela* 1980, 89.

3.7 Kirkkolakikomitean kansanopetuslinjaukset

3.7.1 Tengströmin kirkkolakikomitean kangerteleva työprosessi

Piispa Tengströmin kirjeenvaihto Ruotsin arkkipiispan Jakob Lindblomin kanssa osoittaa, että hän seurasi kiinteästi entisessä emämaassa käynnistettyä kirkollisten kirjojen uudistustyötä.¹ Reformaation riemujuhlan vieton suunnittelun yhteydessä Tengström teki aloitteen kirkollisten kirjojen uudistamisesta todeten, että kirkkolaki oli jo kauan ollut uudistamisen tarpeessa.² Keisari päätti heinäkuussa 1817 antaa senaatin nimetä jäsenet virsikirja-, käsikirja- ja katekismuskomiteoihin, mutta kirkkolakikomitean osalta se sai ainoastaan tehdä hallitsijalle ehdotuksen.³ Keisarin antama kirkkolakikomitean jäseniä koskeva lopullinen päätös noudatti kuitenkin senaatin ehdotusta.⁴

Reformaation riemujuhlan yhteydessä arkkipiispaksi korotettu Tengström painotti kirkkolakikomitean työskentelyn alkuvaiheessa, ettei sitä pitänyt liiaksi kiirehtii, vaan oli edettävä harkiten. Hän tiedosti työhön liittyvät vaikeudet ja tähdensi siksi, että uudistuksia varten tarvittiin riittävä kypsy-

¹ *Anthoni* 1923–1928 II, 473–474; *Björkstrand* 1998, 9–10. Kirkko-oikeudellisen tilanteen parantamiseksi Ruotsissa oli jo 1700-luvulla tehty aloitteita: S. Wilskmanin *Swea rikes ecclesiastique Wärk* julkaistiin vuonna 1760, O. Wallquistin *Ecclesiastique samlingar* vuosina 1788–1795 sekä C. Wählinin *Handbok uti den svenska kyrko-lagfarenheten* vuonna 1799. *Pirinen* 1985, 46–47; *Björkstrand* 1998, 10.

² *Björkstrand* 1998, 11.

³ Senaatti pyysi tuomiokapituleilta tätä varten tarpeellisia tietoja sekä ehdotuksia sopivista henkilöistä. Porvoon tuomiokapitulin mielestä piti mieluiten odottaa, kunnes Ruotsissa saatiin valmiiksi uusi, parannettu kirkkojärjestys, joka sitten voitaisiin tarkistaa meillä ja kääntää suomeksi. Käytännössä tämä olisi merkinnyt koko kirkkolain uudistustyön siirtymistä tulevaisuuteen. Ilmeisesti Porvoon hiippakunnan johdossa tunnettiin teologisista syistä epäluottamusta uudistus-hanketta kohtaan. Turun tuomiokapituli antoi seikkaperäisen vastauksensa myöhemmin ja edellytti, että komiteatyö tapahtui Turussa Tengströmin johdolla. *Björkstrand* 1998, 14.

⁴ *Kansanaho* 1963, 234; *Björkstrand* 1998, 15–16.

misaika. Tengström asetti selkeäksi tavoitteeksi vuoden 1686 kirkkolain uudistamisen niin, että se vastaisi ajan muuttuneita käsityksiä ja todellisia tarpeita. Ilmeisesti hän viittasi tässä teologisiin argumentteihin jättäen mainitsematta poliittisen tilannemuutoksen vaikutuksen kirkkolakiuudistukseen.⁵

Ensimmäisessä komitean istunnossa 14.2.1818 Tengström esitti katsauksen kirkkolainsäädännön historiaan sekä ehdotti kirkkolain entistä systemaattisempaa jäsentelyä.⁶ Kirkkolain tyyli- ja muotopuolesta hän antoi yleiseksi ohjeeksi, että ehdotuksen tulisi olla suppea eikä siihen pitäisi ottaa kaikkia edellisen lain jälkeen annettuja asetuksia. Yksityiskohdissa sopisi kyllä viitata niihin, ja ne olisi mahdollisesti kerättävä omaksi kokoelmakseen. Näiden suuntaviivojen pohjalta Tengström myös ohjasi uudistustyötä toivottuun tavoitteeseen.⁷

Kutsuessaan kirkkolakikomitean koolle 12.4.1825 Tengströmillä oli jo valmiina oma ehdotus *Försök till ny Redaction af Kyrko Lag för Finland*, jonka V luku sisälsi hänen 14 pykälää käsittävän suunnitelmansa kirkollisesta kansanopetuksesta *Om underwisning i Christendoms Kunskapen, Läsförhör, Skriftskolor oeh Confirmation*.⁸ Hän ilmoitti Turun synodaalikonkiossa samana päivänä, että kirkkolakiehdotus oli valmistunut ja että se oli lähetetty komitean poissa olleille jäsenille tarkastettavaksi; keväällä 1826 ehdotus kiersi yhä vielä turkulaisilla jäsenillä. Heikentyneestä terveydestään ja Turun palon 1827 aiheuttamista rasituksista huolimatta ikääntyvä arkkipiispa jatkoi kirkkolain uudistustyötään⁹ saamiensa erilaisten suullisten sekä kirjallisten huomautusten pohjalta. Tarkistusvaiheen jälkeen komitea työskenteli jälleen intensiivisesti tammikuussa 1829, jolloin käytiin läpi ehdo-

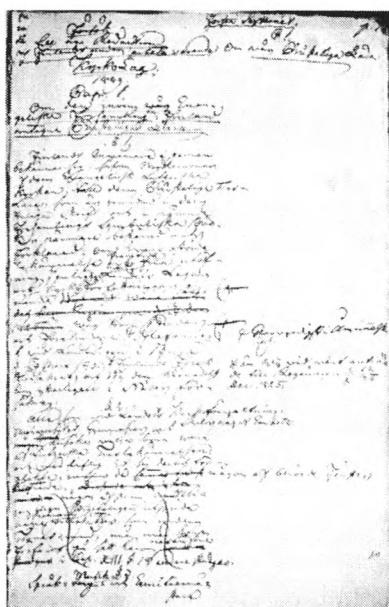
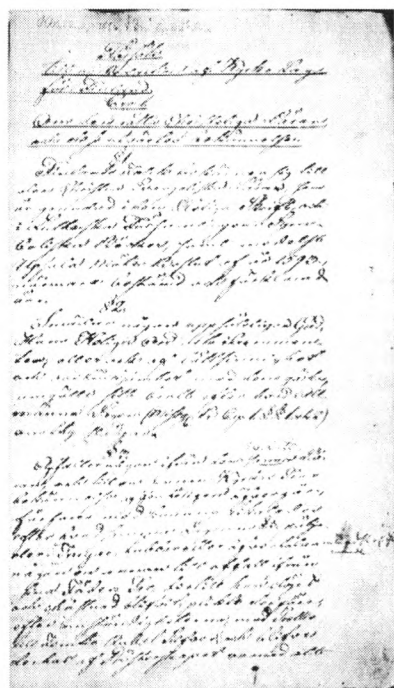
⁵ Björkstrand 1998, 17–18.

⁶ Tengström ei suositellut kirkkolakikomitean jäsenille – toisin kuin esim. käsi-kirjakomiteassa – kirkko-oikeudellista kirjallisuutta tai muiden maiden kirkkojärjestyksiä, vaan mainitsi vuoden 1571 kirkkojärjestyksestä alkaen kaikkiaan 28 erilaista kirkkolakiin liittyvää otsaketta. Björkstrand 1998, 19.

⁷ Palmén 1915, 40–42; Kansanaho 1954 a, 49; Björkstrand 1998, 18–19.

⁸ Försök till ny Redaction af Kyrko Lag för Finland (F 1825) Cap. V. TMA TTA I I 27; Björkstrand 1998, 60–66, 262–266.

⁹ Tengström toimi samanaikaisesti puheenjohtajana neljässä kirkollisessa uudistuskomiteassa: katekismuskomitean varsinainen työ keskeytyi suurten teologisten erimielisyyksien takia tuloksettomana vuonna 1819, kirkkokäsikirjatyö nousi etualalle maaliskuuhuhtikuussa 1819 ja virsikirjauudistus 1821–1822 sekä myöhemmin. Björkstrand 1998, 21.



Tengströmin kirkkolakiehdotuksen (1825) ensimmäinen sivu ja vuoden 1829 ehdotuksen vastaava sivu. *Björkstrand 1998*.

tuksen yhdeksän ensimmäistä kappaletta ennen työn keskeytymistä. Tengström toimitti vielä kokouskäsittelyn pohjalta uuden, muokatun ehdotuksen, jota ei kuitenkaan kirjoitettu puhtaaksi.¹⁰

Konkreettiseksi tulokseksi Tengströmin pyrkimyksistä luoda ajan tarpeita vastaava uudistettu kirkollinen lainsäädäntö jäi käytännössä vuoden 1825 kirkkolakiehdotus ja sitä täydentävä vuoden 1829 ehdotus, joita ei painettu eikä hyväksytty virallisesti. Työn raukenemiseen vaikuttivat komitean jäsenten keskinäiset erimielisyydet ja arkkipiispa Tengströmin kuolema vuonna 1832.¹¹

¹⁰ *Björkstrand 1998*, 21–24.

¹¹ *Elovaara 1940*, 123; *Björkstrand 1998*, 25.

3.7.2 Ehdotus pakollisesta pitäjänkoulusta rahvaan lapsille

Kangasniemen kirkkoherra, tohtori Aron Molander¹ toimi kirkkolakikomitean kirjeenvaihtajajäsenenä. Hän kuului myös ensimmäisen koulukomission valitsemiin yksityisiin lausunnonantajiin vuonna 1815. Vastatessaan tuolloin lausuntopyyntöön Molander esitti rahvaan lasten opetuksen parantamiseksi omiin kokemuksiinsa perustuvan yksityiskohtaisen pitäjänkoulusuunnitelman yleisen oppivelvollisuuden pohjalta.² Hän lähetti kirkkolakikomitealle itsenäisesti laatimiaan valmiita ehdotuksia, joissa hän ei pelkästään tyytynyt keräälemään vanhoja asetuksia, vaan viittasi perusteluissaan omassa pappistyössään saamiinsa käytännön kokemuksiin. Molanderin ehdotusten merkittävin osa oli 16.8.1821 päivätty kirkollista kansanopetusta koskeva laaja luku.³

Molanderin ehdotuksen mukaan vanhempien oli huolehdittava siitä, että heidän lapsensa hankkivat lukutaidon jo 7-vuotiaana, tai muutoin he joutuisivat maksamaan vuosittain sakkoa 50 kopeekkaa, kunnes lapset oppivat lukemaan. Porvoon tuomiokapitulin kiertokirjeessä vuonna 1813 edellytettiin lukutaitoa kaikilta 7–8-vuotiailta. Molander kiristi siten vaatimustasoa todeten perusteluksi, että lapset oppivat parhaiten nuorina. Molanderin mielestä kaikkien lasten piti 12-vuotiaana osata koko kristinoppi ulkoa, kun taas Porvoon hiippakunnassa oli siihen saakka tyydytty vain tiettyjen Svebiliuksen katekismuksen kohtien oppimiseen. Tiukennetun vaatimuksensa tueksi Molander esitti vielä laajan ulkoluvun puolustuspuheen sekä samanlaiset sakot kuin edellä.⁴

Molanderin tärkein uudistusesitys sisältyi hänen ehdotuksensa kolman-

¹ Aron Molanderin isä oli Ilomantsin kirkkoherra ja lääninrovasti Klas Johan Molander (k. 1799). Hänen veljensä Johan Molander seurasi isäänsä Ilomantsin kirkkoherrana, kunnes hänet valittiin Porvoon piispaksi. *Carpelan* 1903, 1498–1499.

² Aron Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA 1815–25 Eb 5.

³ Tämä luku katosi kiertäessään komitean jäsenten keskuudessa, mutta Molander ehti kuitenkin ennen kuolemaansa lähettää komitean pyynnöstä ehdotuksensa viidestä ensimmäisestä luvusta uudet kopiot. Molanderin ehdotus 16.8.1821, TMA TTA I I 26 komit. inv. nro 68; *Kansanaho* 1954a, 50–54.

⁴ Molanderin ehdotus 16.8.1821, TMA TTA I I 26 komit. inv. nro 68; *Hornborg* 1872, 225–232.

teen pykälään, jonka mukaan pitäjänkoulut määrättäisiin pakollisiksi jokaisessa seurakunnassa. Kaikkien rahvaan ja alempien kansanluokkien lasten piti käydä kyseistä koulua 7–12-vuotiaina, mutta pakolla sinne vietiin vasta 15-vuotiaat, jotka eivät osanneet katekismusta ulkoa. Säätyläiset saivat itse huolehtia lastensa opetuksesta. Molander viittasi ehdotuksensa perusteluissa silloisten pitäjänkoulujen kehnoon tilaan ja kansan haluttomuuteen asian-tilan kohentamiseksi, joten ainoa tehokas keino lukutaidon edistämiseksi olisi kirkkolain määräämä koulupakko.⁵ Molanderin selvänä tavoitteena oli lakisääteinen seurakunnallinen pitäjänkoululaitos, joka toteutuessaan korvaisi kaikki muut perinteiset kirkollisen kansanopetuksen vaihtoehdot. Molander luotti säätyläisten ja ylempien luokkien sivistystahtoon, sillä hän katsoi lakisääteisen koulupakon olevan tarpeellinen vain rahvaalle.

Molander ei kirkkolakiehdotuksessaan – toisin kuin koulukomissiolle lähettämässään lausunnossa vuonna 1815 – vaatinut pitäjänkoulun opetuksen sisällöllistä laajentamista.⁶ Molanderin koulukomissiolle toimittama lausuntoteksti oli lähinnä perusteltu mietintö. Tästä syystä se oli myös yksityiskohtaisempi ja perusteluiltaan huomattavasti laajempi kuin ehdotus kirkkolakitekstiksi, jonka tuli olla tyyliältään lyhyt ja keskitetty.

Molanderin ehdotuksessa oli myös kinkereitä koskevat määräykset, joita hän pyrki tehostamaan niin, että kaikki seurakuntalaiset saataisiin mukaan kylänlukuihin. Sitä vastoin katekismussaarnat ja -kuulustelut voitiin hänen kokemustensa mukaan vähentää 10–12 kuulusteluun, koska ne eivät olleet yhtä tehokkaita kuin muut kirkollisen kasvatuksen muodot.⁷

Molanderin kirkkolakiehdotuksessa toinen keskeinen opetusmuoto oli rippikoulu, johon koko kirkollinen kansanopetus varsinaisesti tähtäsi. Hän esitti kirkkolakiin otettavaksi rippikoulusta hyvin täsmälliset säännökset: sitä oli pidettävä kaksi viikkoa kerrallaan kolmesti vuodessa – toinen viikko tytöille ja toinen pojille. Jokaisen nuoren oli käytävä rippikoulua vähintään kolme viikkoa. Opetuksen tavoitteet vastasivat Molanderin ehdotuksessa tuomiokapitulin ohjeita: kristinopin keskeisimpien kohtien ymmärtämisen

⁵ Molanderin ehdotus 16.8.1821, TMA TTA II 26 komit. inv. nro 68; *Kansanaho* 1954a, 53, 55.

⁶ Molanderin lausunto 26.7.1815, KA KKA Eb 2.

⁷ Molanderin lausunto 16.8.1821, TMA TTA II 26 komit. inv. nro 68; *Kansanaho* 1965, 91.

lisäksi piti osata lukea virsikirjaa sisältä ja katekismus ulkoa. Molander olisi ollut ilmeisesti halukas tehostamaan rippikoulujen toimintaa vieläkin enemmän, mutta hän piti jo näitä ehdottamiaan muutoksia edistysaskeleina, koska rippikoulua käytiin yleensä vain 3–6 päivää. Konfirmaation osalta Molander tyytyi vain toistamaan Turun hiippakunnan pappeinkokouksessa vuonna 1807 annetut ohjeet.⁸

3.7.3 Rippikoulua edeltävän opetuksen valinnaiset vaihtoehdot

Saamansa palautteen perusteella Tengström muokkasi vuoden 1825 kirkkolakiehdotuksestaan uuden version, jonka hän sai valmiiksi vuonna 1829. Kummassakin ehdotuksessa on 14 pykälää, jotka sisältävät kansanopetusta koskevia säännöksiä. Ensimmäisessä ehdotuksessa ne on sijoitettu lukuun V *Om undervisning i Christendoms Kunskapen, Läsförhör, Skriftskolor och Confirmation* ja myöhemmässä versiossa lukuun VIII otsikolla *Om Undervisning i Christendomskunskapen*.¹

Vuoden 1825 kirkkolakiehdotuksen mukaan ei ainoastaan vanhemmilla, vaan myös jokaisella papilla ja etenkin seurakunnan kirkkoherralla oli velvollisuus valvoa huolellisesti kasvavan nuorison kristillistä kasvatusta, johon kuului etenkin varhainen autuuden opin opetus. Tässä tehtävässä muiden sananpalvelijoiden (kappalaisten ja papiston apulaisten)² oli uskollisesti avustettava vuotuisilla kinkereillä ja rippikouluissa. Vuoden 1829 ehdotuksessa vastuu lasten opetuksesta on määritelty samoin kuin edellä, mutta papiston osuutta on vielä painotettu huomauttamalla, että nuorison kristillisen kasvatuksen huolellinen valvominen oli pappien tärkeimpiä tehtäviä.³

⁸ Molanderin lausunto 16.8.1821, TMA TTA I I 26 komit. inv. nro 68. Määräys rippikoulusta annettiin Turun hiippakunnassa 1774. *Hornborg* 1872, 225–231; *Kansanaho* 1954 a, 54.

¹ Björkstrand on lähdekriittisessä tutkimuksessaan julkaissut kokonaisuudessaan Tengströmin ehdotuksen vuodelta 1825 (Kyrkolagsförslaget 1825) sekä sen pohjalta laaditun uudistetun version vuodelta 1829 (Kyrkolagsförslaget 1829). *Björkstrand* 1998, 45–299.

² Sulkumerkit on lisätty tekstiin myöhemmin. *Björkstrand* 1998, 60 (alaviite 68).

³ KLF 1825 § 1 & KLF 1829 § 1, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 60, 62.

Tengström noudatteli tässä pääpiirteissään vuoden 1686 kirkkolakia lisäten kuitenkin ehdotukseensa maininnan rippikoulusta. Vanhempien ensisijaisen vastuun korostaminen lastensa opetuksessa ei ollut käytännössä toiminut riittävän tehokkaasti, joten päävastuu oppimistavoitteiden saavuttamisesta langetettiin korostetusti kirkkoherralle.

Vuoden 1825 ehdotuksen mukaan papiston oli otettava lasten opetusky-symys esille usein ja painokkaasti julkisissa puheissa, saarnoissa, kuulijoi-den kanssa käydyissä yksityisissä keskusteluissa ja etenkin kinkereillä. Jos vanhemmat eivät itse pystyneet opettamaan lapsilleen tavaus- ja lukutaitoa kuudennesta tai seitsemännestä ikävuodesta alkaen, lasten oli saatava ope-tusta joko yleisissä kouluissa, jollaisia piti vähitellen perustaa jokaiseen maaseutupitäjään, tai muiden kirjantaitavien ja kirkkoherran opetustehtä-vään kelpuuttamien sopivien henkilöiden luona. Lasten oli ikävuosien kart-tuessa tai viimeistään 14-vuotiaina osattava sujuvasti ulkoa katekismus tai kyseiseen tarkoitukseen hyväksytty kristinopin oppikirja. Vuoden 1829 eh-dotuksen mukaan papiston tuli muistuttaa vanhempia aikaisin ja uutterasti, sekä julkisesti että yksityisesti siitä, että lasten piti hankkia tarpeellinen tavaus- ja sisälukutaito 7–8-vuotiaana omien vanhempien opastuksella tai pitäjänkouluissa, missä sellaisia oli, tai muilta kirkkoherran opetustyöhön hyväksymiltä kirjantaitavilta henkilöiltä. Rippikoulun ajankohdan lähes-tyessä, viimeistään 14-vuotiaana, oli osattava lukea selvästi sisältä sekä hallittava kristinopin oppikirjaksi hyväksytty katekismus ulkoa.⁴

Vuoden 1825 ehdotuksessa Tengström – mahdollisesti Molanderin vai-kutuksesta – kaavaili lukutaidon opetuksen aloittamista 6–7-vuotiaille. Ko-miteatyöskentelyn jälkeen oppivelvollisuuden alkaminen nostettiin kuiten-kin 7. ja 8. ikävuoteen. Porvoon tuomiokapitulin kiertokirjeessä vuonna 1813 oli määrätty, että lapsen piti oppia lukemaan 7–8-vuotiaana ja katekis-mus oli hallittava ulkoa 12–14-vuotiaana.⁵ Asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi Tengström esitti vuoden 1825 ehdotuksessa ensimmäisenä varovaisesti muotoillun velvoitteen yleisten koulujen perustamisesta jokai-seen maaseutupitäjään, ja vasta toissijaisena vaihtoehtona mainittiin muut opetusjärjestelyt. Hän joutui ilmeisesti kirkkolakikomitean voimakkaan

⁴ KLF 1825 § 2 & KLF 1829 § 92, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 60–61, 262–263.

⁵ *Hornborg* 1872, 225–226.

”turkulaispainotuksen” vuoksi kuitenkin perääntymään alkuperäisestä ehdotuksestaan: vuoden 1829 ehdotuksessa ei suoraan velvoitettu pitäjänkoulujen perustamiseen. Vanhemmille jäi vapaus valita sopivin opetusvaihtoehto, jollaiseksi kelpasi myös pitäjänkoulu. Vuoden 1829 ehdotuksessa kansanopetuksen peruslinja jatkui pääosin läntisen hiippakunnan vanhaluterilaisen kansanopetusjärjestelmän pohjalta. Vanhemmille katsottiin näin kuuluvan lastensa opetuksessa luovuttamaton valinnanvapaus, joten pakollisen pitäjänkoululaitoksen perustamisesta luovuttiin. Opetuksen sisällöllisistä tavoitteista ei ilmennyt erimielisyyttä. Maininta tavaustaidosta oikean lukutekniikan peruslähtökohtana sisälsi opetusmetodin kehittämistavoitteen: pyrki- myksenä oli päästä eroon mekaanisesta toistoluvusta ja varmistaa kunnolli- sen lukutaidon saavuttaminen ennen rippikoulua.

Vanhempien valinnanvapautta korostavaan kansanopetusjärjestelmään oli vuoden 1825 kirkkolakiehdotuksessa liitetty välttämättömiksi katsotut pakotteet. Laiminlyötyään opetusvelvollisuutensa vanhemmat joutuivat nuhdeltaviksi ensin joko yksityisesti tai kinkereillä ja lopulta seurakunnan kirkkoneuvoston edessä, jolloin vuorossa oli jokin sopiva yleisessä kirkon- kokouksessa määrätty sanktio, esimerkiksi uhkasakko. Vuoden 1829 ehdo- tuksessa oli kyseiseen kohtaan vielä suluissa lisätty maininta yksityisestä nuhtelusta ennen kinkereillä annettavaa varoitusta.⁶ Kansanopetuksen ta- voitteiden saavuttamiseksi tarvittavista tiukoista valvontakeinoista vallitsi kirkkolakikomitean jäsenten kesken yhteisymmärrys.

Vuoden 1825 ehdotuksessa lukkari velvoitettiin edelleenkin avustamaan lasten opetuksessa vanhempia niissä maalaisseurakunnissa, joissa ei ollut yleistä lasten- tai pitäjänkoulua. Lukkarille opetustyöstä maksettavan palk- kion suuruus jätettiin kirkkoherran ja seurakuntalaisten pitäjänkokouksessa yhteisesti harkittavaksi. Tengström velvoitti myös suntion virallisesti autta- maan lasten opetuksessa; samansisältöinen suositus oli annettu jo Turun pappeinkokouksessa 1807.⁷

Mikäli lukkari hänelle säädettyjen muiden työvelvollisuuksien takia ei ehtinyt hoitaa opetustehtäväänsä, piti suntioksi vastaisuudessa ottaa vain tavaus- ja sisälukutaitoisia henkilöitä. Suntioita voitiin käyttää kirkkoherran

⁶ KLF 1825 § 3 & KLF 1829 § 93, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 61, 263.

⁷ PmÅ 1825 § 24, 88–90; *Anthoni* 1923–1928 II, 298–299.

ohjeiden mukaisesti apuna lasten opetuksessa kirkon lähelle rakennetussa koulutalossa tai kiertävinä opettajina kyläkunnilla. Vuoden 1819 ehdotuksessa tähdennettiin, että niissä maalaisseurakunnissa, joissa ei ollut lastenkouluja, tuli ensisijaisesti lukkarin olla käytettävissä lasten opetukseen. Suntion opetusvelvollisuutta perusteltiin samoin. Lisäksi mainittiin, että hänen piti olla riittävän edistynyt tavaamis- ja sisälukutaidossa, jotta häntä voitiin käyttää lasten opetuksessa papiston ja pitäjänmiesten tekemän sopimuksen mukaisesti.⁸ Arkkipiispa Tengströmin aloite suntion rekrytoinnista lasten opetukseen oli kirkkolakiin kaavailtu uusi kansanopetuksen tehostamiskeino. Turun hiippakunnassa pitäjänkoulujärjestelmää vieroksuttiin nimittäin yleisesti tai sitä pidettiin lähes tarpeettomana. Kirkkolakikomiteassa maininta pitäjänkoulutalosta tai kiertävästä opettajasta – itäisen hiippakunnan vaihtoehtona – poistettiin kokonaan eikä sitä kelpuutettu vuoden 1829 kirkkolakiehdotukseen.

Köyhien isättömien ja äidittömien lasten tai muutoin kykenemättömien vanhempien lasten opetuksesta oli huolehdittava vanhempien, seurakuntalaisten tai köyhäinkassan varoilla niin, että he saivat ajoissa kristinopin opetuksen.⁹ Molemmissa kirkkolakiehdotuksissa toistettiin yhdenmukaisesti vuoden 1686 kirkkolain periaate siitä, että sosiaalinen ja taloudellinen vastuu yhteiskunnan vähäosaisten lasten opetuksesta oli kannettava yhteisöllisesti.

Vuoden 1825 kirkkolakiehdotuksessa Tengström mainitsi suntion rinnalla vielä toisena uutuutena sunnuntaikoulut, joita oli jo käytännössä melkoisessa määrin kokeiltu kansanopetuksen tehostamiseksi. Tengström velvoitti papiston harkitsemaan sunnuntaikoulujen perustamista kaupunkiseurakuntiin ja tiheästi asuttuihin maalaiskirkonkyläin. Koulut olivat tarpeen etenkin oppimattomille vanhemmille ihmisille, jotka eivät kristinopin tietojen puutteen vuoksi olleet päässeet ehtoolliselle. Niitä tarvitsivat myös vuosipalkollisina tai arkipäivisin työssä oppipoikina käsityöläispajoissa toimivat tai porvaris- ja maatalouselinkeinon palveluksessa olevat henkilöt, jotka eivät omasta halustaan ja kyvykkyydestään huolimatta ehtineet työesteiden vuoksi hankkia tarvittavia kristinopintaitoja. Mikäli he eivät käyttäneet sunnuntaikoulujen maksutonta opetusta, heihin piti soveltaa samoja kurikeinoja

⁸ KLF 1825 § 4 & KLF 1829 § 94, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 61, 263.

⁹ KLF 1825 § 5 & KLF 1829 § 95, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 61, 263.

kuin lastensa opetuksen laiminlyöneisiin vanhempiin. Papistolle jäi paikallisten olojen pohjalta mahdollisuus huolellisesti harkita, miten näitä sunnuntaikouluja voitiin tarkoituksenmukaisimmin perustaa ja ylläpitää. Vuoden 1829 ehdotuksessa sunnuntaikoulujen opetuksen kohderyhmänä mainittiin vanhempien ihmisten sijasta kypsempään ikään ehtineet, joilla ei ollut aikaa opiskeluun. Jos he eivät suostuneet käyttämään ilmaiseksi tarjottua sunnuntaikouluopetusta, he joutuivat rovastin- ja piispantarkastuksissa nuhdeltaviksi sekä kirkkoneuvoston edessä edesvastuuseen. Mikäli tästäkään ei seurannut parannusta, heille oli annettava äärimmäisenä varoituksena jalkapuurangaistus.¹⁰

Vuoden 1825 kirkkolakiehdotuksessa oli erittäin perusteelliset määräykset kinkereistä.¹¹ Niiden avulla papisto saattoi tutkia, missä määrin kristinopin tiedon edistämiseksi määrätyt toimet olivat tuottaneet tuloksia. Kuudennusmiesten oli ehdottomasti oltava läsnä kaupungissa sekä maaseudulla vuosittain järjestettävillä kinkereillä. Tilaisuus tuli aloittaa lyhyellä aamuvierillä ja rukouksella. Missään lukupiirissä kuulusteltavien määrä ei saanut ylittää noin sataa henkeä. Kinkerikuulustelut tapahtuivat kirkonkirjan mukaisessa järjestyksessä talo talolta. Laittomasti poissa ollut talonpoikaisväki määrättiin kahdenkymmenen ja palvelusväki sekä yli 12-vuotiaat lapset kymmenen kopeekan sakon uhalla kirkkoneuvoston jälkikäsitteilyyn, johon liittyivät laiminlyöntien mukaisesti kovenevat rangaistukset. Vuoden 1829 ehdotuksessa kuulusteluihin osallistuvien lasten ikäraja oli alennettu kahdeksaan vuoteen.¹²

Vuoden 1825 ehdotuksen mukaan kirkkoherran piti kinkerikierron päätyttyä saarnatuolista annetulla kuulutuksella kutsua kaikki vuotuisilta kinkereiltä poissa olleet yhtenä tai useampana päivänä kirkkoon, jossa papisto järjesti heille kristinopin kuulustelutilaisuuden; luvattomasta poissaolosta oli seurauksena samat rangaistukset kuin edellä.¹³

¹⁰ KLF 1825 § 6 & KLF 1829 § 95, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 62, 263–264.

¹¹ KLF 1826 § 7–11, TMA TTA I I 27; *Björkstrand* 1998, 62–65.

¹² KLF 1825 § 7 & KLF 1829 § 97, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 62–63, 264–265.

¹³ KLF 1825 § 8 & KLF 1829 § 98; TMA TTA I I 27, 29. Vuoden 1829 ehdotuksen mukaan kuulutus oli annettava vähintään 14 päivää aikaisemmin. *Halmesmaa* 1976, 11; *Björkstrand* 1998, 63, 265.



R. W. Ekmanin maalaus Kinkeripäivän aamuna (1867). Valtion taidemuseo, Ateenum.

Tengströmin ehdotuksen mukaan papiston piti jakaa kinkereillä läsnäolevat lapset, nuoret ja vanhempi väki eri ryhmiin, jotta opetus saatiin kullekin ikäkaudelle soveltuvaksi ja hyödylliseksi. Lapsia oli ennen kaikkea vaadittava tavaamaan oikein ja lukemaan sisältä puhtaasti, ennen kuin mitään ulkolukua edellytettiin. Tutkituista nuorista kirjattiin muistiin ne, jotka ikänsä,

Formulaire till Prästa Aresten för de i den församlingarna affhörande Personer.

N:o

Är född år uti

Kom år ifrån

Och flyttar nu til

Läser uti bok

$$\begin{matrix} \text{UBI} \\ \text{III} \end{matrix} \left\{ \begin{array}{l} \text{Doct. Luth. Catech.} \\ \text{Ath. Symh. och H. lufi.} \\ \text{Doct. Swed. förkl.} \end{array} \right.$$

Och förstår

Bevisst. Catech. förh.

Den H. Nattn.

Är til lefvernet

Ägtskap

Attest. af

Lukseteliä käytettiin apuna oppimistulosten arvioinnissa. Siihen kirjattiin mm. tiedot sisä- ja ulkoluvusta, luetun ymmärtämisestä ja läsnäolosta kinkereillä. *Normann* 1952.

kristinopin tietojensa sekä elämäntapojensa ja käytöksensä puolesta voitiin ottaa seuraavaan rippikouluun. Rippikouluun tulevalta nuorisolta vaadittiin ennen kaikkea moitteetonta sisä- ja ulkolukua. Vanhemmalta väeltä kuulus teltiin, mitä he olivat katekismuksestaan kyenneet pitämään mielessään ja erityisesti kuinka he ymmärsivät kristinopin pääkappaleet uskonopillisesti sekä elämää velvoittavina. Erillisten kuulustelujen päätyttyä oli kirkkoheran vielä pidettävä yhteisesti koko kinkeriväelle käytännöllinen, kristillisyyden harjoitukseen liittyvä puhe. Sen jälkeen oli vuorossa kuudennusmiesten valvoessa kinkeriväen elämäntapojen arviointi ja tarpeellinen opastus sekä

kannustus tai rangaistukset. Vuoden 1825 ehdotuksessa marginaaliin tehty merkintä lukusetelistä oli mukana myös vuoden 1829 ehdotuksessa. Papis-
ton vapaaseen harkintaan jäi päättää, missä määrin kuulustelujen yhteydessä
käytettiin lukuseteleitä, kunhan vain kasvava nuoriso opetettiin ajoissa tun-
temaan autuuden oppi ja kristilliset velvollisuutensa. Vanhempaa väkeä piti
kinkereillä vakavasti muistuttaa huolellisesta lasten kasvatuksesta.¹⁴ Teng-
strömin kirkkolakiehdotuksessa kansanopetuksen tavoitteet oli nostettu sel-
västi toistolukemista korkeammalle tasolle: edellytettiin eri ikäkausien mu-
kaan sovellettuja didaktisia ratkaisuja opitun ymmärtämisen varmistami-
seksi.

Kinkerisäännöstön huomattava laajuus ja yksityiskohtainen tarkkuus¹⁵
aiheutunee siitä, että varsinaisen lakisääteisen koulujärjestelmän puuttuessa
ei perhekeskeistä opetusjärjestelmää olisi käytännössä saatu toimimaan riit-
tävän tehokkaasti. Kinkeriopetuksen perimmäinen tavoite oli kristinopin
ymmärtämisen varmistaminen ja soveltaminen arkielämään. Vaikka kinke-
reillä tuli olla opetuksellinen tehtävä, näytti tästä valvontajärjestelmästä
kuitenkin käytännössä – juuri ankarien sanktioiden aiheuttaman pelon takia
– kehittyvän sosiaalisia paineita tuottava oppimistulosten julkinen arviointi-
tilaisuus.

Tengströmin ehdotuksessa 1825 kinkereistä annettuihin määräyksiin ver-
rattuna rippikoulusäännökset olivat verraten suppeat, mutta vuoden 1829
ehdotuksessa epäsuhta oli korjattu.¹⁶ Kun tytöt ja pojat olivat oppineet hyvän
sisälukutaidon sekä sujuvasti toistamaan ulkoa ja ymmärtämään pääpiirteit-
tään tärkeimmät kristinopin kappaleet, vanhempien tai holhoojien oli ilmoi-
tettava heidät 16–17-vuotiaina rippikouluun. Tyttöjen ja poikien kuulustelu
piti järjestää rippikoulussa eri aikoina. Jos joku kinkereillä rippikouluun
hyväksytyistä jäi pois, kirkkoherran oli puututtava tilanteeseen.¹⁷

¹⁴ KLF 1825 § 9–20 & KLF 1829 § 99–100, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 63–64, 265.

¹⁵ Kansanopetukseen kuuluvista asioista KLF 1825 sisälsi yhteensä 14 pykälää ja KLF 1829 kaikkiaan 15 pykälää. Molemmissa ehdotuksissa oli viisi pykälää kinkereistä. Vuonna 1825 rippikoulusta oli vain kolme pykälää, mutta vuonna 1829 viisi. KLF 1825 § 1–14 & KLF 1829 § 91–105. TMA TTA I I 27, 29.

¹⁶ KLF 1825 § 12–14 & KLF 1829 § 102–105, TMA TTA I I 27, 29; *Björkstrand* 1998, 65–66, 266–267.

¹⁷ KLF 1825 § 12, TMA TTA I I 27; *Björkstrand* 1998, 65.

Vuoden 1829 ehdotuksessa rippikouluikä oli 15–18 vuotta ja pääsyaatimuksena selvä sisälukutaito sekä käyttöön hyväksytyn autuuden oppikirjan ulkoa osaaminen. Rippikoulussa opetettiin kristinoppia ja valmistettiin käymään pyhällä ehtoollisella. Rippikoulu oli järjestettävä pojille ja tytöille eri aikoina.¹⁸ Sopivasta rippikouluiästä oli ilmeisesti eri näkemyksiä, joten kirkkolakikomitea antoi melkoisen harkintavallan papistolle eikä määrännyt ajankohtaa liian kategoriseksi. Vuoden 1825 ehdotus jätti rippikoulun pituuden, paikan ja opetusmenetelmät sekä rippilapsilta vaadittavan tietotason paikallisen papiston harkittavaksi. Kuitenkin Tengström nimenomaan huomautti, ettei rippikouluopetus saanut olla pelkästään muistin ja älyn – vaan ennen muuta sydämen asia. Jos joku ei pystynyt lukemaan oikein sisältä tai ei kyennyt ulkoluvustaan huolimatta selkeästi ymmärtämään tärkeimpiä autuuden opin kohtia tai jos jonkun tavoista ja käytöksestä puuttui vaadittava vakavuus, hänet oli jätettävä saamaan lisävalmennusta seuraavan vuoden rippikoulussa. Muille nuorille annettiin konfirmaation jälkeen lupa tulla ehtoolliselle.¹⁹ Vuoden 1829 ehdotuksen vastaavassa pykälässä asetettiin rippilapsille sama vaatimustaso, mutta jätettiin kokonaan mainitsematta konfirmaatio, josta annettiin komiteakäsittelyn jälkeen seuraavassa pykälässä aiempaa laajemmat ohjeet.²⁰ Tengströmin kirkkolakiehdotuksessa kirkollisen kansanopetuksen tavoitteissa painottui pyrkimys päästä ulkoluvusta kristinopin tietojen ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Opetuksen tuli vaikuttaa yksilön omaan hengelliseen elämään eikä se saisi jäädä pelkästään ulkoa opituksi päin tiedoksi.

Ensi kertaa ehtoolliselle tulevien konfirmaation osalta Tengström tyytyi vain viittaamaan käsikirjan tarkempiin ohjeisiin. Hän huomautti vielä, ettei ketään – säädystä riippumatta – pitänyt päästää ripille ilman julkista valmistautumista. Vuonna 1829 konfirmaatiota koskevia säännöksiä tarkennettiin edelleen vaatimalla, että ensi kertaa ehtoolliselle tuleville – olivatpa he ylemmistä tai alemmista säädystä – piti järjestää seurakunnan kirkkoherran määräämänä päivänä juhlallinen konfirmaatio kirkon kuorissa. Kun kirkkoherra tai hänen tehtäviensä hoitaja oli pitänyt alttarilta puheen, hänen tuli julkisesti kuulustella nuorilta kristinopin kappaleet, antaa heidän lausua

¹⁸ KLF 1829 § 102, TMA TTA I I 29; *Björkstrand* 1998, 266.

¹⁹ KLF 1825 § 13, TMA TTA I I 27; *Björkstrand* 1998, 65–66.

²⁰ KLF 1829 § 102–105, TMA TTA I I 29; *Björkstrand* 1998, 266–267.

uskontunnustuksensa ja uudistaa kasteen liittonsa siten, kuin kirkkokäsikirjassa oli mainittu. Tavanomaisen ripin jälkeen heidät päästettiin sitten samana tai lähinnä seuraavana sunnuntai- tai pyhäpäivänä ensi kertaa ehtoolliselle.²¹

Vuoden 1829 kirkkolakiehdotukseen lisättiin komiteakäsittelyssä vielä vaatimus, että tällaista ymmärrykseen sekä sydämeen vetoavaa uskonnon opetusta piti sananpalvelijoiden tarjota kuulijoilleen kaikkina ikäkausina. Uskon totuudet piti esittää perusteellisesti ehtoollisen ja kinkereiden yhteydessä sekä myös julkisissa jumalanpalveluksissa. Lisäksi seurakuntalaisia oli rohkaistava Raamatun sekä muiden rakentavien hartauskirjojen ahkeraan päivittäiseen lukemiseen, jotta he pyrkisivät juurtumaan armoon ja Jumalan sekä Herramme Jeesuksen Kristuksen tuntemiseen.²² Tämän säännöksen mukaan kirkollisen kansanopetuksen tavoitteeksi kirjattiin ekstensiivisen lukemisen vaatimustaso: opitun ymmärtäminen ja jatkuva oppiminen. Hengellistä elämää hoitavan kristillisen opetuksen syventäminen ja tehostaminen koski kaikkia ikäryhmiä eikä vain korostetusti lapsia ja nuoria, jotka olivat perinteisesti kansanopetuksen tärkein kohderyhmä. Kinkereistä annettuihin yksityiskohtaisiin määräyksiin verrattuna rippikoulusäännöstö oli niukka Tengströmin ensimmäisessä ehdotuksessa, mutta toisessa ehdotuksessa epäsuhta korjautui. Rippikoulusta tuli kirkollisen kansanopetuksen tärkein muoto, jonka painoarvoa haluttiin vielä entisestään lisätä ottamalla kirkkolakiin yksityiskohtaiset ohjeet juhlallisesta konfirmaatiosta.

Porvoon tuomiorovasti Magnus Alopaeus antoi vuonna 1825 lausuntonsa Tengströmin kirkkolakiehdotuksesta, jonka kristillistä kasvatusta käsittelevään lukuun hän teki ainoastaan pari pientä korjausta.²³ Kirkollisen kansanopetuksen tehostamisehdotuksia on pidetty Tengströmin kirkkolakikomitean tärkeimpinä tuloksina.²⁴ Kinkeri järjestelmän ja rippikoulun sekä konfir-

²¹ KLF 1825 § 14, TMA TTA I I 27; *Björkstrand* 1998, 66.

²² KLF 1829 § 104–105; TMA TTA I I 29; *Björkstrand* 1998, 26, 267.

²³ Alopaeuksen ensimmäinen vähäpätöinen huomautus koski pykälää 10 ja toinen pykälää 13, jonka ajanilmauksen ”ensi vuoden rippikoulussa” Alopaeus ehdotti muutettavaksi ”seuraavassa ehtoolliskuulustelussa”, koska joissakin seurakunnissa pidettiin nuorisolle ehtoolliskuulusteluja kaksi, jopa kolmekin kertaa vuodessa. M. Alopaeuksen huomautukset J. Tengströmin kirkkolakiehdotuksesta vuodelta 1825. HYK Alopaeuksen kokoelma.

²⁴ *Kansanaho* 1954a, 5.

maation osalta Tengströmin ehdotus olisi toteutuessaan merkinnyt edistysaskeleita kansanopetuksen kehittämisessä. Erityisen merkittävä oli komitean yksimielinen linjaus siitä, että rippikouluvelvoite kuului sosiaaliseen taustaan katsomatta yhtäläisesti koko ikäluokalle. Rippikouluun liittyvä julkinen kuulustelu ja konfirmaatiotilaisuus oli siten suunniteltu kansanopetuksen ainoaksi kaikille yhteiskuntaluokille yhteiseksi ja myös pakolliseksi koulumuodoksi. Sääty-yhteiskunnassa rippikoulu toteutti kristillisestä ihmiskäsityksestä nousevaa opetuksellisen tasa-arvon periaatetta, sillä sosiaalisin perustein ei haluttu hyväksyä säätyläisten ja rahvaan lapsien erottelua omiksi rippikouluryhmikseen.

Tengströmin kirkkolakikomitean tulokset jäivät kuitenkin kokonaisuutena arvioiden puolitiehen komitean kirjeenvaihtajajäsenen Aron Molanderin tavoitetasoon verrattuna. Molanderin ehdottamaa seurakunnan kustantamaa pakollista pitäjänkoululaitosta ei otettu kirkollisen kansanopetuksen kehittämisen päälinjaksi. Läntisen ja itäisen hiippakunnan koulupoliittisen peruslinjan eroavuus ilmeni selvänä erimielisyytenä siitä, millä tavalla rahvaan rippikoulua edeltävä opetus saataisiin parhaiten toteutetuksi käytännössä.

Poliittisesti muuttuneissa oloissa Turun hiippakunnan johto katsoi ilmeisesti tarpeelliseksi jatkaa ja vielä erilaisin tukitoimin tehostaa Lutherin viitoittamaa perhekeskeistä kasvatustraditiota, joka oli ollut jo parin vuositodan ajan Suomen kirkollisen kansanopetuksen perustana. Kodin ulkopuolella järjestetyt vaihtoehtoiset opetusmuodot katsottiin lähinnä niiden tukemiseksi, jotka jäivät vaille kotiopetusta. Läntisen hiippakunnan rintamailla haluttiin pitää tiukasti kiinni vanhempien ensisijaisesta vastuusta ja luovuttamattomasta oikeudesta valita omille lapsilleen sopivin ja tarkoituksenmukaisin opetusvaihtoehto. Sitä vastoin Porvoon hiippakunnan haja-asutusalueilla ja etenkin kaskiseuduilla suuren maalaisköyhälistön opetuksen kunnollinen hoitaminen rippikouluikään mennessä vaati huomattavia ponnistuksia ja tukitoimia. Olosuhteiden pakosta ja myös Porvoon hiippakunnan johdon ohjaamana kehitys johti Itä-Suomessa pitäjänkoululaitoksen organisoimiseen.

Tengströmin kirkkolakiehdotuksen kansanopetuslinjaus oli länsisuomalaisen näkemyksen mukainen, sillä komiteassa oli turkulaisenemmistö. Rahvaan lasten yleiseen oppivelvollisuuteen perustuva pitäjänkoulujärjestelmä ei soveltunut läntisen hiippakunnan koulupoliittiseen linjaan, koska se loukasi vanhempien valintaoikeutta ja kavensi kansanopetuksen käytännön

vaihtoehtojen joustavuutta. Lisäksi yhdenmukaistavaan, pakolliseen opetusjärjestelmään sisältyi koulupoliittisia riskitekijöitä, joita voitiin jo ennakolta torjua vetoamalla vanhempien nimenomaisiin oikeuksiin ja valinnanvapauteen.

3.8 Yksityinen kansalaisaktiivisuus kansan sivistämiseksi

3.8.1 Lukuseura- ja kansankirjastoharrastuksen viriäminen

Suomen sivistyneistön keskuuteen syntyi jo 1790-luvulta lähtien ulkomaisien ja etenkin Ruotsista saatujen esikuvien vaikutuksesta lukuseuroja. Ne olivat eräänlaisia osuustoiminnallisia yrityksiä, joiden aloitteentekijöinä olivat virkamiehet, vapaiden ammattien harjoittajat sekä porvarit. Näitä lukuseurojen kirjastoja perustettiin Suomessa pääasiassa rannikkokaupunkeihin, ja niiden tarkoituksena oli hankkia jäsenilleen luettavaa. Turussa mallina näyttää olleen Upsalan lukuseuran kirjasto, johon Porthan viittasi kertoessaan kirjeitse turkulaishankkeesta Mathias Caloniukselle. Turun lukuseura oli toiminnassa vuosina 1799–1822, kunnes se vähitellen lakkasi keskusvirastojen muutettua Helsinkiin, minne perustettiin vuonna 1819 lukuseura. Epävirallinen lukuseuratoiminta yleistyi pian myös maaseudulla.¹

Kansankirjastojen ensimmäisinä edeltäjinä voidaan pitää papiston käsi-kirjastoina toimineita kirkonkirjastoja, joista annettiin maksua vastaan kirjoja lainaksi. Valistusajan vaikutuksesta kirkkoihin ryhdyttiin hankkimaan

¹ Vaasaan perustettiin lukuseura heinäkuussa 1794 ja Turkuun vuonna 1799. Lukuseuroja syntyi Kokkolaan (1800), Viipuriin (1806), Porvooseen (1806), Uuteenkaarlepyyhyn (1813–1814), Raaheen (1821) sekä vielä Ouluun, Tornioon ja Hämeenlinnaan. Everstiluutnantti Gregori Tigerstedt perusti 1820-luvulla Rantasalmen kadettikoulun yhteyteen lukuseuran kirjaston. *Karjalainen* 1977, 13–14, 20.

uskonnollisen kirjallisuuden² lisäksi käytännön aloja käsitteleviä teoksia. Papistolle säilytettiin huomattava määrä lisätehtäviä, kun valtiovalta pyrki vallitsevan käsityskannan mukaisesti kohottamaan väestön elinehtoja kaikilla aloilla. Kirkonkirjastoihin hankittiin runsaasti lakitieteellisiä ja taloudellisia kysymyksiä koskevia teoksia sekä lääkärikirjoja. Luonnollisesti Raamattu oli ensimmäinen lainattava kirja, koska monet seurakuntalaiset eivät pystyneet sitä hankkimaan kalliin hinnan takia, ja lisäksi se oli pienten painosmäärien vuoksi vaikeasti saatavissa. Kun kirkkojen kirjakokoelmista alettiin antaa Raamattuja lainaksi, ei kestänyt kauan, ennen kuin niistä kehkeytyi lainakirjastoja. Suomessa kirkonkirjastojen lainaustoimintaa rajoittivat kielivaikeudet, sillä kirjat olivat suureksi osaksi ruotsinkielisiä. Kansanopetusta valvovalla papistolla oli keskeinen osuus kirjastoasian harrastajina 1800-luvulla; jotkin kirkon kirjastot toimivat eräänlaisina kansankirjastojen edeltäjinä.³

Suomen ensimmäisenä kansankirjastona pidetään Rabbe Gottlieb Wreden perustaman Anjalan Reginan koulun kirjastoa, josta varhaisimmat maininnat löytyvät koulun tilikirjasta vuodelta 1808. Reginan koulun kirjaston synty oli suurelta osin samankaltainen kuin vastaavien ruotsalaisten koulukirjastojen, joiden kirjat oli tarkoitettu myös muiden kuin koululasten käyttöön.⁴ Reginan koulun koulujärjestyksessä (§10) määrättiin: ”Pyhäiltoina olisi hyvä, jos kaikki kylän väki kokoontuisi koulumestarin luo ja hän voisi opettaa, virkistää ja huvittaa sekä opettavaisella puheella että lukemalla tapoja opettavia kertomuksia, joita Jumalan kiitos on olemassa: esim. Hyödyllinen huvitus luomisen töistä [ks. edeltä s. 188], Millerin Biblianhistoria,

² Ensimmäinen tieto siitä, että kirkosta annettiin kirjoja lainaksi, sisältyy piispa Spegelille vuonna 1694 annettuihin toimintaohjeisiin: ”koska maalaiskansa kulluttaa pyhäpäivät maallisissa töissä ja paheellista elämää viettäen, olisi jokaiseen kirkkoon sen omilla varoilla hankittava Raamattuja, joita voitaisiin antaa kansalle luettavaksi. Siten vanhemmat lukutaitoiset ihmiset saisivat lukea Raamattua sunnuntaisin ja ne, jotka eivät osanneet lukea, voisivat antaa lastensa lukea heille ääneen. Tarkastusmatkoilla pappien tulisi ottaa selville, kuinka pitkälle kukin oli vuoden aikana raamatunluvussa edistynyt.” *Karjalainen* 1977, 10; *Mäkinen* 1997, 214.

³ Tammelan seurakunnassa on annettu Raamattuja lainaksi ainakin 1760–1820-luvulla, mutta vuoden 1822 jälkeen lainaustoiminta lakkasi. *Karjalainen* 1997, 9–11.

⁴ *Karjalainen* 1977, 3; *Mäkinen* 1997, 212.

Gellertin, Sturmin ym. tutkielmat, niin myös pienemmät talouskirjaset. Keinoja varustaa laitos tällaisilla kirjoilla varmaan ilmenee ilman, että siihen tarvitsee käyttää koulukassan varoja, mitä ei koskaan sallita.”⁵

Pro Fide et Christianismo -seura lahjoitti Reginan koululle 34 kirjaa lähinnä opetuksen tarpeisiin. Pöytäkirjoissa on kirjojen lainauksesta ensimmäiset maininnat vasta vuodelta 1822, jolloin todettiin, että koulun kirjastosta sai vieraille antaa tietystä maksusta kirjoja, ei kuitenkaan ilman kirjallista todistusta. Koulun tilikirjassa on merkintöjä lainausmaksuista vuodesta 1808 alkaen: vähiten lainattiin kirjoja vuonna 1809 (yksi kirja), eniten 1826 (67 kirjaa). Vilkkaimmillaankaan lainaustoiminta ei ollut kovin laajamittaista.⁶

Janakkalan kirkonkokouksessa 1806 hyväksyttiin pitäjänkoulun ohjesääntöön lisättiin erityinen kirjastotoimintaa koskeva pykälä. Siinä esitettiin, että Jumalan sanan lukemisen ja kristinopin edistämiseksi sekä nuorison että vanhemman väen keskuudessa piti lukusilla ja muissa sopivissa tilaisuuksissa vuosittain kerätä kuulijoilta vapaaehtoinen kolehti. Keräyssumma jätettäisiin jonkun luotettavan isännän hoiviin, kunnes vähitellen pystyttäisiin ostamaan Raamattu, Uusi testamentti sekä jokin sopiva postilla, Freseniuksen Ehtoolliskirja (*Communion bok*) ja muita tarpeellisia oppikirjoja kyläkunnan laskuun. Näitä kirjoja luettaisiin etenkin pyhäpäivisin, samoin kuin jumalanpalvelusten aikaan niille, jotka eivät voineet osallistua yhteiseen hartaudenpitoon. Kirjoja voitiin myös lainata kyläläisille yksityistä lukemista varten. Jos sellainen henkilö, joka oli vapaaehtoisesti antanut rahaa kirjojen ostoon, muutti kylästä toiselle paikkakunnalle, hänellä ei ollut oikeutta ottaa mukaansa kyläläisten kirjoja, jotka katsottiin kyläkunnan yhteiseksi omaisuudeksi. Mainitut ohjeet sisältävä pitäjänkokouksen pöytäkirja oli kansanopetusharrastuksestaan tunnetun kirkkoherran Daniel Hirmin viimeisiä virkatoimia Janakkalassa ennen kuin hän siirtyi Kemiön kirkkoherraksi. Ilmeisesti tässä on myös syy siihen, että Janakkalan ”kyläkirjastojen” kohtaloista ei ole säilynyt enempää tietoja.⁷ Papiston kansanopetusharrastus näyttää olleen yhteydessä myös kansankirjastolaitoksen syntyvaiheisiin: kirjasto tarjosi ta-

⁵ Reginan koulun koulujärjestys 1.4.1802 § 10. Kannila 1946, 85; Mäkinen 1997, 212.

⁶ Karjalainen 1977, 23–24.

⁷ Mäkinen 1997, 214–215.

loudellisesti edullisen tavan pitäjänkouluissa ja vastaavissa opinahjoissa tarvittavien kirjojen hankinnan helpottamiseksi.

Valistuksen hengen elähdyttämät lukuseura- ja kansankirjastohankkeet jäivät kuitenkin autonomian alkuaikoina käytännön seurauksiltaan vähäisiksi. Vaikka rahvaalle haluttiin antaa hyödyllistä tietoa, ennakko-odotukset rahvaan luku- ja tiedonhalusta osoittautuivat liioitelluiksi. Hankkeista ja toiveista ei koitunut paljonkaan pysyviä vaikutuksia. Voi kysyä, aiheutuivatko kehnot tulokset poliittisen murroksen vaikutuksista vai suomenkielisen rahvaan kielellisesti sorretusta asemasta. Ainakaan jälkimmäinen selitysmalli ei ole yksinään riittävä: maalaisrahvas ei vielä tuolloin muissakaan maissa – ei Saksassa eikä Ruotsissa – alkanut laajemmin lukea, vaikka niissä oli tarjolla runsaasti kansankielistä kirjallisuutta, esimerkiksi romaaneja.⁸

Ranskan vallankumous aiheutti myös valistuksellisen kriisin: vallankumousta alettiin pelätä ja kansanvalistusinto viileni.⁹ Monia vireitä aloitteita kyllä tehtiin 1800-luvun alussa, mutta ne tyrehtyivät alkuunsa tai parhaassakin tapauksessa elivät Reginan koulun tavoin huomaamatonta elämää. Valtaapitävien piirissä esiintyi jo pelkoa lukuvimman leviämisestä rahvaan keskuuteen. Suomen siirrettyä Venäjän alaisuuteen säätyläisten asennoitumiseen vaikuttivat sekä jatkuvuus että muutos. Valtiollisen yhteyden katkettua Ruotsiin johtavat suomalaispiirit pyrkivät – venäläisten painostuksesta – vähentämään kulttuuriyhteyksiä entiseen emämaahan, vaikka samoja kirjoja ja ruotsalaisia lehtiä luettiin yhä edelleenkin. August Schauman totesikin muistelmissaan: ”Ruotsi pysyi edelleenkin melkein kuin isänmaana. Mitään kirjoja tai kuvia, jotka olisivat erikoisesti koskeneet Suomea ja sen historiallisia muistoja, ei ollut nuorison käsiin annettavissa. Kaikki, mitä omasta maasta saatiin tietää ja kuulla, hankittiin suullisina tietoina.”¹⁰

Vuoden 1809 jälkeen sananvapaus laajeni Ruotsissa dramaattisesti, julkisen keskustelu muuttui kärkeväksi ja vastakkainasettelut tulivat julkisuuteen sellaisinaan. Suomessa ei kuitenkaan käynyt näin, sillä Ruotsin mallin mukaiset yrityksetkin – kuten Arwidssonin 1820-luvun alussa – tyrehdytettiin tarmokkaasti. Suomessa opeteltiin olemaan hiljaa eikä ristiriitoja päästetty pintaan, mistä aiheutui voimakas jännite. Autonomian alkuaika oli negatiivi-

⁸ Mäkinen 1997, 62–63.

⁹ Schenda 1970, 62–63.

¹⁰ Mäkinen 1997, 216–217.

kuva kustavilaisesta ajasta – valistunut itsevaltius ilman valistunutta valtiasta. Poliittinen ilmapiiri vaikutti siihenkin, miten näissä oloissa keskusteltiin lukemisesta ja kirjallisuudesta tai lukuseuroista ja kirjastoista.¹¹

Turun akatemian professori Johan Fredric Ahlstedt yritti vuonna 1812 perustaa kirjapainon Turkuun siellä jo toimivan Frenckellin kirjapainon lisäksi. Asiasta sukeutuneessa keskustelussa tulivat esiin suomalaisen intellektuelli- ja hallintoeliitin mielipiteet. Enemmistö professoreista sekä varakansleri, piispa Tengström kannattivat kirjapainon perustamista käyttäen pääosin valistuksen argumentteja. Professori Johan Henric Avellan kuvasi yliopistokaupungin tilannetta ”kirjalliseksi nälänhädäksi” tarkoittaen lähinnä koulu- ja oppikirjojen puutetta. Hän toivoi uuden kirjapainon hankkivan myös huomattavia ulkomaisia teoksia, joiden saanti oli erityisesti vaikeutunut sodan takia.¹²

Mielenkiintoisempia kuin hankkeen puolustajien argumentit olivat kuitenkin sen vastustajien näkemykset. Epäilijöihin kuului mm. prokuraattori, lainopin professori Mathias Calonius. Professori Gabriel Bonsdorff ilmaisi mielipiteenään, ”että mitä enemmän kirjapainoja perustettiin johonkin maahan, jossa oli vain harvoja hyödyllisten kirjojen laatijoita, sitä suuremmaksi tuli vaara, että seutu on tulvillaan hyödyttömiä kirjoja”. Rehtori Johan Gadolinin mielestä oli useita sekä moraalisia että poliittisia syitä, jotka yhtä hyvin puolsivat kirjapainojen määrän lisäämistä kuin vastustivat sitä. Koska painotuotteilla oli suuri vaikutus tapoihin ja ajatteluun, niiden tuli aina olla esivalan tarkan valvonnan alaisia.¹³

Lukuvimman heräämisen vaara oli siten pelkona niiden suomalaisten professorien mielessä, jotka vastustivat kirjapainojen määrän lisäämistä. Kirjapaino kannattaisi taloudellisesti vain, jos se seuraisi suuren yleisön makua painamalla satuja ja romaaneja, jotka eivät kuitenkaan olleet suosittelavaa lukemista. Saksalaisten käännösromaanien tulva herätti näet närkäs-

¹¹ Mäkinen 1997, 217–218.

¹² Mäkinen 1997, 218.

¹³ Suurta yleisöä painotuotteet saattoivat kyllä miellyttää, mutta ne karkottivat Bonsdorffin mielestä todellisen valistuksen. Rehtori Gadolin todisteli, että monien kirjapainojen tuottamat julkaisut voitaisiin kyllä myydä voitolla, mutta taloudellisen hyödyn takia julkaistaisiin mauttomia ja vähemmän rakentavia teoksia, mistä aiheutuisi arvokkaalle kirjallisuudelle ja hyvälle tavoille huomattavasti vahinkoa. Mäkinen 1997, 218–219.

tystä jo Suomessakin. Gadolin viittasi sekä moraalisiin että poliittisiin syihin, mutta mainitsi itse vain moraalisen esimerkin. Sekä kirjapainohankkeen kannattajat että vastustajat vetosivat valistukseen. Puolustajien näkemyksen mukaan kirjapaino tekisi työtä valistuksen hyväksi; vastustajien mielestä painotoiminta ei käytännössä kannattaisi, ellei se tuottaisi myös hyödyttömiä julkaisuja, jotka eivät olleet todellisen valistuksen välikappaleita – siksi kirjapainohanke oli tarpeeton ja vahingollinen.¹⁴

Vastustajat jäivät yliopiston konsistorissa vähemmistöön, mutta hallituskonseljin finanssitoimituskunnassa, joka teki asiassa lopullisen päätöksen, tilanne muuttui päinvastaiseksi. Ratkaisevan käänteen kielteiseen suuntaan sai aikaan finanssitoimituskunnan päällikkö, lääketieteen professori Gabriel Erik von Haartman. Hän esitti pitkän luettelon kirjapainon vastaisia argumentteja. Hänen mielestään oli vähän toiveita vakavan kirjallisuuden ja perusteellisten kirjojen lukuhimon (*läsgirighet*) edistymisestä. Sitä vastoin hän uskoi ilmeisesti vääränlaisen lukuhalun mahdollisuuteen Suomessakin.¹⁵

Kirjapainojen määrä ei ollut von Haartmanin näkemysten mukaan edistänyt valistuksen leviämistä Euroopan kansojen keskuuteen, vaikka kaikki oppineet olivat olleet juuri siitä yksimielisiä, että hyvät opetuslaitokset yhdessä toimeli maiden kirjallisten seurojen ja innostavan kaunokirjallisuuden kanssa olivat valistuksen edelläkävijöitä ja tulisivat myös aina olemaan tehokkaimmat välineet tosien ja hyödyllisten tietojen levittämiseksi. Saksan esimerkki osoitti, että kirjapainojen suuri määrä oli siellä tuottanut hyödyllisten teosten sijasta kelvotonta markkinarihkamaa, mikä tapahtui kaiken todellisen valistuksen vahingoksi.¹⁶

Arvovaltaisista vastustajista huolimatta löytyi myös aiempaa runsaamman ja vapaamman julkaisutoiminnan kannattajia sekä niitäkin, jotka uskoi-

¹⁴ Mäkinen 1997, 219.

¹⁵ Mäkinen 1977, 220.

¹⁶ Käytännössä oli vähän syytä uskoa, että todella valistavia ja hyödyllisiä kirjoja pystyttäisiin myymään Suomessa niin paljon, että niiden myynti peittäisi kustannukset: vanhastaan tiedettiin, että tämä vaati viidensadan kappaleen menekkiä. Siksi von Haartman katsoi, että oli täysi syy hylätä professori Ahlstedtin kirjapainohakemus. Lisäksi monet äskettäin tuotetut kirjaset eivät mitenkään edustaneet hyödyllistä ja valistavaa kirjallisuutta. Romaanien ja muun ajankohdaisen lukemiston julkaisemista pitäisi pikemminkin hillitä kuin rohkaista. Mäkinen 1997, 220–221.

vat tavallisen rahvaan lukuhaluun. Esimerkiksi von Beckerin pyydettyä papiston apua *Turun Wiikko-Sanomien* levittämiseksi Porvoon tuomiokapituli suositteli vuonna 1819 kiertokirjeessään, että papisto tukisi tätä yritystä, jonka tavoitteena oli herättää rahvaassa ”nykyään yleinen halu lukemiseen ja samalla edistää rahvaan valistusta”. Von Haartman ja monet muut vastustajat eivät yrittäneet estää kansanvalistusta sinänsä, mutta he eivät halunneet ottaa riskejä, joita siihen arveltiin liittyvän.¹⁷ Vuonna 1827 Suomen Talousseuran sihteeri Carl Christian Böcker viittasi ensi kerran julkisesti kirjastoihin Ahlmanin kouluja koskevassa kirjasessaan *Betänkande om Ahlmanska skolor*.¹⁸ Siinä hän kertoi, että Englannissa oli ryhdytty järjestämään kansanvalistuksen edistämiseksi kansantajuisia luentosarjoja, sillä luennot samoin kuin lukukirjastot, joita niin ikään on Englannissa järjestetty, saadaan järjestettyä pienillä kustannuksilla.¹⁹ Böckerin maininta kirjastoista on mielenkiintoinen, siltä siitä voisi päätellä hänen saaneen virikkeensä suoraan Englannista. Englantilaisen reformipoliitikon Henry Broughamin julkaisema kirja *Practical observations upon the education of the people* on ollut mitä ilmeisimmin Böckerin lähteenä.²⁰

Böckerin mielestä kansansivistykselle koituisi arvaamattoman suuri hyöty siitä, että kasvatettaisiin taitavia esilukijoita eli luennoijia (*föreläsare*). Jokainen, jopa sivistyneinkin, huomaa eron itsekseen lukemisen ja lahjakkaan ammattimaisen esityksen välillä, sillä niin paljon merkitsevät selkeä lausuminen, oikea äänenpaino ja esittäjästä välittyvä lämpö. Böcker ennusti, että kun ensimmäiset valmistavat askeleet oli otettu, voitaisiin sytyttää suurempi valo kansan valtaosan valistamiseksi ja tarjota sille lopulta myös tieteellisiä tietoja, mikä tapahtuisi parhaiten juuri luentojen avulla. Hän uskoi myös, että kun tulevaisuudessa korkeampi tiedonhalu heräsi massoissa, ilmaantuisi myös henkilöitä, jotka muinaisten runonlaulajien tapaan vaeltavat levittämässä kotiseutunsa lapsille korkeamman tiedon valoa. Böcker luotti enemmän suulliseen tiedonvälitykseen kuin tiedon hankkimiseen luke-

¹⁷ Mäkinen 1997, 221.

¹⁸ Böckerin mietintö oli painettu valmiiksi jo vuonna 1827, mutta painos paloi Turussa ja uusi painos ilmestyi Helsingissä seuraavana vuonna. Zilliacus 1984, 44–45; Mäkinen 1997, 225.

¹⁹ Karjalainen 1977, 24.

²⁰ Mäkinen 1997, 225.

mallalla. Hän otti esimerkiksi Englannin, koska hänen mukaansa siellä oli juuri tapahtumassa se, mikä hänen mielestään voisi toteutua myös Suomessa. Englannin tärkeimpiin kaupunkeihin oli jo perustettu seuroja, jotka järjestivät tieteellisiä luentoja. Nämä samoin kuin lukukirjastot, joita oli myös perustettu, olivat käytettävissä vähäisestä maksusta. Teknologiaa ja tieteitä käsitteleviä luentoja pitivät sellaiset henkilöt, jotka olivat opiskelleet ja tutkineet kyseisiä tieteitä. Kuulijoina oli käsityöläisiä ja tehdastyöläisiä, jotka voivat saada luennoista välitöntä käytännöllistä hyötyä. Böcker toivoi, että Suomessakin seurattaisiin tätä hyvää esimerkkiä, sillä vaatimattomasta luentotoiminnasta voisi olla suurta apua.²¹

Böcker tähdensi myös sujuvan sisälukutaidon tärkeyttä. Hänen havaintojensa mukaan rahvaan parissa oli hyvin harvinaista löytää sentasoista lukutaitoa, jota voisi todella käyttää tietojen hankintaan. Tavaamalla eteenpäin kompuroivan oli nimittäin paljon vaikeampi käsittää kokonaisuutta kuin sellaisen, joka yhdellä silmäyksellä pystyi omaksumaankokonaisia virkeitä.²² Myös arkipiispa Tengström painotti kirkkolakiehdotuksessaan 1829 kunnollisen tavaustaidon tärkeyttä, jotta mekaanisesta toistolukemisesta päästäisiin luetun ymmärtämiseen ja sisäistämiseen.

Böckerin mielestä oli olemassa jo hyviä toiveita siitä, että lukemisen halu kasvoi rahvaan keskuudessa, jos lukutaidon perusedellytykset olivat kunnossa ja tarjolla oli sopivaa lukemista. Aikakauden hengen mukaisesti Böckerin julkaisuohjelma oli hyvin asiapainotteinen, eikä hän maininnut lainkaan sanomalehtiä. Sen sijaan Böckerin mielestä luonnonhistorian, historian ja maantiedon oppikirjojen lisäksi olisi välttämätöntä huolehtia hyvien Suomen, Euroopan ja koko maailman karttojen tuottamisesta. Varmaankaan ei olisi myöskään liian kallista hankkia jokaiseen kouluun tai jopa kirkkoihin rautaisia karttapalloja.²³

Kirkkoherra Jacob Roschier ehdotti vuonna 1829 Lemin pitäjänkokouksessa, että köyhäinkassan varoilla hankittaisiin aiempaa parempia suomenkielisiä kirjoja, joita maksua vastaan lainaamalla saataisiin tuloja, ja niillä taas voitaisiin hankkia lisää kirjoja. Seurakuntalaisten yhteisomistukseen kuuluvien kirjojen tarkoituksena oli herättää omaehtoista lukuhaluja, jonka

²¹ Böcker 1828, 33–35; Mäkinen 1997, 225–226.

²² Böcker 1828, 69–70; Mäkinen 1997, 226.

²³ Böcker 1828, 70–71; Mäkinen 1997, 227.

avulla edistettäisiin kristinopin tietämystä sekä levitettäisiin muutakin hyödyllistä valistusta. Tämä pitäjänmiesten suuresti kiittämä ehdotus osoittautui kuitenkin käytännössä vaikeaksi toteuttaa suomalaisten kirjojen hintojen noustua Turun palon vuoksi. Kirjojen hintojen laskettua tarpeeksi oli määrä pohtia asiaa uudelleen.²⁴

Kirkkoherra Roschier tavoitteli ehdotuksessaan jo pitäjänkirjastoa, vaikka todennäköisesti suomenkielinen sana, jota kokouksessa käytettiin, olikin ”kirjakokous”. Ajatus suurelle yleisölle tarkoitetuista kirjastoista tuli selvästi julki Ruotsissa vuosina 1828–1830. Kamarikirjuri Carl Ulrik Roos oli tehnyt Ruotsin valtiopäivillä esityksen pitäjänkirjastojen perustamiseksi. Myös Böcker oli maininnut kirjastot Ahlmanin kouluja käsittelevässä mietinnössään, joka lähetettiin lausuntopyyntöä varten kaikkiin Suomen seurakuntiin. Kirkkoherra Roschier oli Böckerin kanssa kirjeenvaihdossa, ja Suomen Talousseuran sarjassa julkaistiin myös hänen kirjoitelmansa Lemmin maataloudesta. Hän harrasti erityisen monipuolisesti seurakuntansa asioita, edisti perunanviljelyä ja julkaisi oman ehdotuksensa suomenkieliseksi virsi-kirjaksi.²⁶

Puhuttiinpa enemmän tai vähemmän patriarkaalisesta kansanvalistuksesta, kirjasto alkoi olla sekä koti- että ulkomaisissa kasvatustilaisuuksissa itsestään selvästi mukana oleva elementti jo 1800-luvun alkuvuosikymmeninä. Kirjastoja käytettiin välineinä filantrooppisissa hankkeissa. Papisto osoitti erityistä aktiivisuutta ja tarmoa kirjastojen perustamiseksi, sillä olihan tällä toiminnalla huomattavaa välinearvoa myös kirkollisen kansanopetuksen kehittämisessä. Kirjastotoiminta tarjosi uudenlaisen keinon, jonka avulla voitiin pakkokeinoja myönteisemmällä ja tehokkaammalla tavalla vaikuttaa oppimismotivaatioon.

3.8.2 Vuoro-opetusmetodi didaktisena innovaationa

Teijon ruukinkoulu Perniössä ja Tjudan ruukinkoulu Kemiössä olivat Suomen ensimmäisiä tehtaankouluja. Ne toimivat pedagogioina ennen 1820-

²⁴ Syrjö 1985, 753–754; Mäkinen 1997, 227–228.

²⁵ Zilliacus 1984, 40; Mäkinen 1997, 228.

²⁶ Mäkinen 1997, 223.

lukua, jolloin vuoro-opetusmenetelmä tuli suosituksi myös tehdasyhdyskunnissa. Ruukkien ja tehtaiden kouluja järjestettiin ratkaisuksi teollisuuslaitoksissa työskentelevien lasten opetusvaikeuksiin. Toinen ongelmallinen erityisryhmä olivat asutuskeskusten varattomat lapset, joiden määrä oli jatkuvasti kasvussa. Vastaukseksi teollistumisen ja kaupungistuminen synnyttiin haasteisiin suunniteltiin köyhille lapsille opetusmetodi, jota on kutsuttu kehittäjiensä ja opetustavan mukaan Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmäksi.¹

Tohtori Andrew Bell ja kveekari Joseph Lancaster järjestivät Englannissa vuoro-opetusidean pohjalta systemaattisen opetusjärjestelmän köyhien lasten opetuksen hätäratkaisuksi. Vuoro-opetus oli massakoulutusta, jossa oppilaat jaettiin jatkuvasti edistymisensä mukaan pienempiin ryhmiin: pitemmälle ehtineet ja lahjakkaammat oppilaat (*monitöörit*) toimivat vasta-alkajien sekä pienryhmien opastajina. Oppimismotivaation ylläpitämiseksi oppilaille annettiin edistymisen perusteella pieniä rahapalkintoja. Opettaja valvoi ja ohjasi tätä laajaa kokonaisuutta, jonka tunnuksena oli ”yksi opettaja tuhatta oppilasta kohden”. Englannin kaupungeissa tällä metodilla yritettiin pelastaa tuhansia lapsia kurjuudesta ja sen sanottiin olevan ”pelastusmenetelmä miljoonille ihmisille”.²

Vuoro-opetus saavutti kotimaassaan suurmenestyksen leviten etenkin sellaisiin maihin, joissa kansanopetus oli vähän kehittynyttä. Tällä vallankumouksellisella opetusmetodilla oli tarkoitus ”vapauttaa koko maailma tietämättömyydestä”. Sen avulla väitettiin päästävän tuloksiin jopa kolmanneksella siitä ajasta, mitä vanhat koulut käyttivät. Piispa Johannes Gezelius vanhemman kyläkoulusuunnitelma oli jo sisältänyt vuoro-opetuksen periaatteen, jota myös Rantasalmen koulumestari Hörning sovelsi omalla tavallaan 1800-luvun alussa Itä-Suomessa.³

¹ Aurola 1961, 4–6, 245–246; Heikkinen 1989, 88–89.

² Halila 1949, 137–138; Somerkivi 1958, 9, 50–51.

³ Englantilainen lancasteriseura, *The British and Foreign School Society*, levitti propagandaa vuoro-opetuksen puolesta juuri 1810-luvun lopulla myös Skandinavian maihin ja Venäjälle, joilta kummaltakin suunnalta aate levisi myös Suomeen. Ruotsiin perustettiin 1822 lancasteriseura, jonka vaikutus oli havaittavissa meidänkin kaupungeissamme, sillä monet suomalaiset opiskelivat tätä metodia Tukholmassa. Vuoro-opetus sai Ruotsissa suuremmat mittasuhteet kuin Suomessa. Halila 1949, 136–138; Kurvinen 1963, 220.

Vuoro-opetuskoulu oli sangen omalaatuinen uutuus oppilasopettajineen, eri arvoluokkineen ja -nimityksineen, kaikenlaisine tauluineen, taulukoineen ja aineluokkineen. Opettaja pitkin keppeineen johti kokonaisuutta kuin suuri sotapäällikkö apulaisinaan monitöörin eli oppilasopettajat. Oppilaat jaettiin tavan takaa pieniin osastoihin kussakin aineessa osoitetun edistyneen mukaan. Metodi kehitettiin yksityiskohtia myöten sangen koneelliseksi niin, että siitä tuli aiempia menetelmiä mekaanisempi. Oppiaineina olivat kristinoppi, lukeminen, kirjoitus, laskento, laulu, piirustus; eräissä kouluissa oli vielä muitakin aineita.⁴

Turun akatemian apteekkari Johan Jacob Julin oli nuoruudestaan asti erityisesti harrastanut luonnontieteitä. Hän tutustui Englannin-matkallaan vuonna 1815 oman alansa laitosten lisäksi myös kouluihin ja lastenkoteihin. Hän pääsi presbyterisen seurakunnan esimiehen, tohtori Lindsayn kautta seuraamaan *The British and Foreign School Society* -seuran vuoro-opetuskoulujen toimintaan liittyvää kokousta sekä koulujen käytännön työtä. Saa- miensa virikkeiden pohjalta Julin perusti Turkuun omilla varoillaan köyhien lasten opetusta varten Suomen ensimmäisen vuoro-opetuskoulun vuonna 1820. Kun kirkkoherra Henrik Snellman tiedusteli Julinilta maaliskuussa 1827 yksityiskohtaisia ohjeita Mustasaaren viinatehtaan työväestön lapsille suunnitellun vuoro-opetuskoulun perustamista varten, hän ilmeisesti auttoi hanketta neuvoillaan.⁵

Vuoro-opetusmetodin toteuttaminen näytti teoriassa yksinkertaiselta ja oppimistavoitteiden saavuttaminen aiempiin menetelmiin verrattuna no-

⁴ Pärssinen 1911, 302–303; Heikkinen 1989, 89–100. Aidon vuoro-opetuskoulun koko opetus tapahtui kirjoitusta lukuun ottamatta oppilaiden seisoessa, koska lasten arveltiin varsin hyvin jaksavan seisoa kaksi tuntia yhteen menoon. Uusia oppilaita otettiin yleensä koko lukukauden, joten ajoittain tilanpuute saattoi tulla sietämättömäksi. Vuoro-opetuskoulussa työn touhu saattoi helposti kehittyä sa- noinkuvaamattomaksi meluksi, kun lukeminen tapahtui ääneen salissa. Oppilaat istuivat eri ryhmissä siirtyen edistymisensä mukaan ryhmästä toiseen vasta- alkajan ollessa ”hiekkapenkillä” opettelemassa kirjoitusta. Jos joku oppilas eri- tyisesti kunnostautui tai teki väärin, häntä kiitettiin tai nuhdeltiin: oppilaan piti nousta penkille pitäen kädessään punaista tai sinistä paperilappusta, johon oli tekstattu suurilla kirjaimilla ”hyvä” tai ”paha”. Kiitokset kirjattiin muistiin, ja ne tuottivat lukukauden lopussa pienen rahapalkinnon, moitteet taas lyöntejä kädelle. Halila 1949, 140–141.

⁵ Aurola 1961, 46–47.

peammalta. Vuoro-opetuksen halvat kustannukset ja ulkomailla saavutetut rohkaisevat tulokset innostivat Suomessakin bell-lancasterkoulujen perustamishankkeita. Keisari antoi Turun vuoro-opetuskoululle apurahan ja siirsi sen 1824 viideksi vuodeksi Turun tuomiokapitulin valvontaan. Tämän ajan kuluessa kapitulin oli myös annettava lausunto koulun menestymisestä ja vuoro-opetusmetodin soveltuvuudesta alemman kansanluokan sivistämiseen, jotta saataisiin selville, oliko tällaisesta valtion varoilla tuetusta laitoksesta yleistä hyötyä. Koulussa opetettiin sisälukua, laulua, kirjoitusta, laskentaa ja uskontoa. Turun vuoro-opetuskoulussa oli aluksi oppilaina 30 poikaa, mutta 1820-luvun lopulla oppilasmäärä kasvoi sadan paikkeille. Turun kuten yleensä muidenkin vuoro-opetuskoulujen oppilaat olivat aluksi miltei kaikki köyhälistön lapsia. Näiden koulujen tehtävänä oli koota varattomia lapsia suojaansa niin, että heitä estettiin joutumasta rikosten teille.⁶

Turun tuomiokapituli antoi vuonna 1829 Bell-Lancasterin menetelmästä lausunnon. Kapituli piti kyseistä opetusmetodia aiemmin käytettyä parempana: vuoro-opetuksen avulla kasvava nuoriso oppi lyhyessä ajassa tavaamaan, lukemaan sisältä ja ulkoa sekä kaunokirjoitusta, käytännöllistä aritmetiikkaa ja muutamia muitakin ymmärrystä kehittäviä tietoaineita. Tämä opetusmetodi näytti tuomiokapitulin mielestä sopivan totuttamaan lapsia järjestykseen, täsmällisyyteen ja tarkkuuteen, joita he myöhemmin tarvitsivat yhteiskunnallisessa elämässä. Siksi tuomiokapituli puolsi koulun toiminnan jatkamista. Kapitulin mielestä todistuksena vuoro-opetuksen saamasta yleisestä myötätunnosta oli sekin, että Vaasaan oli perustettu Bell-Lancasterin mallin mukainen köyhäinkoulu. Kun näin ollen Suomeen organisoitaisiin tulevaisuudessa yhä useampia vuoro-opetuskouluja, oli Turun koulu tarpeellinen myös siksi, että muihin kouluihin opettajiksi aikovat voisivat saada siellä tämän opetusmetodin käytännöllistä harjoitusta. Sitä vastoin tuomiokapituli ei vielä katsonut voivansa vähäisen kokemuksen vuoksi lausua mitään alkeiskoulun ja Bell-Lancasterin koulun yhdistämisestä.⁷

Suomen Talousseura ja arkkipiispa Tengström suhtautuivat vuoro-opetukseen aluksi varovaisesti, mutta suosittelivat myöhemmin Bell-Lancasterin koulujen perustamista etenkin asutuskeskuksiin.⁸

⁶ *Pärssinen* 1911, 302, 303; *Aurola* 1961, 18; *Heikkinen* 1989, 89–100.

⁷ *Pärssinen* 1911, 304–305; *Halila* 1949, 140.

⁸ *Halila* 1949, 139; *Heikkinen* 1989, 89.

Pestalozzin ainoa henkilökohtainen suomalainen oppilas Odert Gripenberg ei lähettänyt koulukomissiolle vuonna 1815 varsinaista kansanopetusta koskevaa suunnitelmaa. Hän perusti kuitenkin vuodesta 1822 alkaen Sääksmäelle oppilaitoksen, jossa otettiin käyttöön vuoro-opetusmetodi. Tässä koulussa lapset oppivat jo parin tai kolmen lukukauden kuluessa lukutaidon ja jopa lisäksi kauniin käsialan sekä Lutherin ja Svebiliuksen tai Möllerin katekismukset.⁹

Vuonna 1828 perustettiin seuraavat Bell-Lancasterin järjestelmää soveltavat koulut Isoonkyröön ja Vaasaan sekä Helsinkiin 1830. Vuoro-opetusta käytettiin myös pyhäkouluissa sekä useissa parin seuraavan vuosikymmenen aikana perustetuissa pitäjänkouluissa ja myöhemmin Ahlmanin kouluissa-kin.¹⁰ Tehtaankoulut suunniteltiin 1820-luvulta alkaen vuoro-opetuskouluiksi, joiden opetustavoitteiksi tulivat sisäluku, kristinopin pääkohdat sekä kirjoituksen ja laskennon alkeet.¹¹

Kaksi vuotta sen jälkeen kun Turkuun oli perustettu Bell-Lancasterin koulu, apteekkari Julin osti Antskogin, Fiskarsin, Kosken, Kärkelän ja Orisjärven teollisuuslaitokset ja kaivokset. Monien muiden tehtäviensä lisäksi hän omisti uusissa tehdaslaitoksissaan aikaansa myös kouluharrastukselleen. Tässä hänellä oli apuna ja todennäköisesti innoittajana nuori englantilaissyntyinen vaimonsa Emilia Julin.¹² Fiskarsiin perustettiin vuoro-opetuskoulu 1823 pian sen jälkeen, kun tehdas oli siirtynyt Julinille. Emilia Julin suunniteli ohjesäännön tyttöjen ompelukoulua varten ja huolehti tunnollisesti perustamansa koulun tarpeista. Koulun tavoitteena oli opettaa hyödyllisiä käsitöitä, ompelua, kehruuta ja kudontaa tehtaalaisten tyttärille ja palveluskunnalle. Käsitöiden lisäksi opetettiin myös tietopuolisia aineita, joista uskonto oli tärkein. Kun Fiskarsin tehtaille valmistui vuonna 1826 myymälärakennus, sen yläkertaan varattiin koulua varten huonetilat.¹³ Julinin ylläpitämän tehtaankoulun toiminnassa oli erityisen merkille pantavaa pyrkimys nais-sivistyksen kohottamiseen.

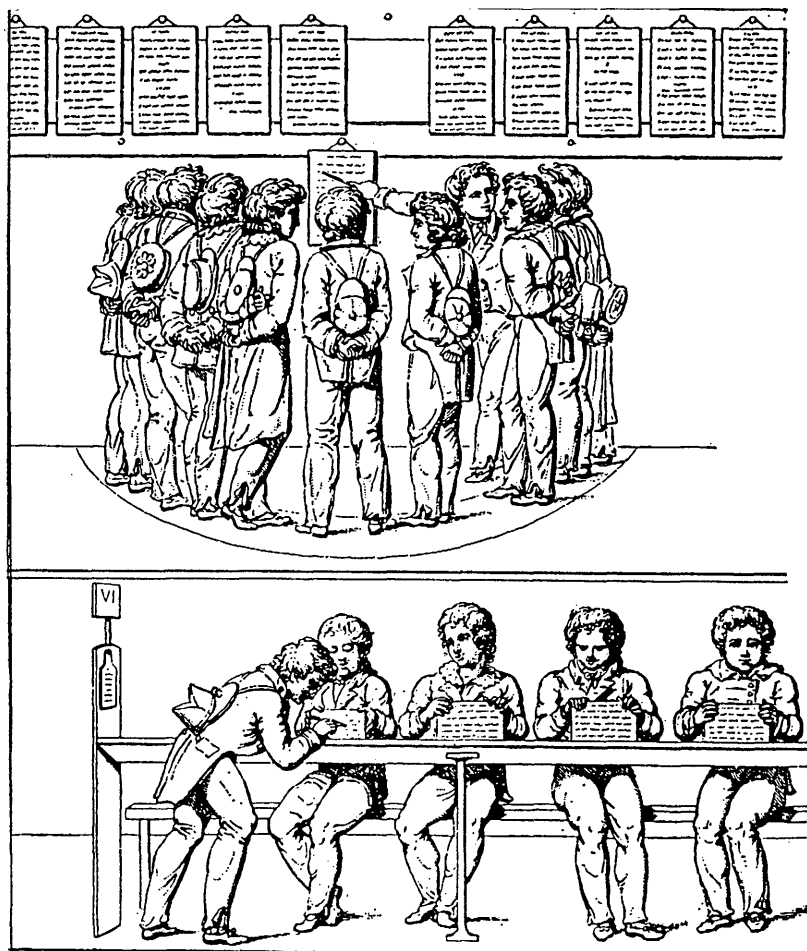
⁹ Jutikkala 1934, 600–601; Halila 1949, 134–136.

¹⁰ Halila 1949, 137–141; Heikkinen 1989, 89.

¹¹ Aurola 1961, 10, 204, 209.

¹² Julin avioitui tohtori Lindsayn tyttären Emilian kanssa, joka toimi vuoro-opetuskoulussa opettajana ja josta tuli vuonna 1821 Julinin puoliso. Aurola 1961, 47.

¹³ Somerkivi 1952, 121; Aurola 1961, 49.



Vuoro-opetusjärjestelmässä käytettiin kirjoitus- ja lukemetodia, jossa lukemisen ja kirjoituksen piti edetä alusta pitäen rinnatusten. Tämä nosti kirjoitustaidon arvostusta. Henry Egidius Utvecklingspsykologiska teorier och problem (1972).

Vuoro-opetuskoulujen etuja olivat halvat kustannukset, kouluajan lyheneminen sekä suurten ja varattomien oppilasjoukkojen opetusmahdollisuus. Ulkoisista päämääristään ja eduistaan huolimatta vuoro-opetus oli pedagoginen tähdenlento: se merkitsi taka-askelta opetuksen todellisista tavoitteista,

joita ovat ymmärryksen, tahdon ja sydämen kehittäminen. Arkkipiispa Tengströmin varauksellinen asenne vuoro-opetukseen ilmeni siinä, että hän hyväksyi sen Turun kokoisessa kaupungissa, mutta ei suositellut sitä maa-seudun kiertäviin pitäjänkouluihin. Mekaanisen työtavan vuoksi vuoro-opetuksen merkitys jäi kansanopetuksen kokonaiskehityksen kannalta vähäiseksi: oppiaineetkin yleensä rajoittuivat käytännössä sisälukuun, kristinoppiin, kirjoitukseen ja laskentoon.¹⁴

Entinen oppilas Adolf Molberg on kuvannut vuoro-opetusmetodin käyttöä Turun katedraalikoulun oppitunnilla 1820-luvulla seuraavasti: ”Pian oli koulu täydessä hyrinässä ja tuntui siltä kuin pari tusinaa rukkia olisi pyörimässä; viisi poikaa huusi täyttä kurkkua saadakseen sanansa kuuluville ja samoin huusi yhtä monta opettajaa äreällä äänellään, ja silloin tällöin kuului eri tahoilta muutamia läimäyksiä sekä itkua ja voivotuksia, jotka johonkin määrin riistivät tältä melulta sen yksitoikkoisuuden.”¹⁵

3.9 Papiston näkemykset Ahlmanin kokeilukoulujen kehittämisestä

3.9.1 Ahlmanin koulujen uudistussuunnitelma

Suomen Talousseuran selonteoissa tuotiin toistuvasti esiin tyytymättömyys Ahlmanin koulujen tuloksista ja valiteltiin ajan hengen suorastaan edistävän koulujen tason madaltumista. Roomalaisen kirjallisuuden professori Johan Gabriel Linsen varoitteli vuonna 1820 Suomen johtavassa kulttuurilehdessä *Mnemosynessä* liiasta kansanvalistusinnosta vaatien tarkoin punnitsemaan, mitä kansalle sopi opettaa ja mitä ei. Hänen mielestään kansalle riitti uskonnollinen sivistys. Samassa lehdessä todettiin suoraan, etteivät Ahlmanin koulut olleet saaneet aikaan muuta kuin pahennusta, joten niiden pikainen loppuminen olisi toivottavaa. Mnemosynen kärkevien kirjoitusten vuoksi

¹⁴ *Anthoni* 1923–1926 I, 246–247; *Halila* 1949, 111, 136, 142–143.

¹⁵ *Hanho* 1947, 320; *Lappalainen* 1991, 48.

Suomen Talousseuran sihteeriksi vuonna 1813 valittu uutterra kansantajuis-
ten taloudellisten kirjojen tekijä Carl Cristian Böcker alkoi pohtia kansan-
opetuskysymyksiä.¹

Böcker tutki kansansivistysasioita perehtymällä mm. Pestalozzin kirjoi-
tuksiin siinä määrin, että häntä voidaan pitää yhtenä pestalozzilaisten aattei-
den ensimmäisistä edustajista Suomessa. Böcker oivalsi myös muuttuneiden
poliittisten olojen tuomat uudet vaatimukset ja toivoikin siksi, että Suomen
Talousseura saisi ”syntymään puhtaasti suomalaisen isänmaallisen hengen”.
Kansan piti toki saada laajempaa sivistystä ja enemmän hengitystilaa. Ahl-
manin koulut eivät olleet käytännössä pystyneet antamaan rahvaalle kor-
keamman sivistyksen alkeita. Varoja oli kyllä kulunut ”ilman, että olisi
hitusen vertaa tullut suoritetuksi”. Siksi Talousseuran sihteeri katsoi velvol-
lisuudekseen puuttua asiaan. Böcker sai vuonna 1826 valmiiksi pestalozzi-
laisessa hengessä laaditun ehdotuksensa Ahlmanin koulujen uudelleen jär-
jestämisestä vuoro-opetuskouluiksi eräänlaisen yleisen kansalaisvelvolli-
suuden pohjalta.²

Böcker halusi kiinnittää Suomen Talousseuran huomiota siihen, millaisia
tietoja ja minkätasoista valistusta rahvaalle piti jakaa, koska juuri tästä
vallitsi suuri erimielisyys. Ahlmanin testamentin alkuperäinen tarkoitus oli
herättää kansansivistysharrastusta valistuksen ja sivistyksen levittämiseksi
työätekeväälle kansalle. Tämä oli Böckerin mielestä kaikista inhimillisistä
kysymyksistä tärkein, sillä se koski ihmisyyden pyhintä oikeutta. Kaikesta,
mitä ihminen voi ajallisessa elämässään saavuttaa, valistus oli pysyvintä.
Böcker huomautti kuitenkin, että valistuksen ja tiedon välillä oli selvä ero.³

Böcker pohdiskeli, miten oli ymmärrettävissä ihmisten tavanomainen
jako sivistyneeseen ja sivistymättömään luokkaan. Moraalisesti tasapainoi-
nen luonnonihminen, joka kykeni kohoamaan alimpia eläimellisiä nautintoja
korkeammalle, näki kaiken selvästi ja usein jopa kirkkaammin kuin joku
puolisivistynyt tai täydellisesti ja harmonisesti sivistynyt. Tietojen painon
rasittaessa tajuntaa yksilön oli vaikea säilyttää luonnollista sisäistä mieltään
puhtaana ja turmeltumattomana. Suomessa voi vielä kohdata sisämaan kau-
kaisilla seuduilla patriarkaalisisissa perhekunnissa luonnonihmisen ainutlaa-

¹ Pärssinen 1911, 310; Halila 1949, 128–129.

² Lönnbeck 1887, 33; Liakka 1927, 350–351; Halila 1949, 129–130.

³ Böcker 1828, 4–5; Pärssinen 1911, 314.

tuisia piirteitä. Myös rannikoilla voi tavata terveitä ja selvästi ajattelevia ihmisiä, jotka oli asetettava monen sivistyneeseen luokkaan lukeutuvan edelle. Siksi rajanveto sivistyneen ja sivistymättömän kansanluokan välille oli Böckerin mielestä vaikea. Moni saattoi olla korkealla tiedollisessa sivistyksessä ja keskustelutaidossa, vaikka hän moraalisesti ja esteettisesti raakalaisena kuului täydellisesti sivistymättömään luokkaan. Böcker katsoi luokittelun sivistyneisiin ja sivistymättömiin kuitenkin kulttuurisista tarpeelliseksi. Niin kaunis ja ylevä kuin ihmissuku jo luonnostaan oli, sitä voitiin vielä jalostaa kulttuurin avulla yhtä paljon kuin itse maatakin.⁴

Yhteiskunnan kehittyessä ja asutuksen tihetessä ei ollut enää sellaisia edellytyksiä, että luonnonihminen voisi elää onnellisena ja turmeltumattomana. Böckerin mielestä kulttuurin ja luonnon välinen konflikti synnytti valesivistyksen: luonnon hyvää tekevän vaikutuksen lakattua kulttuuri ei enää levinnyt ja ihminen ehdottomasti huonontui. Siksi Böcker piti välttämättömänä ehtona kulttuurin kukoistukselle kristinuskoa, joka oli sydämen herättäjänä, tahdon taivuttajana ja vaikuttavana tietona sivistymättömien samoin kuin sivistyneiden edistyksen ensimmäinen välttämätön ehto. Jos ihminen tahtoi karttaa epäharmonisesta sivistyksestä seuraavia onnettomuuksia, hänen oli hoidettava itsessään asuvaa valoa kehittämällä kaikkia luontonsa kykyjä; tästä velvollisuudesta ei taivaallinen valo ole häntä vapauttanut. Ei vielä riittänyt työmiehelle, että hänen mieltänsä herätettiin alttiiksi hyvään. Hänen ymmärryksensä oli kehitettävä tutkimaan esineitä ja tärkeitä asioita sekä tapahtumia kirjojen avulla ja havainnoimalla luontoa. Tietojen avulla piti harjoittaa omaa arviointikykyä. Puolinaisen sivistyksen ja ylpeyden vaaraa oli kartettava. Siksi rahvaalle opetettava tietomäärä ei saanut olla laajempi kuin se, minkä se voi täydellisesti sulattaa ja käsittää. Jokaiselle pitäisi opettaa lukutaitoa, kristinoppia, kirjoitusta ja laskentoa sekä lisäksi maantiedon, historian ja luonnontiedon tärkeimmät kohdat. Rahvaan opetuksessa oli myös parempi käyttää opettajan suullista esitystä eikä kirjoitettua kieltä, jota kansan oli vaikea käsittää.⁵

Böcker oli valistusfilosofi Rousseau'n kanssa yhtä mieltä siitä, että luonnonihminen, jolla on hyvä luontainen järjenjuoksu, havaitsee kaiken näkö-

⁴ Böcker 1828, 5–6; Pärssinen 1911, 315–316.

⁵ Böcker 1828, 7–8; Pärssinen 1911, 316.

piirissään olevan selkeästi. Rousseasta poiketen Böcker ei kuitenkaan ihailut puhdasta luonnontilaa, vaan vaati ihmisen sivistämistä. Työätekevä kansakin tuli kohottaa kulttuurin ja moraalisen kehityksen korkeammalle tasolle, sillä kaikki oli maan päällä määrätty jalostumaan.⁶ Turun romantikkojen tavoin Böcker arvosti rahvaan luonnonläheistä elämäntapaa. Valistuksen kasvatushanteiden mukaisesti hän vaati kuitenkin myös sivistymättömän kansanosan tiedollista valistamista ihmisluonnon jalostamiseksi. Rahvaan opetuksen tavoitetason Böcker määritteli ja perusteli samoin kuin kirkkohera Mathias Enegren koulukomissiolle vuonna 1815 antamassaan lausunnossa. Kansanopetuksen sisältö ei saanut ylittää rahvaan todellisia tarpeita, koska liiallinen tiedollinen opetus turmeli kansan terveen itsetunnon ja vieraannutti sen omasta elinympäristöstään.⁷

Böckerin mielestä sivistymättömän kansanosan ahdas näköpiiri vaati laajentamista niin, että se harjaannutettiin tietojen avulla oman arviointikyvyn käyttöön. Ranskalaisista valistusfilosofeista poiketen Böcker kuitenkin liitti sivistykseen välttämättömänä ehtona kristinuskon, koska juuri se herätti sydämen, taivutti tahdon ja antoi vakuuttavaa tietoa elämästä. Myös Pestalozzi piti siveellisyyden ja uskonnollisen mielen kehittämistä tärkeänä tehtävänä kasvatuksessa, vaikka hän ei opettanut uskonnollista tietoa. Sitä vastoin Böcker katsoi kristinuskon opetuksen olevan kasvatuksen ydin.⁸

Böckerin mielestä opettajien tuli niin sivistyneitä kuin kansan lapsia opastaessaan viedä heitä tehtaisiin ja taiteilijoiden työpajoihin ihailemaan heidän teoksiaan sekä katselemaan muistomerkkejä ja kaunista luontoa, sillä ympäristön piti sivistää ihmistä.⁹ Ymmärryksen kehittämisessä Böcker oli sikäli samaa mieltä kuin Rousseau, että hän teroitti juuri ympäristön positiivista vaikutusta. Rousseau halveksi kirjoista hankittua tietoa, mutta Böcker salli niiden lukemisen, vaikkakin eloisa suullinen opetus oli hänestä monin verroin vaikuttavampaa.¹⁰

⁶ *Pärssinen* 1911, 320.

⁷ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

⁸ *Pärssinen* 1911, 320–321.

⁹ Böcker viittaa muistutuksessaan siihen, että meiltä puuttuu muistomerkkejä. Pohjois-Suomen rahvaan sivistykseen vaikutti tuolloin hajallaan oleva ruotuväki. Sama merkitys oli markkinoillakin, sillä saksalaiset opettivat pahan ohessa myös hyvää. *Böcker* 1828, 11–12; *Pärssinen* 1911, 316–317.

¹⁰ *Pärssinen* 1911, 321.

Böckerin mietinnön sisällöstä yli neljäsosa käsitteli vuoro-opetusmetodia, jonka useimpia ideoita hän piti kansanopetukselle sekä kotiopetukselle arvokkaina ja sängen hyödyllisinä.¹¹ Luonnon oman kehitysprosessin seuraaminen osoitti, että nyt oli tullut aika levittää laaja-alaisia tietoja kansalle, joka tunsi tarvetta pyrkiä suurempaan sivistykseen. Oikeusistuinten riitajuttujen ja rikosten lisääntyminen saattoi Böckerin mielestä aiheutua monista syistä. Yhtenä syynä voi kuitenkin olla se, että koko sivistynyt ihmiskunta oli herätetty intellektualismin ja industrialismin ehdoilla korkeampaan toimintaan. Böckerin näkemyksen mukaan jokainen heräämisaika muistutti luonnon puhdistusprosessia. Ennen levossa yhdessä olleet vastakkaiset elementit eroavat ja käyttäytyvät kukin luonteensa mukaisesti, jolloin paha ja hyvä ilmenevät näkyvämmiin kuin muutoin.¹²

Böcker piti luonnollisena kansan jakaantumista kahteen luokkaan, mutta hän valitteli sitä, että kieliero vahingoitti niiden välisiä suhteita. Asiantilaa voitiin kohentaa ponnistelemalla kaksin verroin rahvaan sivistyksen kohottamiseksi hyväksi. Suomen muuttunut valtiollinen asemakin vaati tätä, jotta saavutettaisiin ja säilytettäisiin kunnioitus Venäjän suuren ja mahtavan kansan silmissä. Tämä oli myös sellaisen kansan yhteishengen ainoa edellytys, jolta puuttui poliittista historiaa ja vaikutusta. Myöhemmin pitäisi vielä perustaa kansankirjastoja sekä lähettää maaseudulle tiedemiehiä ja hyviä luennoitsijoita esitelmöimään.¹³ Böcker perusteli kansan sivistämisen välttämättömyyttä samoin poliittisin argumentein kuin kirkkoherra Enegren vuonna 1815 koulukomissiolle lähettämässään kirjelmässä.¹⁴ Fennomanian synnyttämä kansanliike vastasi tähän historialliseen haasteeseen ottamalla tehtäväkseen valistaa yksinkertaista kansaa suomenkielisen sivistyksen avulla.

Kansansivistyksen parantamiseksi kaikkein tärkeintä oli kuitenkin naissivistyksen kohottaminen, koska maan nuorison tulevaisuus oli Böckerin mielestä juuri äitien käsissä. Siksi heidän tuli saada parempi käsitys suuresta ja vastuullisesta tehtävästään. Tuskin mikään kansan sivistyslaitos pystyi oikein vaikuttamaan, ennen kuin oli kasvatettu äitejä, jotka kykenivät istut-

¹¹ Böcker 1828, 27–29; Pärssinen 1911, 317.

¹² Böcker 1828, 21; Pärssinen 1911, 317; Somerkivi 1952, 203.

¹³ Böcker 1828, 26, 34; Pärssinen 1911, 317–318.

¹⁴ Enegrenin lausunto s.d.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

tamaan varttuvaan sukupolveen parempia ihanteita. Kaiken sivistämisen pääehtona oli alttius kauniille ja hyvälle. Siksi korkeampien ihanteiden toteuttamiseksi oli käännyttävä etupäässä naisen puoleen, sillä hänen mielensä oli eniten avoin sellaisille vaikutteille.¹⁵ Aiemmin mainitut eversti August Gustaf Nordenskjöld sekä rovasti Zacharias Cygnaeus nuorempi tähdensivät koulukomissiolle lähettämissään lausunnoissa naissivistyksen kohottamisen tärkeyttä samankaltaisin argumentein. Tämä oli heidän mielestään suorastaan ydinkysymys,¹⁶ joka ohitti kansanopetuksen kehittämispyrkimyksien priorisointijärjestyksessä kaiken muun. Siksi Cygnaeus kummasteli sitä, ettei valtiovalta ollut tehnyt mitään naissivistyksen hyväksi, vaikka jo yleisesti oli tiedossa äidin suuri merkitys lapsen kehitykselle.

Böcker huomautti, että oli väärin luulla hyvän kasvatuksen vahingoittavan taloutta herättelemällä naissukupuolessa kevytmielisyyttä. Koko porvarissääty osoitti jo naisen sivistämiselle ilahduttavasti kaikkea mahdollista huomiota. Olisi toivottavaa, että valtio perustaisi kouluja myös tyttöjen kasvatusta varten. Kauneusaistin jalostamisella oli suuri merkitys kaikessa kasvatuksessa, ja erityisen tärkeää se oli naisen kehittämisessä. Sivistyneiden maiden mallin mukaisesti naisten opetuksessa olisi otettava huomioon luonnon tarkempi tunteminen sekä annettava teoreettista opetusta järkevässä taloudenhoidossa. Silloin nainen voisi parantaa taloudenpitoaan sekä pystyisi tarjoamaan lapsilleenkin syvintä sivistystä, jonka ainoastaan äiti voi antaa mutta johon mikään koulu ei pysty. Äitien sivistämisetodiksi olikin jo tarjolla Pestalozzin erinomaiset käytännön neuvot.¹⁷

Jos äidit saisivat ohjausta lasten opettamisen taidossa, kansansivistykselle koituvan hyödyn määrä olisi tuskin edes arvattavissa. He voisivat jo ennen kouluaikaa vähitellen tutustuttaa lapsensa kirjainten muotoihin ja yksinkertaisiin tavuihin. Lisäksi he pystyisivät kouluaikana kuulustelemaan läksyt ja harjoittamaan lapsiaan kotitehtävissä.¹⁸ Kaikkein selvimmin pestalozzilaisen Gertrud-äitityypin vaikutus ilmeni Böckerin näkemyksissä, joita hän esitti äidin ja naisen tehtävistä, velvollisuuksista ja oikeuksista: juuri äidit käytän-

¹⁵ Böcker 1828, 48; Pärssinen 1911, 317–318.

¹⁶ A. G. Nordenskjöldin lausunto 19.6.1815, KA KKA 1815 Eb 1; Z. Cygnaeuksen lausunto 15.6.1815, KA KKA 1815 Eb 2.

¹⁷ Böcker 1828, 49–51; Pärssinen 1911, 319.

¹⁸ Böcker 1828, 63; Pärssinen 1911, 320.

nössä viime kädessä ratkaisivat nousevan nuorison valistuneisuuden ja jalostuneisuuden, sillä vain he kykenivät antamaan lapsilleen entistä arvokkaampia ihanteita.¹⁹

Böcker esitti mietinnössään vielä lyhyen käytännön suunnitelman kansanopetuslaitosta varten. Rahvaan lasten tuli saada neljän vuoden aikana kuudesta kymmeneen ikävuoteen kuusi viikkoa julkista opetusta kouluissa. Jotta lapset jatkaisivat koko vuoden ajan lukemisharjoituksia, oli lisäksi perustettava oppimisen tarkastamista varten sunnuntaikouluja, joissa lasten oli 6–14-vuotiaina käytävä kuulusteluissa.²⁰ Jo näinkin lyhyt opetusaika voisi tuottaa tuloksia, jos äidit kotona auttaisivat opettajaa valvomalla ja ohjaamalla lastensa oppimisharjoituksia. Böcker ehdotti vielä eräänlaista ”henkistä asevelvollisuutta” niin, että jokainen joutuisi rippikoulun käytyään opettamaan toisia. Opettajaseminaarejakaan ei tarvittu, kun monitöörejä (oppilasopettajia) voitiin valmistaa rippikouluissa opettamalla näille vuoro-opetusmenetelmän käyttö ainakin sisäluvussa, kirjoituksessa ja laskutaidon alkeissa. Luonnonhistorian ja maantiedon ja historian opetukseen oli hankittava sopivia oppikirjoja ja karttoja.²¹

Böckerin ehdotuksella ei ollut varsinaisen käytännön koulutyön kannalta juuri mainittavaa merkitystä. Se herätti kuitenkin papiston keskuudessa melkoista huomiota, sillä Suomen Talousseura painatti mietinnön, joka jaettiin vuonna 1828 papistolle kommentoitavaksi; kaikkiaan 16 pappismiestä otti kantaa Böckerin ehdotuksiin.²² Merkittävimpiä vastaajista olivat kirjal-

¹⁹ Pärssinen 1911, 321.

²⁰ Böcker 1828, 61; Lönnbeck 1887, 34; Pärssinen 1911, 322.

²¹ Böcker 1828, 6–45, 70; Lönnbeck 1887, 34; Pärssinen 1911, 322.

²² Pappien lausunnot Böckerin ehdotuksesta ovat Suomen Talousseuran arkistossa ja ne on julkaissut mm. *Tidning för Landthushållaren* 1–24/1828 ja 7–24/1829. Seuraavat pappismiehet lähettivät vastauksensa: kirkkoherrat Anders Johan Hipping Vihdistä, Carl Henric Strandberg Lopelta, Anders Joakim Streng Symästä, rovastit Abraham Liljenstrand kappalaisen Anders Johan Steenin ja pitäjänapulaisen Per Gustaf Rikbergin kanssa Kangasalta, Johan Stråhlman Savitai-paleelta, kirkkoherra Henric Johan Mechelin ja kappalainen Gustaf Lönnblad Jaakkimasta, kappalainen Aleksander Mexmontan, pitäjänapulainen Matias Elias Hagelberg, pastori Salomon Albert Hellstedt, kappalaisen apulainen Jacob Wahlberg Sääksmäeltä, kirkkoherra Carl Johan Schäffer Lempäälästä, kirkkoherra Karl August Ignatius Halikosta ja kappalainen Jonas Lagus Ylivieskasta. Lönnbeck 1887, 34–35.

lisista harrastuksistaan tunnettu rovasti Anders Johan Hipping, *Åbo stifts herdaminne* -teoksen laatija kirkkoherra Carl Henrik Strandberg sekä herännäispappi Jonas Lagus. Näden pappien lausuntoihin on aiemmassa tutkimuksessa viitattu vain hyvin lyhyesti.

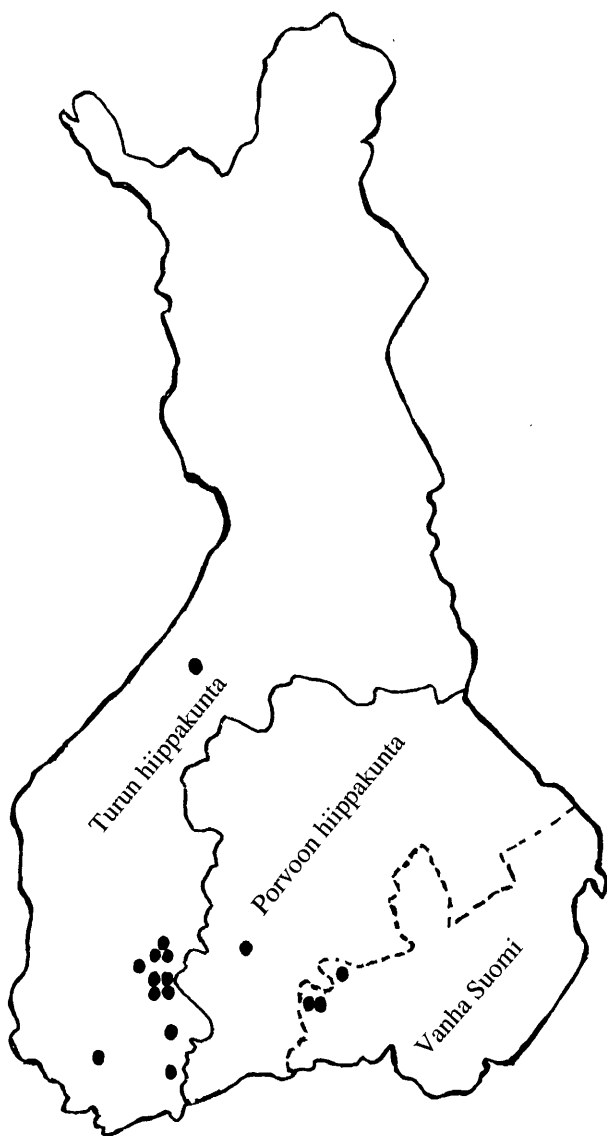
3.9.2 Kehittämisehdotusten yhteys kentän todellisiin tarpeisiin

Halikon kirkkoherra Karl Anders Ignatius totesi Böckerin mietinnöstä Talousseuralle lähettämässään perusteellisessa lausunnossa, että koko kansallisen onnen perusta oli kunnollinen kasvatusta. Juuri sen avulla kansa voitiin opastaa vähitellen siveellisyyteen. Esivallan tiukat määräykset tapainturmelusta vastaan samoin kuin opettajien varoitukset paheiden seurauksista olivat tyystin turhia, jollei kasvava sukupolvi jo nuorena oppinut tuntemaan velvollisuuksiaan. Tästä syystä oli erityisen tärkeää, että nuorisolle opetettiin selkeä lukutaito ja että rippikouluopetus hoidettiin tunnollisesti. Ignatiuksen mielestä useimmat papit myös todella pitivät huolen opetusvelvollisuudestaan. Tästä oli osoituksena Suomen rahvaan lukutaidon ja kristinopin tietotason parantuminen siitä, millainen se oli 20–30 vuotta aiemmin. Käytännön kokemuksesta tiedettiin, että olipa koulumestarin opetus kuinka halpaa tahansa, rahvas pyrki välttämään kaikkia lisäkustannuksia, joita aiheutui lapsen varustamisesta ja lähettämisestä kouluun pitkän matkan päähän. Siksi vanhemmat antoivat lapsilleen yleensä itse lukutaidon opetusta ja ainoastaan harvoissa poikkeustapauksissa kotiopetuksen puuttuessa turvauduttiin vapaaehtoisin kyläopettajiin.¹

Kirkkoherra Ignatius vetosi viidentoista vuoden pappiskokemukseensa kiistäessään professori Böckerin näkemyksen siitä, että nyt olisi jo tullut aika aiempaa laajemman tietomäärän yleiseen levittämiseen. Ignatiuksen mielestä kansan syvissä riveissä ei vielä ollut havaittavissa omaehtoista tarvetta korkeampaan hengenviljelyyn: 20–25 talonpojan joukosta tuskin yksi osasi kirjoittaa, eikä myöskään halua kirjoitustaidon oppimiseen esiintynyt. Raskasta ruumiillista työtä tekevien jäykät sormet vapisivat niin, että

¹ TLH 1829, 95–100.

Kartta 3. *Pappien lausunnot Böckerin ehdotuksesta Suomen Talousseuralle 1828*



Tidning

för

Landthushållare.

En fortsättning af Tidsskriften: Underrättelser
från Kungliga Svenska Hushållnings-
Sällskapet. Andra Samlingen.

Utgifven af

C. C. BÖCKER.

Professor, Sällskapets n. n. förste Sekreterare.

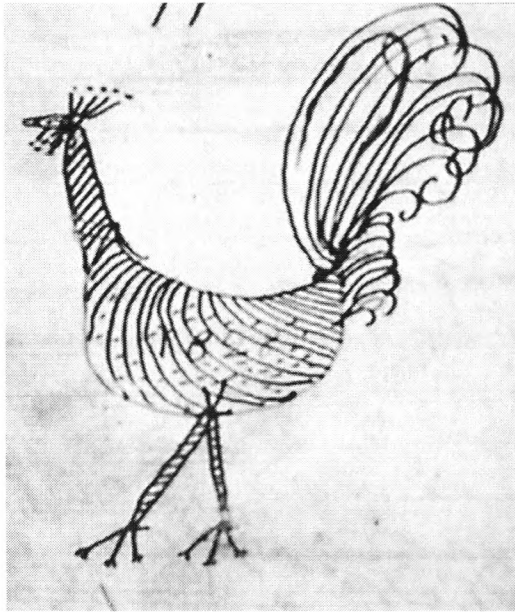
Åf Tidning för Landthushållare De Årgången.

A B C.

HOS CHRIST. LUDV. HJELT, 1829.

Tidning för Landthushållaren -lehdessä julkaistiin vuosina 1828–1829 pappien arviot Ahlmanin koulujen tasosta ja kehittämissuunnitelmista. Helsingin yliopiston kirjasto.

he vaivoin kykenivät kirjoittamaan nimensä; tuskin ainoakaan pystyi tuottamaan edes jossain määrin luettavaa tekstiä. Yksikään Halikon seurakuntalaisista ei hallinnut laskemisen alkeitakaan. Ignatiuksen käsitys kansan sivistyshalusta oli Böckerin esittämään arvioon verrattuna päinvastainen. Rahvas ei ollut kiinnostunut uusista tiedoista, vaan moni oli vastahakoinen opettelemaan edes selvää sisälukutaitoa ja katekismusta. Heitä oli usein muistutettava, varoitettava ja sakkojen sekä jalkapuun avulla pakotettava hankkimaan vaaditut taidot. Rahvaan osoittamasta yleisestä muutosvastarinnasta uusia ja



Opettaja Jacob Ahlsmanin piirtämä kukko laskentokirjan käsikirjoituksesta vuodelta 1828. Helsingin yliopiston kirjasto.

hyödyllisiä ajatuksia kohtaan oli saatu useissa eri tilanteissa näyttöjä: ”ol-
laan vanhallansa waan”.² Talonpoikaisväestön yleisesti osoittama vastarinta
kansanopetuksen sisällön laajentamista sekä muitakin uudistushankkeita
kohtaan oli Ignatiuksen mielestä arkielämän realiteetti, joka oli pakko ottaa
huomioon kehittämissuunnitelmia laadittaessa.

Ignatius valitteli sitä, että Suomen rahvaan lapsilta puuttuivat kaikki
sivistävät oppilaitokset, joten ei myöskään kokemuksesta voitu tietää, mitä
aiempaa laajempien tietojen antaminen vaikuttaisi rahvaan moraaliin. To-
teuttamiskelpoiset uudistusehdotukset edellyttivät talonpoikaisväestön käy-
tännön elinolojen perusteellista tuntemusta. Papistolle tarjoutui viranhoidon
ansioista luonnostaan muita ammattiryhmiä paremmat mahdollisuudet tutus-

² TLH 1829, 100, 102–103.

tua tarkemmin tavallisen kansan elinoloihin. Siksi pappismiehet myös pysyivät arvioimaan, minkätasoinen valistus oli rahvaalle tarpeellinen, hyödyllinen ja toteuttamiskelpoinen.³

Rovasti Abraham Liljenstrandin näkemyksen mukaan Ahlmanin koulun toiminnasta oli koitunut Kangasalla, ja ajoittain sen ulkopuolellakin, laajalle ulottuvaa hyötyä nuorison saatua koulussa sisäluvun, kirjoituksen sekä laskennan opetusta. Näihin tärkeisiin oppimistavoitteisiin ei hänen mielestään olisi ollut mahdollista päästä aiemmilla opetusmenetelmillä. Lukkarilta liikenä monien muiden virkatehtäviensä takia aivan liian vähän aikaa opetustyöhön etenkin kun hänen piti koko talvi kiertää papiston mukana kinkereillä. Kokemus osoitti vastaansanomattomasti, että pelkkä kotiopetus oli riittämätöntä: vanhemmilla itsellään oli harvoin kunnollinen lukutaito, ja tavaaminen sekä oikea tavuttaminen oli heille täysin vieras asia.⁴ Arkkipiispa Tengström oli useissa eri yhteyksissä tähdentänyt papistolle juuri didaktisten näkökohtien tärkeyttä kansanopetuksen kehittämiseksi etenkin oikean lukutekniikan opettamisessa.

Rahvaan opetusta ei voitu rovasti Liljenstrandin mielestä ajatellakaan jätettäväksi yksistään kotiopetuksen varaan köyhien ja turvattomien lasten suuren lukumäärän takia. Piijat ja rengit pyrkivät kyllä viimeiseen asti huolehtimaan jälkikasvustaan, mutta ikääntymisen, sairauden tai onnettomuuden sattuessa heidän lapsensa jäivät oman onnensa nojaan tai köyhäinruodun varaan. Kun opetusta tarvitsevien määrään lisättiin vielä aviottomat lapset, papisto ei parhaalla tahdollaankaan ehtinyt käytännössä huolehtimaan kaikkien laiminlyötyjen lasten opetuksesta. Liljenstrandin arvion mukaan hänen tullessaan Kangasalan kirkkoherraksi vuonna 1811 seurakunnassa oli ollut lähes 200 henkilöä, jotka tuskin tunsivat aakkoset. Ahlmanin koulun maksuton opetus oli parantanut tilannetta vähentämällä vuosi vuodelta tietämättömyyttä. Seurakunta oli myös antanut oppilaille taloudellista tukea koulunkäynnin aikana. Rovasti Liljenstrand pyysikin Talousseuralta Ahlmanin koulun säilyttämistä Kangasalan pitäjässä, koska sen toiminta kyllä vastasi tarkoitustaan.⁵ Liljenstrand pyrki tarkoituksellisesti korostamaan osaamattomien suurta määrää varmistaakseen Ahlmanin koulun toiminnan jatkuvuuden seurakunnassaan.

³ TLH 1829, 101.

⁴ TLH 1829, 75–76.

⁵ TLH 1829, 76–78.

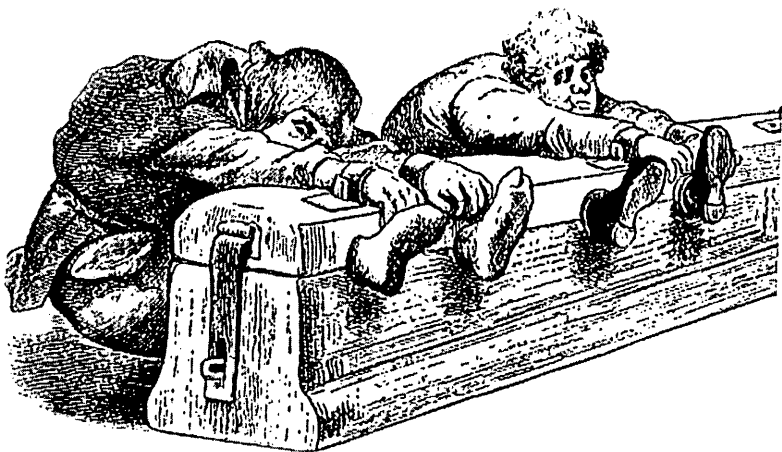
Böckerin ehdotus äitien kasvattamisesta entistä paremmiksi opettajiksi oli helposti sanottu, mutta vain pitkäkööllä aikavälillä toteutettavissa. Suoraviivaisesti ja liian innokkaasti toimeenpantuna yritys saataisiin Liljenstrandin mielestä näyttämään naurettavalta hätiköinniltä. *Festina lente* (kiiruhda hitaasti) -sananparsi kannatti pitää mielessä rahvaan keskuudessa toimittaessa ja uutta käyttöön otettaessa.⁶

Lopen kirkkoherra Carl Henrik Strandberg katsoi Suomen Talousseuralle lähettämänsä lausunnon alussa tarpeelliseksi ensin arvioida rahvaan opetuksen silloista yleistilaa. Hänen mielestään jokainen pappi oli Hämeessä käytännössä kyllä joutunut havaitsemaan, että rahvaan intellektuaalinen ja sivistyksellinen taso oli yhä paljon jäljessä rannikkoseutuun verrattuna. Suurin osa lapsista oli tosin saanut tyydyttävästi harjoitusta kristinopin ulkoluvussa, mutta enemmän kuin puolet oli niitä, joiden tavaamisen ja sisäluvun opetus oli laiminlyöty. Melko harvat olivat vaivautuneet opettelemaan kirjoitustaitoa. Sakkorangaistukset olivat lukemaan oppimisen pakotteena vaikuttaneet jonkin verran, mutta eivät läheskään toivotulla tavalla. Sitä vastoin häpeärangaistukseksi jalkapuuhan määrätty olivat tyystin luopuneet yrityksistään parantaa tietämättömyyttään ja paenneet kaikkia tilanteita, joissa heitä olisi voitu opettaa. Kun maalliset viranomaiset jättivät puuttumatta heidän laiminlyönneistään tehtyihin ilmoituksiin, vastaanhangoittelijat uskoivat, ettei mikään hengellinen eikä maallinen auktoriteetti enää kyennyt ulottumaan heihin. Valitettavana seurauksena tästä oli se, että he pysyivät pakanallisessa tietämättömyydessään. Lisäksi muut laiskat ja huolimattomat ottivat tästä mallia ja seurasivat heidän jalanjäljissään.⁷ Perinteiset pakotteet ja rangaistukset eivät enää tehonneet riittävästi. Strandbergin näkemyksen mukaan rahvaan opetuksen parantamisen pahin käytännön este oli didaktisella puolella: oikean lukutekniikan opetuksen puute.

Kirkkoherra Strandberg kertoi havainneensa viiden vuoden työkokemuksensa perusteella, että ainakin puolet rippikouluun ilmoittautuneista nuorista oli huonoja lukijoita. Tähän oli osittain syynä vanhempien oma tietämättömyys ja kykenemättömyys opettaa lapsiaan oikeiden tavauseriaatteiden mukaisesti. Tämä leväperäisyys saattoi jatkua kymmenen tai kahdentoista

⁶ TLH 1829, 81.

⁷ TLH 1828, 107–108.



Jalkapuuissa istuttamista käytettiin häpeärangaistuksena: ei se kipiä, mutta se häpiä. *Jonny Ambrius Att dömas till döden* (1996). Strömberg B & T Förlag AB.

vuoden ikään saakka, jolloin vanhemmat vasta alkoivat edes ajatella lastensa sisälukua. Rippikoulu kesti ainoastaan 7–8 viikkoa, ja se oli tarkoitettu käsityskyvyn kartuttamiseen, joten silloin ei ollut mahdollista enää ehtiä opettamaan 30–40 nuorta käsittävälle joukolle tyydyttävää tavaus- ja sisälukutaitoa. Kirkkoherra Strandberg sanoi käytännössä olleen välttämätöntä jättää vähintään kolmasosa nuorista seuraavaan rippikouluun, mutta siihenkään mennessä useimmat heistä eivät olleet merkittävästi parantaneet taitojaan. Hän totesi kuitenkin saaneensa jo muutamien virkavuosiensa kuluessa havaita seurakuntalaistensa lukutaidon lisääntyneen, joskin se oli vielä kaukana tyydyttävästä ja siitä, mikä hänen mielestään olisi mahdollista ja toivotavaa. Niin kauan kuin lastenopetus pysyi entisellä kannallaan eikä sitä varten ollut käytettävissä tehokkaampia keinoja, halutun päämäärän saavuttaminen oli hidasta seurakuntalaisten vitkastelun takia.⁸ Pitämällä tiukasti kiinni kansanopetukselle säädetystä vaatimustasosta Strandberg oli onnistunut muutamassa vuodessa huomattavasti kohottamaan lukutaitoa, mutta kaikesta huolimatta syrjäytyneiden oppimattomaan joukkoon näytti väistämättä vajoavan kolmasosa rippikoulunuorisosta.

⁸ TLH 1828, 108–110.

Kirkkoherra Strandberg ilmoitti vielä Talousseuralle, ettei hän pystynyt omakohtaisten tietojen puutteen vuoksi antamaan arviota Tampereen ympäristössä toimivista Ahlmanin kouluista. Hän totesi kuitenkin jo panneensa merkkeille, että niissä pitäjissä, joihin kyseiset koulut oli perustettu, vanhemmat olivat muita suuremmassa määrin laiminlyöneet lastensa lukuopetuksen kotona luottaen koulumestarin antamaan opetukseen. Tämän vahingollisen tavan vuoksi lukutaito tulisi Strandbergin näkemyksen mukaan suuresti huononemaan. Lisäksi lukutaito näytti enimmäkseen olevan huonolla tolalla niissäkin pitäjissä, joihin oli saatu pedagogio: joko pedagogit olivat olleet tehottomia tai vanhemmat olivat vetäytyneet omasta opettamisvastuustaan.⁹ Kirkkoherra Strandbergin pessimistinen näkemys Ahlmanin koulujen toiminnan tuloksista näyttää olevan ristiriidassa rovasti Liljenstrandin positiivisen lausunnon kanssa. Toisen käden tietoihin perustuva Strandbergin kannanotto lieenee kuitenkin vähemmän todistusvoimainen kuin ensikäden tietämykseen nojaava Liljenstrandin arvio, vaikka sekin saattoi ehkä antaa suuren kuvan todellisuudesta.

Rovasti Anders Johan Hipping lähetti Vihdistä Talousseuralle hyvin laajan ja yksityiskohtaisen tarkasti perustellun lausunnon Böckerin ehdotuksesta. Aluksi hän totesi Ahlmanin testamentin olevan lajissaan ainutlaatuinen ja esimerkillinen isänmaallinen uhraus suuren enemmistön osoittamaan välinpitämättömyyteen verrattuna. Hän ihmetteli professori Böckerin arviota siitä, ettei Ahlmanin kouluista – 13 686 ruplan kuluista huolimatta – ollut koitunut odotettua hyötyä. Ensinnäkin olisi tiedettävä kansan intellektuaalinen taso, jotta voitaisiin selvittää, olivatko kyseisten koulujen opetustoiminnan tuloksettomuuden syynä liian suuret vaatimukset vai puutteellinen koulutyön valvonta. Hipping huomautti, että olisi itsensä pettämistä luulla olosuhteiden olevan koko Suomessa yhtäläiset samanlaisen myönteisen kehityksen aikaansaamiseksi. Paikallistasolla ilmenevät erot olivat liiankin näkyviä jo sille, joka edes pintapuolisesti tarkasteli tilannetta, ja vielä suuremmassa määrin sille, joka oli ollut pitempään tekemisissä rahvaan kanssa. Olosuhteet voivat nimittäin vaihdella paljonkin ja olivat rannikolla edullisemmat kuin sisämaassa. Se, mitä voitiin saavuttaa yhdessä pitäjässä, ei tullut kysymykseenkään toisessa. Toisaalla oli jo herännyt lukuhalukkuutta

⁹ *TLH* 1828, 109–110.

hyvinvoinnin tehdessä mielet vastaanottaviksi, mutta toisaalla kaikki oli vielä pakon varassa. Paikoin tavattiin lupaavasti orastavaa teollisuutta ja tuottavaa toimintaa, kun taas toisaalla kaikkea ponnistelua vaivasi laiskuus ja likaisuus. Eräillä alueilla ilmeni aktiivisuutta uskonnollisessa ja yhteiskunnallisessa elämässä, mutta toisaalla juoppous ja muut paheet tyrehdyttivät jokaisen valistuksen ja hyveen siemenen ennen kuin se ehti kunnolla edes juurtuakaan.¹⁰ Hippingin arvion mukaan taloudellisesta ja sosiaalisesta eriarvoisuudesta aiheutui eri alueiden välinen sivistyksellinen epätasa-arvo.

Rovasti Hippingin mielestä oli usein syystä huomautettu, että yleisesti ottaen Suomen talonpoikaisväestö veti uskonnollisessa sivistyksessä vertoja kaikkein valistuneimmille kansakunnille. Tässä suhteessa Englannissa ja paikoitellen Saksassakin vähäosaiset olivat pahasti jäljessä, vaikka näitä maita muutoin pidettiin oppineisuuden kehtona. Siellä tavattiin köyhyyden synnyttämää kerjuuta ja siihen liittyviä paheita. Suomi ei suinkaan ollut mikään Kaanaan maa, vaan päinvastoin paljonkin jäljessä edellä mainituista maista; hyvinvointi oli kuitenkin tasaisemmin jakaantunut, sillä täällä ei ollut miljonäärejä eikä kerjäläisluokkaa. Rovasti Hipping totesi, että piispan-tarkastuspöytäkirjojen mukaan sata vuotta oli ollut pitäjiä, joissa tuskin sata henkeä osasi lukea; nykyisin taas tuskin löytyi seurakuntaa, jossa sata aikuista ei pystynyt lukemaan sisältä ja ymmärtänyt katekismustaan. Tämä ilahduttava asiointila osoitti, että rahvaan opetuksella oli ollut Suomessa enemmän menestystä kuin vuosisata aiemmin uskallettiin toivoakaan.¹¹

Hipping halusi erityisesti korostaa papiston johtaman kirkollisen kansanopetustyön sosiaalista merkitystä koko suomalaisen yhteiskuntaelämän tasapainoisen kehityksen takeena. Katekismusopetuksen avulla kirkko antoi koko kansalle kristillistä kasvatusta ja välitti jokaiselle uudelle sukupolvelle sellaisia eettisiä ihanteita, jotka olivat osaltaan ehkäisemässä äärimmäisen jyrkkien sosiaalisten erojen syntymistä.

Puuttumatta tarkemmin Böckerin mietinnön eri yksityiskohtiin, joiden laadun jokainen kokenut ja harkintakykyinen lastenopettaja pystyi itsekin arvioimaan, rovasti Hipping katsoi tarpeelliseksi vain esittää kaksi perustavanlaatuaista kysymystä. Oliko tähän saakka Suomessa käytetty rahvaan opetusmetodi niin kelvoton, että se olisi kokonaan hylättävä? Jos uusi vuoro-

¹⁰ TLH 1828, 67–69; Lönnbeck 1887, 35.

¹¹ TLH 1828, 70–72.

opetusjärjestelmä otettaisiin käyttöön, oliko myös varmuus siitä, että entisen opetusmetodin epäkohdat korjautuisivat ja rahvas voitaisiin sen avulla auttaa korkeammalle sivistystasolle? Hipping tähdensi, että lastenopetus, kuten sivistys yleensä, oli maan eri osissa erilainen, joten kenenkään yksityishenkilön siitä esittämä arvio ei voinut olla tarpeeksi tyhjentävä. Koska hänenkin kannanottonsa perustuivat omasta ja naapuriseurakunnista saatuihin tietoihin, ne voitiin ottaa huomioon vain siltä osin, kuin ne pitivät yhtä toisten näkemyksien kanssa.¹²

Rovasti Hipping katsoi omassa lausunnossaan tarpeelliseksi selostaa Talousseuralle yksityiskohtaisesti rahvaan opetuskäytäntöä. Tavallisesti lapsen täytettyä kuusi vuotta äiti – harvoin isä – alkoi opettaa tälle kirjaimia, tavausta ja sisälukua; kinkereillä 7-vuotias lapsi osasi jo Abc-kirjan ulkoa. Sen jälkeen hänellä luetettiin katekismus ulkoa ja sisältä useaan kertaan, ja sitten oli evankeliumi- ja virsikirjan vuoro. Tarpeellinen oppimäärä oli enimmäkseen käyty läpi 12–13 vuoden ikään mennessä, jolloin lapsi yleensä luki sisältä välttävästi ja osasi kristinopin selitykset ulkoa. Tämän jälkeen luettiin rippikoulun alkamiseen saakka Daavidin katumuspsalmeja sekä kerrettiin aiemmin opittua. Luonnollisesti opetuksen onnistumiseen vaikuttivat lapsen käsityskyky, kotiolot, äidin ahkeruus ja hyvä tahto. Toiset oppivat lukemaan puhtaasti sisältä ja koko katekismuksen ulkoa jo ennen kuin ehtivät 8-vuotiaiksi, mutta kuitenkin oli myös niitä, jotka 15-vuotiaina rippikouluun tullessaankin olivat niin heikkoja sisä- ja ulkoluvussa sekä käsityskyvyssä, että heidän oli mahdotonta saada mitään hyötyä korkeammasta opetuksesta. Nämä nuoret saivat olla vuoden rippikoulussa kuunteluoppilaina, jolloin aina jotakin tarttui heidänkin mieleensä. Lisäksi lukkari antoi heille aamuin ja illoin erikseen sisäluvun opetusta niin, että he istuivat piirissä, josta heidät kutsuttiin yksi kerrallaan tavaamaan ääneen toisten seurattessa omasta kirjastaan, tai he tavasivat ääneen vuorollaan joitakin rivejä samaan tapaan kuin vuoro-opetuskoulussa. Paikoin papisto vielä opetti lukkarien avustamana taitamattomimpia sunnuntaikouluissa. Kaiken tämän ansiosta useimmissa tapauksissa ennen rippikoulun loppua monet olivat jo saavuttaneet välttävän sisälukutaidon ja osa oli vapautettu lukkarinkoulustakin.¹³

¹² TLH 1828, 75–77.

¹³ TLH 1828, 77–79.

taas hitaasti edistyneiden lasten vanhemmat velvoitettiin aiempaa ahkerammin huolehtimaan opetustehtävästään. Tällaisista lukuseteleistä saattoi sitten yhdellä kertaa helposti nähdä kunkin lapsen lukutaidon edistymisen ja yleiskehityksen. Lisäksi oikealla tavalla suoritettuna julkinen oppimistulosten katselmus jätti kaikkien läsnäolijoiden mieleen pysyvän vaikutuksen, minkä myönteisistä sivistyksellisistä seurauksista Hipping vakuutti itse saaneensa kahden viimeksi kuluneen vuoden aikana kiistattoman näytön.¹⁴ Rovasti Hipping oli kehittänyt systemaattisen tarkan oppilaskohtaisen oppimistulosten jatkuvan seurannan ja arviointikäytännön. Tämän tuottaman voimakkaan sosiaalisen paineen avulla hän pyrki saamaan kotiopetuksen varaan rakennetun kansanopetusjärjestelmän käytännössä toimimaan toivotulla tavalla.

Suomessa oli jo vanhemmille lähes ”pyhäksi laiksi” vakiintunut velvollisuus huolehtia lastensa opetuksesta. Tämä käytäntö oli omiaan lujittamaan sukupolvien molemminpuolista kiintymystä, joten siitä luopumisesta seuraisi Hippingin mielestä suurta epäjärjestystä. Hän sanoi jopa uskaltavansa väittää, että kirkkokuri sai kotiopetuksesta suuremman tuen kuin kirkkoneuvoston määräämistä sakko- ja jalkapuurangaistuksista. Tästä syystä opetuslaitoksen parantamishdotusten ja -suunnitelmien piti rakentua entiselle perustalle.¹⁵ Hipping osoittautui kotiopetuksen vannoutuneeksi kannattajaksi: vanhempien sitouttaminen vastuullisiksi omien lastensa opettamisesta oli suorastaan kansansivistysohjelman peruskivi. Tästä perinteestä ei missään tapauksessa pitänyt luopua, koska se oli kurinalaisuuteen kasvamisen varmin edellytys.

Opetuslaitosta uudistettaessa oli Hippingin mielestä aivan ensiksi tarpeen koota ja tarkistaa kaikki kansanopetuksesta annetut yleiset säännökset ja tuomiokapitulien ohjeet. Tätä varten voitiin nimittää komitea, jolla tulisi lisäksi olla oikeus vaatia papistolta selvityksiä kansanopetuksen tasosta ja jäljennöksiä pitäjänkokouksissa tehdyistä ratkaisuksista ja sopimuksista. Samalla kertaa piti papistolta pyytää muitakin tarpeellisia tietoja. Erityisen tärkeää oli saada jokaisesta pitäjästä yhteenvetotiedot nuorison sisälukutaidosta. Tämä voitiin helposti toteuttaa laatimalla taulukko, jonka eri sarakkei-

¹⁴ TLH 1828, 79–80.

¹⁵ TLH 1828, 90.

siin merkittäisiin, kuinka moni eri-ikäisistä lapsista ei osannut lainkaan lukea ja moniko luki kangerrellen tai sujuvasti. Näistä taulukoista oli vielä laadittava tiivistelmä, josta näkyisi havainnollisesti lukutaidon kokonaistilanne ja siinä ilmenevät korjausta vaativat puutteet. Tämä yleiskartoitus oli ehdottoman tarpeellinen ennen kuin mitään kansanopetusuudistusta voitiin menestyksellisesti toteuttaa.¹⁶ Hippingin Talousseuralle esittämään yksityiskohtaisen tarkkaan suunnitelmaan sisältyi oppimistulosten jatkuva seuranta ja arviointikäytäntö, jonka hän oli kehittänyt ilmeisen tehokkaasti toimivaksi omassa seurakunnassaan.

Sysmän kirkkoherra Anders Joakim Streng totesi lausuntonsa alussa, että mitä alhaisempi oli kansan lukutaitovalmius, sitä enemmän sen keskuudessa ilmeni pimeyttä ja taikauskoa. Vaikka Suomessa oli jo yli kahden vuosisadan ajan tunkeuduttu tietämättömyyden pimeyteen sanan voimalla ja vaikka sisälukutaito oli sanomattoman tärkeä, ei kirkkoherra Streng katsonut voitavansa yhtyä professori Böckerin optimistiseen näkemykseen rahvaan yleisen sivistyshalun lisääntymisestä. Kansansivistyksen sarka näytti Strengin mielestä päinvastoin niin laajalta ja työläältä, ettei papisto enää yksinään mitenkään ehtinyt riittävän nopeasti raivaamaan tieltä tässä työssä eteen tulevia esteitä.¹⁷

Talousseuralle lausuntonsa antaneet papit vetosivat kansanopetuksen käytännön työssä saamaansa kokemukseen, jonka perusteella he myös päättäväisesti ja yksimielisesti torjuivat Böckerin esittämän liian optimistisen näkemyksen rahvaan sivistyshalusta. Rahvaan keskuudessa lukutaidon oppiminen ei onnistunut ilman jatkuvaa tarkkaa seurantaa ja pakotteita, jotka eivät tosin nekään kaikissa tapauksissa auttaneet, vaan toimivat käytännössä negatiivisina vahvistimina. Omaehtoista lukuhalu oli ilmennyt lähinnä poikkeustapauksissa taloudellisen hyvinvoinnin kasvaessa tai maallikkojen uskonnollisen aktiivisuuden lisääntyessä. Monet papit asettivat toivonsa kansanopetusjärjestelmän kehittämiseen siksi, että vain se avasi ulospääsyn oppimattomuuden synnyttämästä sosiaalisesta syrjäytymiskierteestä. Kotiopetuksella oli yhä edelleen vankkumaton kannatus.

¹⁶ TLH 1828, 90–91.

¹⁷ TLH 1829, 65–66.

3.9.3 Taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat uudistustyön esteinä

Kirkkoherra Ignatius totesi, että professori Böckerin tavoin jokaisen isänmaan ystävän oli myönnettävä, että yleiset valitukset tapainturmeluksen lisääntymisestä eivät olleet vailla perusteita. Kasvavaan siveelliseen turmelukseen voi olla useita syitä, joista tärkein oli kuitenkin kaikkialla leviävä ja yhä enenevä väkijuomien käyttö. Paloviinaa ei puuttunut yhdestäkään töllistä, vaikka leipää ei ollut. Moni köyhä torppari poltti neljäsosan korjaamastaan viljasadosta viinaksi ja antoi lastensa kulkea puolialastomina vailla välttämättömyksiään kirjoja. Niiden henkilöiden määrä, jotka olivat viinanhimon tyydyttämiseksi valmiita varastamaan ja jopa uhraamaan kaiken muun, oli jo liiankin suuri ja kasvoi vuosi vuodelta. Tulevan sukupolven kannalta asian teki vielä vakavammaksi se, että myös osa naisista oli persoja paloviinalle. Tilanne oli samanlainen ympäristöpitäjissäänkin. Halikon seurakunnan keskimääräistä kunnollisempien ja raittiimpien asukkaiden keskuudessa juopottelu oli viimeksi kuluneiden kahdenkymmenen vuoden aikana huomattavasti lisääntynyt. Suomalainen rahvas ei ollut pahansuopaa, mutta väkijuomien käytössä siltä puuttui usein vähäisinkin taju, niin että juopuneina käyttäydyttiin villieläinten tavoin ja langettiin moniin paheisiin. Ignatius otti lausunnossaan vielä esille juopottelun aiheuttamat fyysiset, taloudelliset ja sosiaaliset haittavaikutukset. Ellei määrätöntä paloviinan käyttöä pystytty estämään tai huomattavasti vähentämään, ei Ignatiuksen mielestä ollut myöskään mahdollista kohentaa mitenkään kansan moraalia, vaikka perustettaisiin kuinka monta oppilaitosta tai kansakoulua tahansa.¹

Kirkkoherra Ignatius huomautti, ettei monilapsisilla ja vähävaraisilla talonpojilla – torppareista ja rengeistä puhumattakaan – ollut varaa pitää lapsiaan koulussa riittävän kauan, että nämä ehtisivät hankkia sisälukutaidon, vielä vähemmän oppisivat kirjoituksen, laskennon ja maantiedon ym. Sitäkin mahdottomampaa koulunkäynti oli köyhille reengeille tai piioille, jotka eivät saaneet edes 12–15 päivää kestävän rippikoulunsa aikana isäntäväeltään ruokaa, vaan joutuivat itse huolehtimaan ravinnostaan tai olemaan

¹ TLH 1829, 103–106.

nälissään.² Kansanopetuksen kehittämisen suurin este oli taloudellisten ja sosiaalisten voimavarojen puute.

Rovasti Hippingin kokemuksen mukaan siellä, missä kansa oli vuosikymmenien ajan saanut nauttia taitavien ja innokkaiden opettajien opastusta, oli myös lukuhalu ja käsityskyky edennyt pidemmälle kuin siellä, missä tämä mahdollisuus puuttui. Hippingin arvion mukaan halu saada valistusta ja sivistystä ilmeni yleensä voimakkaampana niissä seurakunnissa, joiden väestö koostui verovelvollisista talonpojista, kuin siellä missä oli suurtilallisten alaisia torppareita. Nämä eivät taloudellisen ahdinkonsa takia välittäneet mistään muusta kuin maallisen elämänsä välttämättömistä perustarpeista. Köyhyys oli kansan valistamisen ja sivistämisen esteistä kaikkein vaikeimmin poistettavissa. Niin kauan kuin pitäjien talonpoikaissäestölle ei avautunut mahdollisuutta parantaa hyvinvointiaan maataloustuotteiden jalostamisen tai jonkin kannattavan käsityön avulla, rahvaan ajatukset täyttyivät elatuksen murheista: mitä syödä ja juoda? Tällaisissa oloissa lukemista ja katekismuksen osaamista korkeampiin oppimistavoitteisiin pyrkivä koululaitos koettiin turhaksi. Hipping tähdensi, että tästä syystä kansanopetuksen kehittämistavoitteet oli suhteutettava rahvaan sivistykselliseen lähtötasoon. Kokemuksesta tiedettiin, että monet sivistyneetkin henkilöt olivat vajonneet moraalitasoltaan samassa määrin kuin heidän liiketoimensa olivat heikentyneet. Siksi oli mahdotonta vaatia, että ainaisessa köyhyydessä elävä talonpoikaissäestö pystyisi saavuttamaan jalompia ajatuksia ja käsityksiä elämästä.³ Sosiaalis-taloudelliset tekijät asettivat siten rahvaan sivistyshalulle selvät rajoitukset. Niiden synnyttämä hyvinvoinnin epätasainen jakautuminen ylläpiti alueellisia sosiaalieroja ja aiheutti myös sivistyksellistä eriarvoisuutta.

Ylivieskan kappalainen Jonas Lagus totesi, että Suomessakin puhuttiin usein valistuneesta ajasta ja ihmiskunnan jalostumisen edistysaskeleista sekä tulevan ajan loistosta. Jos uudet keksinnöt olisivat tuoneet mukanaan aidon valistuksen, elettäisiin todella valistuksen aikakautta. Kehitys ja sisäinen jalostuminen eivät kuitenkaan aina olleet kulkeneet käsi kädessä, mikä näkyi etenkin väkijuomien himon lisääntymisenä. Jos viinanhimo olisi vain pienen ihmisryhmän ongelma, kuten professori Böcker näytti uskovan, siihen ei tarvitsisi kiinnittää paljontaan huomiota. Kuitenkin tämä onneton pahe vai-

² TLH 1829, 108–109.

³ TLH 1828, 69–70.

vasi kansalaisten suurta joukkoa, sekä rahvasta että virkamiehiä ja pappeja. Tuskin edes ruttotaudin aikana tilanne oli ollut Suomessa silloista surkeampi. Lapset kyllä osattiin jo rokottaa, mutta ne syntyivät juomareille, jotka täyttivät vankilat. Elossa oleva sukupolvi oli suurelta osin menetetty ja se oli myös saanut maksaa väärin toteutetun valistuksen kustannukset hairahduksina ja turmiollisina paheina. Olisipa edes tuleva sukupolvi onnellisempi, Lagus haikaili.⁴

Lukutaidon vakiintumisesta ja merkittävästä yleistymisestä huolimatta rahvaan köyhin osa eli kirkkoherra Strengin arvion mukaan yhä menneiden aikojen pimeydessä. Valoisana vuodenaikana aamuvarhaisesta iltamyöhään köyhät raatoivat metsissä, pelloilla ja niityillä. He joutuivat työhön lähtiesään jättämään lapsensa lukittuihin asuntoihinsa, jotta nämä eivät yksin ollessaan hukkuisi tai joutuisi metsän villipetojen saaliiksi. Talvisaikaan rukin ääressä ahkeroina äiti ei ehtinyt kiinnittää riittävästi huomiota lastensa tavaamisharjoituksiin; vielä vähemmän isältä liikenä omilta töiltään aikaa tai halua opastaa lapsiaan. Tällä tavoin kului vuosi toisensa perään lasten varttuessa ilman opetusta. Millaisia hedelmiä oli odotettavissa miehuusikään tultaessa, kun kylvyötyö oli hoidettu näin huonosti tai laiminlyöty kokonaan? Siellä missä olisi voitu nähdä suurenmoinen kasvu, olikin ainoastaan vahingollisia rikkaruohoja. Yksilön fyysisten voimien lisääntyessä radikaali pahuus juurtui yhä syvemmälle, koska hyvyyden vastavoima oli jätetty uinumaan kehtoonsa. Nämäkin aikuiset kävivät kyllä kirkossa ja yleisillä kinkeillä, mutta mitä hyötyä siitä oli heidän ymmärrykselleen ja sydämelleen? Miten nämä onnettomat ihmiset voisivat kiinnittää huomiotaan Herran sanan opetukseen siitä, että uskon tuli ilmetä tekojen kautta, kirkkoherra Streng pohti. Luonnostaan he osoittivat vähäistä valmiutta nousta eläinten yläpuolelle. Hän sanoi sääliänsä näitä onnettomia ja siksi halusi esittää omat ehdotuksensa asiointilan korjaamiseksi.⁵

Rahvaan kaikkein köyhimmän osan taloudellista ahdinkoa läheltä seuraneina jotkut papit nimesivät sosiaalisten ongelmien keskeiseksi perussyyksi juoppouden. Sen aiheuttamat haittavaikutukset tekivät usein tyhjäksi rahvasta varten suunnitellut valistamis- ja kehittämishankkeet. Kansansivistysohjelman toteuttaminen vaati onnistuakseen myös raittiuskasvatusta. Maata-

⁴ TLH 1829, 93–94.

⁵ TLH 1829, 67–68.

lousväestön epäitsenäisen osan voimakas lisääntyminen synnytti Suomessa autonomian alkuaikoina yhteiskunnallisesti mittavan ja jatkuvasti kasvavan sosiaali- ja koulutuspoliittisen ongelmakentän. Taloudellinen kehitys näytti lisäävän sosiaalisesti syrjäytyneiden määrää, minkä tuottaman voimakkaan paineen purkamiseen kirkollisen kansanopetuksen keinot eivät riittävästi tehonneet.

3.9.4 Rahvaan oppilaitosten ja laajennetun opetuksen tarpeellisuus

Kirkkoherra Ignatius totesi lausunnossaan olevansa professori Böckerin kanssa täysin yhtä mieltä siitä, että myös rahvaan lapsille oli tarpeen perustaa oppilaitoksia. Niissä tuli ennen kaikkea keskittyä puhtaan sisälukutaidon ja kristinopin tietojen edistämiseen. Opetusohjelmaan voitiin kyllä lisäksi ottaa mukaan kirjoitusta ja laskentaa, jos vanhemmat niin halusivat tai lapsi osoitti niihin erityistä halukkuutta ja taipumuksia. Sitä vastoin maantiedon, historian ja luonnonhistorian opetusta Ignatius ei kannattanut, koska kyseiset tiedot olivat aivan hyödyttömiä ja koska niillä ei ollut mitään vaikutusta talonpojan ammatin harjoittamiseen tai moraalikasvatukseen. Tieteiden opetus veisi useita vuosia ja jäisi käytännössä joka tapauksessa pintapuoliseksi, mikä johtaisi itsehyväiseen ajatukseen kaiken ymmärtämisestä ja tietämisestä. Opetussisällön oleellinen laajentaminen ei Ignatiuksen mielestä käytännössä onnistuisi: mahdollisesti yhdellä sadasta talonpoikaisnuorukaisesta olisi sitä varten tarvittavaa aikaa ja kärsivällisyyttä. Jollei koulunkäyntiä määrättäisi pakolliseksi, jäisivät koulut, varsinkin jos niitä perustettaisiin useita joka pitäjään, miltei tyhjiksi.¹ Lapset olivat maataloudessa tuottavaa työvoimaa, joten koulutukseen käytetty aika aiheuttaisi työvoiman vähenystä eikä siihen vapaaehtoisesti suostuttu. Vielä vähemmän oli maaseudulla odotettavissa oppilaita maksullisiin oppilaitoksiin. Näin ollen opetuksen sisällössä kannatti Ignatiuksen mielestä keskittyä kaikkein tärkeimpään, jotta edes välttämättömin oppiaine omaksuttaisiin kunnollisesti.

Ignatius huomautti kokemuksen kuitenkin osoittavan, etteivät tieto ja hyve aina yhdistyneet toisiinsa. Moni valistunut ja sivistynyt oli tavoiltaan

¹ TLH 1829, 107–108; Lönnbeck 1887, 35.

turmeltunut, ja usein maallisessa viisaudessa edistynyt vietti huikentelevaa elämää langeten järjestömyyksiin. Ignatius sanoi olevansa vakuuttunut, että joidenkin pinnallisten tietojen hankkiminen historiasta, maantiedosta ym. ei voinut vaikuttaa rahvaan siveellisiin oloihin. Uskonto oli kaiken ajallisen ja ikuisen onnen ainoa tehokas tae, koska se herätti ihmissydämessä todellisen Jumalan pelon ja siveellisyyden.² Ignatiuksen mielestä kansanopetuksen tavoitteista tärkein oli kansan siveellisen ryhdin vahvistaminen, mikä ei kuitenkaan onnistunut ilman uskontoon tukeutuvaa kristillistä arvokasvatusta.

Rovasti Hipping tähdensi lausunnossaan, että tarkka valvonta oli tarpeen, jotta koulut ylipäättään saataisiin käytännössä vastaamaan tarkoitustaan. Pelkkä opettajan olemassaolo vailla jatkuvaa opetustyön tulosten seurantaa oli vahingollisempaa kuin opettajan puuttuminen kokonaan. Opettajan toimia ei kuitenkaan pitänyt kärsimättömästi arvostella, sillä hänellä oli voitettavanaan useita ennalta arvaamattomia esteitä. Sitä paitsi valistus orasti hitaasti. Tätä myönteistä kehitystä voitiin kyllä jouduttaa vahvistamalla yksilön käsityskykyä, vaikkakin silloin ”sisäinen voima” tavallisesti jäi puuttumaan yleistietojen ottaessa sen paikan. Se, mikä oli mahdollista yksilötasolla, ei käynyt päinsä kokonaiselle kansalle ilman vaarallisia seurauksia. Pohjois-Amerikan Yhdysvaltojen sivistämiskausi osoitti, että viisaiden miesten ohjauksessa oli helpompi kouluttaa puhtaasta barbariasta sivistynyt valtio kuin saada aikaan jotakin uutta sellaisessa maassa, jossa ennakkoluulot, kansallinen mielenlaatu ja säännökset asettivat parhaimpienkin aikomusten tielle moninaisia esteitä.³ Hippingin mielestä yleistiedoilla tuli olla toissijainen arvo rahvaan opetuksessa, sillä tärkeimpänä kasvatustavoitteena tuli olla valistukseen yhdistynyt henkinen ja moraalinen ryhti.

Jonas Lagus huomautti lausunnossaan, että hänen oli uskaliasta ottaa kantaa kansanopetuskysymykseen, joka oli jo kauan askarruttanut teräväjärkisiä ajattelijointa. Hän sanoi kuitenkin lähettävänsä arvionsa professori Böckerin ehdotuksesta, koska menneitten aikojen antamista kokemuksista huolimatta kasvavan sukupolven opetus ei ollut vielääkään kehittynyt Suomessa moitteettomaksi. Kysymys aiempaa laajempien tietojen jakamisesta

² TLH 1829, 112–113.

³ TLH 1828, 73–74.

rahvaan lapsille oli äärimmäisen tärkeä.⁴ Laguksen mielestä uskonto oli ihmishengen jalostamisessa ainoa tehokas menetelmä ja myös tie autuuteen. Jos ihminen tiedonpuun hedelmät tavoitettuaan hylkäsi uskonnon antaman ohjauksen, hän joutui masentuneena ja pettyneenä harhailemaan kohteesta toiseen, vaikka hänellä muutoin oli millainen viisaus tahansa. Jos tästä näkökulmasta tarkasteltiin suomalaisten uskonnollisuuden tilaa, ei vielä näyttänyt siltä, että aika olisi kypsä aiempaa laajemman tietomäärän jakamiseksi työtätekevälle luokalle. Mikäli Böckerin ehdottamissa uusissa kouluissa annettaisiin perusteellista ja elävää uskonnonopetusta, Lagus oli valmis hyväksymään kansanopetuksen tavoitteiden laajentamisen mm. historialla ja maantiedolla; muussa tapauksessa olisi onnellisempaa, jos parempaa sisälukutaitoa lukuun ottamatta jätettäisiin silloiselle sivistystasolle. Aikakauden henki ei ollut sisäistyneelle uskonnollisuudelle suopea, joten oli pelättävissä, että uskonnonopetus jäisi pinnalliseksi. Tällöin oppilas hankkisi joukon muita tietoja kehittymättä kuitenkaan ihmisenä paremmaksi, vaan pikemminkin tulisi pahemmaksi.⁵ Kansalaistaitoon kuuluvien tietojen piti Laguksen mielestä tukea yksilön siveellistä kasvua, mikä ei kuitenkaan onnistunut ilman elävää uskonnonopetusta.

Huonona esimerkkinä siitä, mitä ns. hyödyllisten kansalaistaidon tietojen jakamisesta työläisluokalle ilman uskonnonopetusta käytännössä seurasi, Lagus viittasi sellaisiin maihin kuin Tanskaan, missä Salzmannin näkemysten mukaisesti työskenneltiin yleisen valistuksen levittämiseksi. Siksi suuri varoaisuus oli tarpeen annettaessa rahvaalle laajempaa sivistystä. Lagus sanoi tuntevansa eläviä esimerkkejä siitä, miten nämä sinänsä hyödylliset tiedot olivat tehneet omistajastaan huonoja ihmisiä. Kun rahvaan poika opittuaan kirjoituksen, laskennon ja hiukan lakitietoa ym. pääsi kirjuriksi tai nimismiehen sijaiseksi, hänestä tuli isiensä uskoa häpeävä vapaa-ajattelija, joka sydämeltään puolisivistyneenä alkoi jäljitellä sivistyneistön esimerkkiä. Kun pinnallinen uskonnollisuus yhdistyi puolittaiseen tietotasoon, ei kyse ollut todellisesta sivistyksestä.⁶ Laguksen pietistisen vakaumuksen mukaisesti kansanopetuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen tuli vahvistaa hengellisen elämän kehittymistä, sillä ilman uskonnonopetusta pelkkä maallisen tiedon ja valistuksen levit-

⁴ TLH 1829, 88.

⁵ TLH 1829, 89–90; Lönnbeck 1887, 35.

⁶ TLH 1829, 90–92.

täminen johtaisi vapaa-ajattelun leviämiseen ja siveellisyysden heikentymiseen.

Jonas Lagus ei katsonut mitenkään voivansa yhtyä professori Böckerin toteamukseen siitä, että sivistynyt luokka oli jo omaa kokemustaan hyväksi käyttäen ojentamassa kätensä veljilleen tukien heidän pyrkimyksiään kohti laajempaa tietoa. Laguksen käsitys asiasta oli päinvastainen: silloinen sivistynyt luokka ei halunnut eikä voinut olla tukena intellektuaalisessa kehityksessä vähemmälle jääneille veljilleen. Olihan Böcker itsekkin myöntänyt puolittaisen sivistyksen olevan vahingollisempaa kuin sivistymättömyyden. Jos tiedon välittyminen ja edistyminen valistuksen tiellä saattoi tapahtua vain ylhäältä alaspäin eli ylemmiltä säädyiltä alemmille, oli rahvaalle ehkä onnellisempaa jäädä parempaa sisälukutaitoa lukuun ottamatta entiselle sivistystasolleen.⁷ Laguksen pietistisen vakaumuksen mukaan kansansivistyksen kohottamisessa oli tiedon ja sydämen uskon ehdottomasti edettävä rinnatusten, koska vain se takasi kansan siveellisen ryhdin säilymisen ja varjeli puolittaisen sivistyksen itseriittoisuudelta.

Lagus ilmaisi olevansa yhtä mieltä professori Böckerin kanssa siitä, että jokaisen sukupolven tehtävänä oli oppia sille kuuluva uusi läksy, joka piti vanhemmilta saadun perinnön lisäksi siirtää jälkeen tuleville. Lagus sanoi olevansa vakuuttunut siitä, ettei silloinen sukupolvi vielä hallinnut läksyään, koska sillä ei ollut perusteellista kristinopin tietoa. Olisiko asessori Ahlmanin tarkoitusprien vastaista, jos hänen testamenttivaroillaan perustettaisiin uskonnollinen koulu, johon palkattaisiin lasten opastajaksi sovelias mies, Lagus kyseli. Tällaisessa koulussa kasvaisi ihmisiä, jotka vielä kerran olisivat maailman valona ja maan suolana ja estäisivät moraalisen turmeluksen leviämistä.⁸

Kirkkoherra Streng huomautti lausunnossaan, että ennen kuin voitiin odottaa yleisen sivistystason kohoamista, olisi jokaisen rahvaan pojan ja tytön poikkeuksetta opittava selvästi ja virheettömästi lukemaan kirjasta. Sitten he voisivat käyttää kaikki sunnuntait ja pyhäpäivät aiempaa rakentavammalla tavalla, sillä juuri nämä päivät lisäsivät heidän tapainturmelustaan. Koska useimmilla köyhimmän kansanosan vanhemmista ei ollut riittäviä valmiuksia lastensa opettamiseen, pitäisi jokaiseen seurakuntaan, kuten usein oli jo tehtykin, palkata koulumestari. Jotkut tietysti pitivät opetustyötä

⁷ TLH 1829, 92.

⁸ TLH 1829, 9–95.

lukkarin velvollisuutena, mutta vaikka lukkari olisi kuinka ahkera tahansa, hänellä oli jo kylliksi tekemistä niissä rahvaan lapsissa, jotka lähetettiin hänen luokseen saamaan maksullista opetusta. Muiden tehtäviensä vuoksi lukkari ei ehtinyt yksin kantaa huolta seurakunnan kaikista opetusta tarvitsevista lapsista, koska hänen piti olla mukana kinkereillä sekä avustaa rippikoulussa. Siksi jokaiseen pitäjään tuli saada koulumestari, joka vain kiertävänä opettajana toimiessaan pystyisi täyttämään velvollisuutensa.⁹

Kirkkoherra Streng katsoi tarpeelliseksi esittää yksityiskohtaiset perustelunsa kiertokoulun paremmuuden puolesta. Kirkkoherran luottamusta nauttiva koulumestari toimisi samalla kyläkuntien elämänmenon valvojana etenkin pyhäpäivinä. Vielä tätäkin tärkeämpää oli se, että kirkonkylästä kauimpana asuvalla köyhimmillä rahvaalla oli useita lapsia, joita oli vaikea lähettää kirkonkylälle kouluun. Kiertävän koulumestarin piti viipyä kussakin kylässä tai kinkeripiirissä vähintään kuukauden ajan, minkä jälkeen hänen tuli sovittuna lauantaipäivänä saapua opettamiensa lasten kanssa kirkkoherran luo. Tällöin opettajan oli annettava selvitys oppilaidensa sisälukutaidon edistymisestä sekä tehtävä selkoa kyläläisten käyttäytymisestä viimeksi kuuluneen kuukauden aikana.¹⁰ Kirkkoherra Streng liitti ehdotuksessaan koulumestarin toimenkuvaan uutena piirteenä kylänvanhimmalle perinteisesti kuuluneen moraalivalvojan tehtäviä. Koko kylän kasvattaminen kurissa ja nuhteessa oli siten hänen mielestään kansanopetuksen keskeisin tavoite, ja sitä arvioitaessa kriteerinä oli yhteisön siveellisen elämän taso.

Kirkkoherra Strengin mielestä koulumestarin tarvitsi hallita ainoastaan lukutaito, sillä näin jokaiseen pitäjään saataisiin opettaja halvemmalla kuin jos häneltä vaadittaisiin vielä lisäksi kirjoituksen ja laskennon osaaminen ym. Koulumestari ei saisi puuttua muuhun kuin sisäluvun opetukseen, koska papisto hoiti uskonopin jakamisen varmimmin lukukinkereillä ja rippikouluissa. Strengin näkemyksen mukaan kirjoituksen, laskennon, maantiedon ja historian ym. opettaminen rahvaalle voitiin jättää kunkin yksilön oman harkinnan ja kiinnostuksen varaan. Jos talonpoika alkaisi opetella maantietoa, hänet voitiin samalla kertaa velvoittaa tutkiskelemaan muitakin abstrakteja kysymyksiä.¹¹ Rahvaan opetuksen yleisen tavoitetason piti Strengin

⁹ TLH 1829, 68–69; Lönnbeck 1887, 35.

¹⁰ TLH 1829, 69–70.

¹¹ TLH 1829, 70–71.

mielestä olla riittävän realistinen sekä joustava, jotta se voitaisiin myös käytännössä saavuttaa.

Kirkkoherra Streng pohti lausunnossaan tärkeimpänä pitämäänsä kysymystä, miten kiertävä opettaja saisi vähäisen palkkansa. Hän ei katsonut voivansa ehdottaa käytettäväksi tähän tarkoitukseen yleisiä eikä seurakunnan varoja. Strengin mielestä oli syytä tähdentää köyhäinkassan huolellisen hoitamisen suurta merkitystä, samalla kun pyrittiin hillitsemään liiallista kerjäämistä. Hän esitti harkittavaksi, eikö köyhäinkassan varoista voitaisi käyttää osan koulumestarin palkkaan; pyhäpäivinä koottaisiin vielä pari kolehtia sekä anottaisiin tietty avustus Ahlmanin testamenttirahastosta. Jos koulumestari velvoitettaisiin itse keräämään palkkasaatavansa viljakappoina, häneltä kului siihen liian paljon aikaa. Kirkkoherra Streng torjui joidenkuiden valistuneiden miesten ehdotuksen, että osa lukkarin palkasta siirretäisiin koulumestarille. Palkkaetujen vähentämisen sijasta lukkareita oli ennemminkin vaadittava täyttämään velvollisuutensa asetusten mukaisesti. Lukkarilla ei silloin olisi oikeutta kieltää palveluksiaan niiltä, jotka halusivat saada opetusta kirjoituksessa, laskennossa jne. Kunnollinen laulutaito lisäsi yleisen jumalanpalveluksen juhlavuutta. Siivo lukkari saattoi olla seurakunnassa monella muullakin tavoin hyvin hyödyllinen. Strengin mielestä paras vaihtoehto koulumestarin palkkauksen järjestämiseksi olisi köyhäinkassasta saatava apu.¹²

Savitaipaleen kirkkoherra Johan Stråhlman totesi, että hänen seurakunnassaan ripillä käyneiden lukutaito oli suurelta osin välttävän hyvä, mutta monen nuoren ja lapsen opetus oli kuitenkin huonosti hoidettu. Siksi olisi toivottavaa, että kirkon viereen perustettaisiin pitäjänkoulu sekä kaukaisemille seuduille kyläkouluja. Epäilyksenalaista oli kuitenkin se, missä määrin kirjoitus, laskento, maantieto, historia ym. olivat yleisesti ottaen välttämättömiä tai hyödyllisiä rahvaalle. Oliko rahvaan ylipäättään tarpeellista hankkia tietoja, joilla ei ollut yhteyttä maanviljelyyn, sekä oliko rahvaalla tähän tarvittavaa halua, aikaa ja varoja, Stråhlman kyseli. Lasten lähettäminen kouluun merkitsi talonpojalle suurta taloudellista uhrausta. Olisivatko lapset sitten nämä perustiedot saatuaan toimeliaampia ja taitavampia käsittelemään auras? Stråhlmanin kokemuksen mukaan ne pitäjän talonpojista, jotka olivat

¹² TLH 1829, 73–74.

oppineet kirjoittamaan ja ehtineet kirjatiedossa vertaisiaan pidemmälle, eivät olleet millään lailla parempia tavoiltaan tai maanviljelystaidoiltaan, vaan pikemminkin heikompia.¹³ Tämä ei ollut ihme, jos kyseessä olivat oppikoulusivistystä saaneet opintiensä syystä tai toisesta keskeyttäneet rahvaan pojat. Sitä vastoin Ahlmanin koulujen toimialueelta saapuneissa lausunnoissa Kangasalan sekä Lempäälän papisto torjui yksimielisesti väitteet siitä, ettei mainituista kouluista olisi ollut mitään hyötyä. Tämä lienee lähinnä merkinnyt sitä, että Ahlmanin koulut olivat toimineet onnistuneesti rippikoulun valmistuslaitoksina.¹⁴

Jaakkiman kirkkoherra Henrik Johan Mechelin totesi hyvin lyhyessä lausunnossaan lukeneensa professori Böckerin ehdotuksen useaan kertaan. Se oli niin hyvin laadittu, että Mechelin sekä hänen virkaveljensä Gustaf Lönnblad ilmoittivat olevansa vakuuttuneita Böckerin suunnitelman sopivuudesta rahvaan sivistämiseen.¹⁵

Kirkkoherra Strandberg huomautti lausunnossaan, että suomalaisrahvaan lasten lukutaidon edistämiseksi tarvittiin voimakkaita toimia. Tämä oli tarpeen, jotta nuoret pystyisivät hankkimaan korkeampaa sivistystä lukemalla uskontoa, talouselämää, luonnontietoa ja maailmanhistoriaa koskevia kirjoja, jolloin heillä olisi mahdollisuus saada käsitys ainakin yleishyödyllisistä perustiedoista. Siksi olisi hyvin suotavaa perustaa vuoro-opetuskouluja, joissa sisäluku muodostaisi perustan sellaisten oppiaineiden kuin oikeinkirjoituksen, laskennon, uskonnon, taloustiedon sekä luonnon- ja maailmanhistorian opiskelulle.¹⁶

Enemmistö Böckerin mietinnöstä mielipiteensä ilmaisseista papeista oli sitä mieltä, että ainakin vielä toistaiseksi kansanopetuksessa piti rajoittaa lukutaidon sekä vapaaehtoisuuteen perustuvan kirjoituksen ja laskennon opetukseen. Tätä korkeampaan tavoitetasoon ei papiston enemmistön kokemusten mukaan ollut rahvaan opetuksessa olemassa reaalisia edellytyksiä taloudellisista syistä. Kolme pappia hyväksyi kansanopetuksen tavoitteiden laajentamisen vielä tästäkin Böckerin ehdotuksen suuntaisesti. Kahta vastaa-jaa lukuun ottamatta papiston lausunnot heijastelivat periaatteellista myötä-

¹³ *TLH* 1829, 83–84; *Lönnbeck* 1887, 35.

¹⁴ *Halila* 1949, 131.

¹⁵ *TLH* 1829, 84–85.

¹⁶ *TLH* 1828, 110–114; *Lönnbeck* 1887, 35.

Autunden Oppi,



Yhyhkäiseksi edespandu,

Lutheruxen

Catechismuxen

Yrinfertaiseksi Selitykseksi.



Exemplari myyhdään 20 Kop. B:co Ufign.

TURKU, 1829.

Präntäty J. C. Grenckellin ja Pojan tykönä.

D. MART. LUTHERUXen

Catechismus.

I.

Jumalan Kymmenet Käskeysanat.

Kulga nuoren Kansan pita nämät yrinfertaiseksi oppiman.

Ensimmäinen Käsky.

Minä olen HERRa sinun Jumalas.
Ei sinun pida muita Jumalita
pitämän minun edestäni.

Mitä se on? Waslaus.

Meidän pita pelkämän ja rakastaman
Jumalata, piigen kaikkea ja Hänen ainoan
päällensä uskoman ja turvaman.

Toinen Käsky.

Ei sinun pida turhaan lausuman si-
nun HERRas Jumalas Nimeä; sillä
ei HERRa pida sitä rangaisemata, joka
Hänen Nimensä turhaan lausuu.

Mitä se on? Waslaus.

Meidän pita pelkämän ja rakastaman
Jumalata, niin ettem me Hänen Nimensä
kautta kiiole, wanno, noidu, waltettele eli
ketaän petä: Mutta että me kaikisa meidän
2 2 pädi.

Lutheruxen Catechismus. Jumalan kymmenet käskeysanat. Painettu Turussa 1829. Yksityiskokoelma.

mielisyyttä tai aktiivista halukkuutta rahvaalle tarkoitettujen oppisisältöjen laajentamiseen ja tehostamiseen, kunhan uskonnonopetuksen perinteisesti keskeinen asema säilytettäisiin kansanopetuksessa. Papiston Böckerin mietinnöstä esittämiä kannanottoja ei kuitenkaan kokonaisuutena katsoen voida pitää hyökkäyksenä kansansivistystyön laajentamista vastaan, vaikka joissakin lausunnoissa ilmeni pelko puolittaisen sivistyksen leviämisen haitallisuudesta siveellisistä vaikutuksista.

3.9.5 Erimielisyys vuoro-opetusmetodin käyttökelpoisuudesta

Ottamatta tarkemmin kantaa professori Böckerin uudistussuunnitelmiin Lempäälän kirkkoherra Carl Johan Schäffer ilmoitti, että hänen seurakunnassaan Ahlmanin koulun opetus vastasi asetettuja tavoitteita. Oppilaiden suuri määrä, koulussa saavutetut tiedot ja opettajan ahkeruus näkyivät Talousseuralle lähetetyistä koulun matriikkelitiedoista. Niin kauan kuin entinen ikääntynyt opettaja jatkoi työtään, ei ollut mielekästä vaihtaa hyväksi koettua metodia outoon vuoro-opetusjärjestelmään: se aiheuttaisi liikaa hämmennystä. Opetusmenetelmän muutos edellyttäisi nuoren koulutetun opettajan saamista opetustyöhön.¹

Jonas Lagus totesi lausunnossaan olevansa täysin vakuuttunut vuoro-opetusmetodin käyttöönoton hyvistä vaikutuksista Suomessa; mitä nopeammin tämä hyödyllinen menetelmä saataisiin toimimaan, sitä parempi.² Myös kirkkoherra Strählmanin mielestä pitäjän- ja kyläkoulun opetuksessa sopi käyttää vuoro-opetusmetodia mieluiten sisälukutaidon harjoitukseen.³

Kirkkoherra Strandberg esitti perustettavaksi vuoro-opetuskouluja, sillä tämä opetusmetodi oli sopiva keino harjaannuttaa jäykkiä suomalaisia järjestykseen, vilkkauteen ja kuuliaisuuteen.⁴ Sitä vastoin kirkkoherra Strengin arvio kuuluisan vuoro-opetusmetodin käyttökelpoisuudesta oli varauksellinen. Tähän uuteen opetusmenetelmään siirtyminen tulisi olemaan hankalaa, koska maaseudulle olisi vaikea saada opettajia, jotka tuntisivat mainitun metodin perusteellisesti.⁵

Rovasti Liljenstrand mainitsi kerran seuranneensa vuoro-opetusta Turun lancasterkoulussa. Hän ei katsonut tuntevansa tarpeeksi tämän opetusmetodin yksityiskohtia, mutta hän ilmaisi kuitenkin kantanaan, että vuoro-opetus oli käyttökelpoinen ja hyödyllinen ainoastaan suurelle oppilasmäärälle. Ahlmanin koulussa siitä olisi vähemmän hyötyä. Itse asiassa Böckerin ehdotuksen tavoitteena oli ulottaa vuoro-opetus jokaiseen seurakuntaan, minkä to-

¹ TLH 1819, 87–88.

² TLH 1829, 95.

³ TLH 1829, 83.

⁴ TLH 1828, 114.

⁵ TLH 1829, 67–68.

teuttaminen oli Liljenstrandin mielestä ainakin Hämeessä täysin mahdollonta. Suurten vesien pirstomalla alueella tarvittaisiin hajallaan oleviin lukuisiin kyliin kuhunkin omat monitöörinsä, sillä mitä merkittävää yksi oppilasopettaja saisi yksinään aikaan? Kuinka moni talonpoika haluaisi luovuttaa päivittäisiin työtehtäviin kipeästi tarvitsemansa pojan palkattomaksi monitööriksi, Liljenstrand pohdiskeli. Sitä vastoin arkisesta työstä vapaita sunnuntai-iltapäiviä olisi mahdollista käyttää kyläkuntien nuorison opettamiseen. Pitäisikö maalaispoikien silloin ryhtyä korvauksetta monitöörin vaivalloiseen ja ikävään tehtävään, kun he itsekin kuusi päivää työskenneltyään tarvitsivat nämä harvat tunnit virkistymiseen ja lepoon?⁶ Kansanopetuksen käytännön tuntien rovasti Liljenstrand arvioi vuoro-opetuksen pedagogiseksi innovaatioksi, joka ei sellaisenaan soveltunut maaseudun oloihin.

Miten saataisiin jokaista kylää varten koulutetuksi taitava monitööri, rovasti Liljenstrand kyseli. Professori Böckerin ehdotus, että rippikoulussa pitäisi käyttää päivittäin kaksi tuntia oppilasopettajien valmentamiseen, ei ollut toteuttamiskelpoinen. Rippikoulu-aika kesti tavallisesti kolme tai enintään neljä viikkoa, eikä sen pidentäminen käynyt päinsä papistolle eikä rippilapsille. Tänä lyhyenä aikana papit eivät voineet kouluttaa oppilasopettajia, elleivät he samalla luopuneet rippikoulun varsinaisesta tarkoituksesta ottamalla päätehtäväkseen monitöörin valmentamisen. Koska rippikoulu oli kaikkein tärkeimpiä tilaisuuksia opettajan ja oppilaiden välistä luottamuksellista keskustelua varten, oli myös pidettävä huoli siitä, että ihmisen maallisen ja ikuisen onnen kannalta tarpeellisille uskonnollisille kysymyksille omistettiin päähuomio. Olisi edesvastuutonta käyttää lyhyt rippikoulu-aika vähemmän tärkeisiin tarkoituksiin.⁷ Rovasti Liljenstrand painotti, että rippikouluopetuksen keskeisimpänä tavoitteena oli pyrkimys opitun ymmärtämiseen ja sisäistämiseen.

Rovasti Liljenstrand huomautti, että pappien piti ensin itse saada koulutusta voidakseen kouluttaa oikein monitöörejä. Professori Böckerin ehdotuksessa oli kaavailtu nuoria pappeja käytettäväksi tähän tarkoitukseen. Liljenstrand totesi, että hänen seurakunnassaan kaikki kolme pappia olivat lähes 60-vuotiaita; sama tilanne oli myös Orivedellä ja muuallakin. Ikämiehien olisi vaikea mukautua ottamaan vastaan uutta opetusta. Kappeliseura-

⁶ TLH 1829, 78–79.

⁷ TLH 1829, 109–110.

kunnissa oli ainoastaan yksi pappi, joten monitöörien kouluttamista ei siellä voitu edes ajatella papiston tehtäväksi. Ainoa varteenotettava vaihtoehto monitöörien harjaannuttamiseksi rahvasta varten olisi Ahlmanin koulujen opettajien kutsuminen Turkuun, missä heidät opastettaisiin vuoro-opetusmenetelmän käyttöön. Tällaisen koulutuksen saaneet opettajat kasvattaisivat vuorostaan Ahlmanin koulujen oppilaista monitöörejä, jotka papisto asettaisi kyläkunnille opetustehtäviin.⁸

Ignatius viittasi lausunnossaan vuoro-opetuksen käytöstä Armfeltin kartanokoulussa saatuihin negatiivisiin käytännön kokemuksiin. Vapaaherra Armfelt nimittäin oli joitakin vuosia aiemmin ilmoittanut ottavansa omistamassaan koulussa käyttöön vuoro-opetusmetodin ja hankkinut myös sitä varten tarvittavat taulut ym. välineet. Hän oli kehottanut painokkaasti saarnatuolista käsin kaikkia alustalaisiaan lähettämään lapsensa kouluun saamaan ilmaista opetusta. Yhtään lasta ei kuitenkaan ollut saapunut, vaikka Armfeltilla oli tuolloin ollut Halikossa 27 alustalaista. Lisäksi koulua käyvien lasten vanhemmat pyysivät, ettei koulumestari opettaisi uudella tavalla vaan perinteisesti.⁹ Rahvaan yleinen muutosvastarinta oli arkielämän realiteetti, joka oli välttämätöntä ottaa huomioon suunniteltaessa rahvaan opetuksen käytänteitä.

Kirkkoherra Ignatiuksen mielestä vuoro-opetusmetodi voitaisiin kyllä ottaa käyttöön sitten, kun kouluja perustettiin maaseudulle, koska lukutaito oli yhä varsin puutteellinen. Kyseistä metodia voitaisiin käyttää myös kristinopin tietojen sekä haluttaessa kirjoituksen ja laskennon opetuksessa. Ignatius mainitsi lausunnossaan, että tällaisista pitäjänkouluista oli useasti – mm. Turun pappeinkokouksessa 1825 – ollut puhe eikä niiden välttämättömyyttä kukaan kunnan kansalainen voinut epäillä. Seurakuntien laajuuden, kansan köyhyyden ja puutteellisten voimavarojen vuoksi pitäjänkoulujen tuli kuitenkin olla kiertäviä. Kun Turun synodaalikokouksessa 1825 käsiteltiin vuoro-opetusmetodin soveltuvuutta rahvaan opetukseen, se todettiin monien käytännön vaikeuksien takia maaseudun pitäjänkouluihin sopimattomaksi. Ignatius esitti kuitenkin lausunnossaan Suomen Talousseuralle, että kun tämän metodin heikkoudet pystyttäisiin ajan myötä poistamaan, sitä voitiin

⁸ TLH 1829, 80–81.

⁹ TLH 1829, 108.

käyttää, koska sen avulla koulumestari kykeni opettamaan entistä suuremman määrän lapsia.¹⁰

Rovasti Hipping myönsi Böckerin mietinnöstä antamassaan lausunnossa, ettei kaikkien lasten opetus edennyt perinteisen kotiopetuksen avulla yhtä nopeasti ja menestyksellisesti. Tämä ei aiheutunut kuitenkaan niinkään opetusmetodista, vaan siihen vaikuttivat monet muut syyt: osa äideistä oli itse heikkoja lukijoita, osalta puuttui halu opettaa, osa joutui köyhyytensä takia lähettämään lapsensa liian varhain vieraiden hoiviin ja monet lapset jäivät orvoiksi ennen kuin olivat päässeet lukemisessa alkuunkaan. Näissä tapauksissa papiston täytyi turvautua pakotteisiin ja pitäjänkokouspäätösten tukeen, mistä oli joskus apua, mutta ei kuitenkaan aina.¹¹ Hippingin tavoitteena oli vahvistaa perhekeskeistä kansanopetusjärjestelmää tehostamalla oppimisen jatkuvaa arviointia. Hän oli pyrkinyt omassa seurakunnassaan sitouttamaan vanhemmat kantamaan ensisijaista vastuuta lastensa opetuksesta; vasta kotiopetuksen epäonnistuttua tai jäätyä kokonaan hoitamatta turvaututtiin viran puolesta järjestettyyn opetukseen.

Arvioitaessa kansallisella tasolla niitä tuloksia, joita äitien antamalla opetuksella Suomessa sadan vuoden kuluessa oli saavutettu, ei tätä opetustapaa voitu Hippingin mielestä suinkaan pitää niin käyttökelvottomana, että se pitäisi hylätä tai vaihtaa toisenlaiseen opetusmetodiin, jonka soveltuvuudesta ja vaikutuksista ei vielä oltu riittävän vakuuttuneita. Perinteisessä menetelmässä oli Hippingin mukaan ainoastaan se heikkous, että lapset oppivat lukemaan sisältä saamatta tavaamisen opetusta ja siksi vain vaivoin kykenivät selviytymään vaikeista ja pitkistä sanoista. Tämän yhden epäkohdan korjaaminen ei kuitenkaan edellyttänyt koko vanhan opetusjärjestelmän syrjäyttämistä. Voitaisiinko vuoro-opetuksella korjata edellä mainittu puute ja pystyttäisiinkö sen avulla nostamaan rahvas korkeammalle sivistystasolle, Hipping kyseli.¹²

Rovasti Hipping myönsi, että vuoro-opetusmetodin avulla lapset kyllä oppivat nopeammin ja varmemmin lukemaan myös pitkiä ja vaikeita sanoja. Lapsen näin saavuttama sisälukuvalmius ei kuitenkaan perustunut sääntöjen ymmärtämiseen tai käsityskyvyn lisääntymiseen, vaan kyse oli yksistään

¹⁰ *TLH* 1829, 109–113.

¹¹ *TLH* 1828, 80–81.

¹² *TLH* 1828, 81.

jatkuvasta harjoittelusta. Siinä lapsen täytyi nähdä yhdellä silmäyksellä koko rivi ja osata antaa jokaiselle sanalle sen asiayhteyden vaatima painoarvo. Käytännön kannalta oli samantekevää, oliko kyseessä teoreettinen tieto vai ei, kunhan päämäärä saavutettiin. Hipping myönsi vuoro-opetuksella olevan omat etunsa, joita ei saanut jättää vaille huomiota. Missä määrin kyseisellä metodilla voitaisiin käytössä olevaa menetelmää paremmin levittää valistusta rahvaan keskuuteen, oli kuitenkin vielä liian epävarmaa, jotta uusi menetelmä voitaisiin ottaa kansanopetuksen pääasialliseksi metodiksi. Hipping ei katsonut voivansa kannattaa vuoro-opetusmetodin yleistä käyttöönottoa siksi, että se käsitteli lapsia konemaisesti ja rajoittui käsityskyvyn kehittämisessä vain kaikkein yksinkertaisimpaan. Miksi Suomessa pitäisi siirtyä vuoro-opetusmetodiin, kun kansansivistys oli täällä jo vanhastaan käytetyn opetusmenetelmän ansiosta korkeammalla tasolla, kuin mikä olisi saavutettavissa vuoro-opetuksella?¹³ Rovasti Hipping oli kyllä perusasenteeltaan uudistusmyönteinen, mutta hän arvioi pedagogiikan uusia kehittämistuulia ja metodikysymyksiä vankan käytännön kokemuksensa pohjalta: vuoro-opetusjärjestelmä oli sekä metodisista että organisatorisista syistä Suomen kansanopetuksen kokonaisuudistukseen soveltumaton vaihtoehto.

Rovasti Hipping tähdensi, että todellisen sivistyksen saavuttamiseksi ei riittänyt, että opittiin toistamaan ja tekemään jäljittelemällä, vaan opetuksella piti harjoittaa yksilön harkintakykyä ja omatoimisuutta. Vuoro-opetuskoulussa toimittiin mekaanisesti, mistä jokainen jo ensi kertaa sisälle astuessakin voi vakuuttua, kunhan ei antanut pienimpiin yksityiskohtiin saakka ulottuvan esimerkillisen järjestyksen ja sääntillisyyden harhauttaa omaa arviointikykyä. Koko vuoro-opetusjärjestelmä oli niin tarkoin suunniteltu kokonaisuus, että vähäinenkin omatoiminen poikkeama häiritsi heti kokonaisjärjestelmää. Lapsi ei saanut eikä voinut ajatella mitään muuta kuin monitöörin kysymystä tai sitä, mikä oli hänen silmiensä edessä taululla. Tilaa ei ollut myöskään kysymykselle, joka saattoi lukemisen aikana nousta mieleen ja synnyttää oivalluksen, koska oli pelättävissä, että se hajottaisi ajatuksia ja johtaisi oikeasta järjestyksestä poikkeamiseen. Koska vuoro-opetuksella annettu laskutaidon opetus perustui havaintoihin, se oli metodina riittämätön silloin, kun havainnot loppuivat ja ajattelu alkoi. Vuoro-opetus ei sopi-

¹³ TLH 1828, 81–82; Lönnbeck 1887, 37.

nut myöskään uskonnonopetukseen, jossa tarvittiin harkintaa.¹⁴

Hipping painotti, että kansanopetuksen keskeisenä tavoitteena oli opitun ymmärtäminen, ja tällä taas oli merkitystä yksilön oman harkintakyvyn kehittämisessä. Tätä periaatetta käytetyn opetusmetodinkin piti tukea eikä suinkaan ehkäistä, kuten vuoro-opetus hänen mielestään teki.

Rovasti Hipping muistutti lisäksi, että vuoro-opetusjärjestelmä oli syntynyt sellaisessa historiallisessa tilanteessa, jossa oli pyrittävä opetuskustannusten säästämiseen ja opetusajan lyhentämiseen. Hipping mainitsi vielä, että jo piispa Gezelius vanhemman 1600-luvulla Suomessa antamat ohjeet lastenopetuksesta olivat sisältäneet vuoro-opetuksen periaatteen. Hipping otti myös esille vuoro-opetusmetodista itse saamansa huonot kokemukset: läksyt sujuivat vuoro-opetuskoulussa aina huonosti, ja jos asiasta huomautti opettajalle, siitä seurasi oppilaalle läimäyksiä tai selkäsauna.

Vaikka vuoro-opetuksen nopeiden edistysaskelten sekä filantropistien sille osoittaman huomion olisi pitänyt olla vakuuttava näyttö sen käyttökelpoisuudesta, Hipping hyväksyi metodin vain tietyin rajoituksin. Vuoro-opetuksen käyttöönotto oli välttämätöntä Englannissa tuolloin vallinneiden olojen vuoksi, koska tiheästi asutussa maassa oli useita tuhansia köyhiä ja hylättyjä lapsia, joiden vaarana oli työmahdollisuuksien ja uskonnonopetuksen puuttuessa joutua turmiollisten paheiden valtaan. Kveekarien aktiivisuuden ansiosta kaupunkeihin ja kyliin oli perustettu vuoro-opetuskouluja, joiden toiminnan ansiosta sisälukutaito tuli muutamassa vuodessa Englannissa yleiseksi. Samoista syistä vuoro-opetuskouluilla ei myöskään ollut ollut mitään vaikeuksia Venäjällä. Silloiset olosuhteet mahdollistivat vuoro-opetuksen menestymisen niin, että tämä opetusmetodi oli tullut näissä maisissa hyväksytyksi ja saavuttanut monin paikoin muuallakin luottamusta.¹⁵

Suomessa tilanne oli rovasti Hippingin arvion mukaan kuitenkin toisenlainen kuin Englannissa ja Venäjällä: maa oli harvaan asuttu, kansanopetuksen muodot olivat jo ehtineet vakiintua, ja sisälukutaito oli jokseenkin yleinen. Suomessa vuoro-opetusta tai pitäjänkouluja tarvitsevia laiminlyötyjä lapsia oli niin vähän, että tällaisten oppilaitosten perustaminen oli Hippingin mielestä jokseenkin epätarkoituksenmukaista, koska niihin saataisiin vain vähäinen määrä oppilaita. Kaikkien opetusta tarvitsevien lasten lähettämi-

¹⁴ TLH 1828, 82–83.

¹⁵ TLH 1828, 84–86.

nen kotiopetuksesta kouluihin aiheuttaisi monia ongelmia, jotka Hipping sanoi ennestään tuntevansa. Niin ikään jouduttaisiin erittäin suuriin vaikeuksiin, jos jokainen kansalainen koulutettaisiin rippikouluaiikana monitööriksi ja velvoitettaisiin sen jälkeen tietyksi ajaksi opetustyöhön.¹⁶ Pääosin kotiopetukselle rakentuva, paikallisten olojen mukaan sovellettu perhekeskeinen kansanopetusjärjestelmä oli Suomessa joustavuutensa vuoksi Hippingin mielestä parempi vaihtoehto kuin liian tiukkarajainen vuoro-opetusmetodin mukainen joustamaton opetusjärjestelmä.

Hipping torjui vuoro-opetusmetodin käyttöönottamisen myös sillä perusteella, että siinä tarvittavat opetustaulut olivat liian kalliita rahvaan kustannettaviksi. Kokemus nimittäin osoitti, että jopa halvan katekismuksen ja aapisen hankkiminen kesti monilla köyhillä vanhemmilla kuukausimääriä ja viivytti lasten lukuopetusta; siksi seurakunta antoi eniten tarvitseville nämä oppikirjat ilmaiseksi. Hipping totesi haluavansa edistää rahvaan sydämen ja ymmärryksen sivistämistä aikakauden yleisen valistuksen sekä paikallisten olojen vaatimusten mukaisesti. Hän sanoi olevansa professori Böckerin kanssa yhtä mieltä siitä, että opetuslaitoksen uudistaminen oli välttämätöntä, mutta hän oli vakuuttunut, ettei rahvaan sivistystason nostaminen kuitenkaan onnistuisi vuoro-opetuksen avulla.

Hippingin mielestä useat Böckerin kehittämis ehdotukset olivat muutoin melko perusteltuja ja käytökelpoisia, kunhan ei luovuttu siitä pääperiaatteesta, jonka varassa rahvaan sivistys oli Suomessa jo vuosisadan ajan levännyt. Sisämaan seurakunnissa olisi huomattava edistysaskel, jos päästäisiin lukemisen, käyttäytymisen ja tapojen tasolla siihen, missä jo oltiin Turun ympäristöpitäjissä. Hipping totesi kuitenkin, ettei tämä onnistuisi valamalla kaikki samaan muottiin, jolloin paikallisten olojen erot unohdettaisiin.¹⁷

Vuoro-opetusmetodi ei didaktisena vaihtoehtona saanut papistolta kovinkaan innostunutta vastaanottoa. Se hyväksyttiin varauksin tai nähtiin mekaanisuutensa vuoksi kansanopetuksen todellisen kehittämisen kannalta taantumana: vuoro-opetus ylläpiti toistolukemista, josta oli jo päästävä luetun ymmärtämiseen.

¹⁶ TLH 1828, 86–87.

¹⁷ TLH 1828, 88–89.

3.9.6 Kunnollinen koulutus ja riittävät palkkaedut opettajille

Kirkkoherra Ignatius vastusti voimakkaasti sitä, että professori Böcker ehdotti vuoro-opetuksessa tarvittavien monitöörin eli oppilasopettajien kouluttamista rippikouluopetuksen yhteydessä. Jokainen rahvaan lasten parissa työskennellyt voi helposti ymmärtää tällaisen suunnitelman mahdottomaksi. Vaikka rippikoulun aikana yhtä ja samaa kristinopin selkeää totuutta toistettiin ja teroitettiin mieleen 20, jopa 40–50 kertaa, monet unohtivat asian heti ja useimmat vähän ajan kuluttua. Tuskin saatiin tarkkaavaisuus säilymään koko rippikouluajan, joten vielä vähemmän oli mahdollista keskittyä niin pitkäksi aikaa, että historian ym. tiedot sekä kirjoitus- ja laskutaito voitaisiin omaksua. Tätä varten tarvittaisiin vähintään 100 päivää, eikä silloinkaan moni tai ehkä ei ainoakaan virheettömästi ymmärtäisi ja omaksuisi Böckerin ehdottamia tietoja ja taitoja. Opetut asiat voitiin myös vuodessa unohtaa, kun niitä ei päivittäin kerrattu. Kirkossa tai sakaristossa järjestettävä useiden kuukausien pituinen opetusjakso olisi kylmänä vuodenaikana nuorille vahingollinen ja aiheuttaisi useille elinikäisiä terveyshaittoja. Kaikkien näiden syiden perusteella Ignatius katsoi Böckerin ehdotuksen tältä osin epärealistiseksi ja käytäntöön täysin sopimattomaksi.¹ Ignatiuksen kannanotot nojautuivat hänen omaan pedagogiseen kokemukseensa, jonka perustella hän suoralta kädeltä torjui monitöörin kouluttamisen rippikouluissa. Rahvaan opetuksen kehittämisen tarpeellisuudesta ja opetuksen sisällön tavoitteista hän oli kuitenkin lähes yhtä mieltä Böckerin kanssa.

Rovasti Hipping viittasi lausunnossaan sekä pappisprivilegioissa että kirkkolaissa mainittuihin lukkarin pätevyysvaatimuksiin ja opetusvelvollisuuteen todeten, että yleisen kansanopetuksen osalta lukkarit harvoin täyttivät asetetut määräykset. Syynä tähän oli Hippingin mielestä lukkarin toimen vähäinen arvostus: useimmiten lukkari miellettiin yhä lähinnä kirkon palvelijaksi. Lukkarin antaman opetuksen laatuun vaikuttivat hänen tasokkuutensa ja hänen nauttimansa yleinen arvonanto. Kirkkolakia tulkittiin käytännössä niin, että kirjantaitavaksi arvioitiin jokainen, joka vain osasi lukea puhtaasti sisältä ja hallitsi katekismuksen ulkoa; kirjoitustaitoakaan ei epäilty,

¹ TLH 1829, 111–112.



Vuoden 1701 virsikirjan nimiösivu. Tämä ns. Vanha virsikirja on yhä käytössä Länsi-Suomen rukoilevaisuuden piirissä. Helsingin yliopiston kirjasto.

jos lukkarikokelas osasi omakätisesti laatia tai jäljentää virkahakemuksensa. Miksi lukkarinviran vaatimustason pitäisi pysyä samana tai ehkä alempana kuin 150 vuotta sitten, Hipping kyseli.²

Lukkarin kelpoisuusvaatimuksiin oli rovasti Hippingin mielestä lisättävä, että tämän tuli olla oppinut mies, joka oli saanut koulutuksensa julkisessa

² TLH 1828, 91–96.

oppilaitoksessa ja osasi siksi enemmän kuin pelkästään lukea sisältä. Lisäksi lukkarin piti tuntea harmoniaoppia niin, että hän pystyi laulamaan nuoteista mitä ääntä tahansa ja kykeni harjoittamaan oppilaitaan neliäänisessä koraalilaulussa. Jos lukkari ja hänen ohjaamansa poikakuoro johtaisivat jumalanpalveluslaulua, ei niin moni enää istuisi kirkossa ilman virsikirjaa nuotin vierestä laulaen. Tämä herättäisi nuorisossa lauluinnostusta, mikä vuorostaan elvyttäisi kotihartautta. Kirkkolaulun kohentumisesta seuraavat hyvät vaikutukset näkyisivät myös koko julkisessa elämässä.³ Hipping näyttää syvällisesti oivalta-
neen musiikin välinearvon kansanopetuksessa: yhteislauluperinnettä vahvistamalla ja taiteellista tasoa kehittämällä päästiin paremmin opitun mieleenpainamiseen ja sisäistämiseen niin, että tieto myös motivoi tahtoa tekoihin.

Heikkojen palkkaehtojen takia tuskin kukaan taitava henkilö halusi haakeutua lukkarin virkaan. Lukkarin tultua valituksi toimeensa ja etenkin hänen ikääntyessään lastenopetus jäi käytännössä sivuseikaksi. Vanha, väsynyt ja äreä lukkari ei myöskään enää kelvannut opetustyöhön, jossa tarvittiin taitoa, halua ja innostusta opastaa nuorisoa. Tilanteen korjaamiseksi rovasti Hipping ehdotti ns. laulupapin (*sångprest*) palkkaamista lukkariksi. Tiedollisten valmiuksien lisäksi tähän virkaan tulevilta edellytettiin rahvaan lasten opettamisessa tarvittavaa innokkuutta ja toimeliaisuutta. Muiden nuorten pappien tavoin hänelläkin tuli olla opetustyöstään oikeus virkavuosiin. Hipping jopa ehdotti, että lukkaripappi saisi laskea tavallisiin palveluvuosiinsa vielä lisäksi yhden vuoden jokaista sataa lasta kohti, jotka hän on saanut opetettua lukemaan puhtaasti kirjasta. Tällainen käytäntö motivoisi nuoria miehiä ahkeruuteen ja toimeliaisuuteen jo ennen kuin he olivat päässeet varsinaiseen pappistehtäväänsä. Samalla se olisi heille itselleen mainiota esivalmennusta, jonka avulla heillä olisi mahdollisuus oppia tuntemaan kansan ajatustapaa, luonnetta ja tottumuksia sekä hankkia pappisvirassa tarvittavaa kokemusta.⁴ Hipping näki opettajan pätevyystason

³ TLH 1828, 97–98, 104, 106. Hipping painotti seurakunnan virsilaulun suurta merkitystä, koska huono laulu pilasi hartauden ja aiheutti suuttumusta. Perusteluksi mielipiteelleen hän vetosi vielä Lutherin Pöytäpuheisiin: ”Musiikki on Jumalan antama lahja, joka karkottaa pahalaisen ja tekee ihmisen iloiseksi.” TLH 1828, 94, 98.

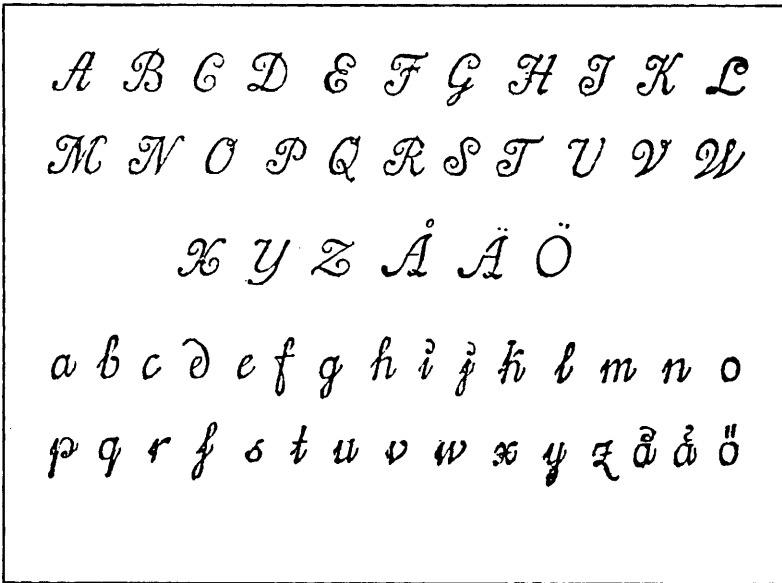
⁴ ”– en sådan klockare, eller om jag få kalla honom *sångprest*, som icke allenast eger skicklighet på kunskaernas vägar, utan ock är nitisk ock werksam wid allmogens barna-underwisning.” TLH 1828, 99–103.

kohottamisen kansansivistystyön välttämättömäksi perusedellytykseksi, mikä vuorostaan edellytti opettajan virka- ja palkkausetujen parantamista.

Rovasti Hipping ehdotti, että lukkaria varten laadittaisiin erillinen virka-sääntö, joka määritteli, milloin, miten ja mitä hänen tuli opettaa rahvaan lapsille sekä kuinka hän oli vuosittain velvollinen tekemään opetustoimestaan tiliä kirkkoherralle, seurakunnalle ja tarkastajille. Jos lukkari määrättäisiin ohjesäännön mukaisesti kiertämään vuoron perään eri kyläkunnissa, olisi suurimmalla osalla lapsia mahdollisuus saada opetusta. Silloin voitaisiin melko hyvin ja tarkoituksenmukaisesti käyttää myös vuoro-opetusmetodia, jonka edellyttämät taulukot kustannettaisiin kirkon tai köyhäinkassan varoilla. Jokapäiväisessä käytössä nuhraantuvien taulukkojen uusimista varten olisi oppilailta kerättävä pieni kirjoittautumismaksu. Ainakin varakkaimpien lapsilta voitaisiin periä sisälukutodistuksesta erillinen tutkintomaksu, mikä ei ollut liikaa, kun opetus oli muutoin maksutonta. Perusteluissaan Hipping viittasi piispa Gezelius vanhemman *Methodus informandissa* vuonna 1683 antamiin suosituksiin: lastenopettajalle tuli maksaa maaseudulla aapisesta yksi taalari, selvästä sisäluvusta yksi taalari sekä kirjoituksen ja neljän peruslaskutavan opettamisesta kuusi markkaa. Jos silloisissa oloissa katsottiin mainitut rahasummat kohtuullisiksi, ei kenenkään pitäisi valittaa ruplan korvauksesta samaan tarkoitukseen.⁵

Rovasti Hipping esitti perusteellista ohjesääntöä lukkarinviran kehittämiseksi nimenomaan kansanopetuksen tason nostamiseksi. Vaikka Tengströmin kirkkolakiehdotus (1825) oli jo lukkarin viran täyttöä ja rangaistuksia koskeissa kohdissaan hyvinkin seikkaperäinen, siitä puuttui tehtävien määrittämistä koskeva kohta. Kuitenkin lukkarille lakiehdotuksessa asetettujen pätevyysvaatimusten perusteella käy ilmi, että hänen päätehtävikseen katsottiin lastenopetuksesta, kirkkolaulusta ja lääkintätehtävistä huolehtiminen. Kirkkolaulutaitoon liittyvien vaatimusten lisäksi lukkarilta edellytettiin tavaus- ja sisälukutaitoa sekä selvää kristinopin tuntemusta, niin että hän kykenisi opettamaan niitä seurakunnan nuorisolle. Hänen piti osata kirjoittaa luettavaa käsialaa ja laskea neljän laskutavan mukaan kokonais-

⁵ TLH 1828, 103–105.



Vuoden 1825 almanakkaan painettiin ensi kerran kirjoituskirjaimet. Aapisissa ne olivat kuitenkin tuolloin vielä harvinaisia. Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotkaheimo* 1989.

luvuilla. Tämäntasoinen yleissivistys vastasi suurin piirtein käytännössä lukkarilta tuolloin vaadittuja taitoja.⁶

Kirkkoherra Strandberg asetti opettajalle erityisen korkeat pätevyysvaatimukset. Opettajiksi voitiin hänen mielestään päästää vähintään apologista-luokan julkisissa kouluissa käyneet tai mahdollisesti ylioppilastutkinnon suorittaneet henkilöt, jotka olivat lisäksi ainakin kahden lukukauden ajan olleet jossakin vuoro-opetusta antavassa oppilaitoksessa. Opettajan piti välttämättä olla triviaalikoulun apologistaluokan käynyt varttunut henkilö, jotta hän olisi myös kykenevä pitämään vanhemmille sekä nuorison edistyneem-mälle osalle kansantajuisia luentoja yleisesti hyödyllisistä tieteenaloista.⁷

⁶ KLF 1825, TMA TTA II 27, 284–308; Jalkanen 1976, 212–213.

⁷ TLH 1828, 110–114; Lönnbeck 1887, 37.

Wiinan Kauhistus,

Ensín,

Sen rikollisen luomisen syyteen, kuin se turmelee Sietun ja Ruumin. Hävittää Tolon, tavaroin ja kunnian ja saattaa Ruumin verikenttiin viheläisiin tilaan sekä Sietun että Ruumin ruolettuihin. Nosta Ruottin maan Kiekkoh, ja Tromppi Em. Mikellus on Saarnata seittämet, i Sunnunt. Kolminato.

Toiseri,

Sen keltuuden roppämisen syyteen, kuin sekin Tohteritten seittären jälkeen, ajan päälle turmelee terveyden, lehenää iän ja saattaa tuoleman emari, ja kuinka ei ole ruoka, roppämättöm hoo, boteh, ei termetelle, ei ruumin mahvitturelle eitä tavaralle, maan wotinko kaitin puolin.

Kolmanneri,

Sen keittämissen, kaupitsamisen ja tuottamisen syyteen, kuin tämä myrkoilinen ja valjon pahenuren saattama juoma sen kautta juotawari toismitelan, amitetan ja lemitetän.

Neljänneri,

Kuinka tätä Wiinan Kauhistusta pitää ruvettaman mieh miehehkö pois hävittämään koko maassa.

H E L S I N K I 1835,

Präntäry J. C. Srendelin ja Pojan tytonä.

Karjalan rukoilevaisuuden johtaja Henrik Renqvist esitti merkittävän raittiusohjelman kirjassaan Wiinan kauhistus (1835): "Kuinka tätä Wiinan kauhistusta pitää ruvettaman mies miehestä pois hävittämään koko maasta." Useat papit painottivat juuri raittiuskasvatuksen merkitystä kansansivistyksen kohottamisen edellytyksenä.

Vielä 1800-luvun alkupuolella monikaan ei hankkinut kirjoitustaitoa kouluissa, vaan useimmat opettelivat sen omin päin Suomen Talousseuran almanakkaan painetuista kirjoitusmalleista. Kansanopetuksen myöhemmän kehityksen kannalta oli merkittävää se, että vuoro-opetuskoulujärjestelmästä käyty keskustelu toi esiin koko maan suurten kouluttamattomien massojen opetustarpeet ja paransi asutuskeskusten köyhälistön oppimismahdollisuuksia. Ahlmanin pitäjänkouluihin kaavaillun vuoro-opetuksen synnyttämässä keskustelussa tuotiin myös julki, että koneellisesta ja ulkolukuun perustuvasta oppimismetodista piti päästä ymmärrykseen vetoavaan ja sydäntä siivistävään opetukseen.⁸ Opetustavoitteiden nostaminen edellytti ammattiopettajaa ja myös opettajankoulutuksen järjestämistä.

⁸ *Anthoni* 1923–1928 I, 246–247; *Lahdes* 1958a, 201.

4. Takatalvesta julkiseen kansanopetuskeskusteluun 1830–1848

4.1 Yksinvaltaisen holhouspolitiikan tuoma taantumus

Keisari Aleksanteri I:n valtakauden päätyttyä Venäjällä syntyi sekava poliittinen tilanne: länsimaisten vapausaatteiden ja perustuslaillisuuden innoittamat upseerit nousivat kapinaan, joka kukistettiin alkuunsa. Tapahtumilla oli voimakas vaikutus uuden hallitsijan hallintojärjestelmään. Nikolai I:n päämääräksi tuli kaikkien vapaamielisten poliittisten virtausten tukahduttaminen. Tapahtumat kiihdyttivät siten kehitystä, joka oli alkanut jo Aleksanteri I:n viimeisinä elinvuosina.¹

Nikolain I:n hallintojärjestelmän peruspiirteeksi tuli kaikenlaisten hänen yksinvaltaista politiikkaansa mahdollisesti vahingoittavien aatteiden torjuminen. Tätä varten annettiin erittäin ankarat sensuurisäännökset, joita lievennettiin jossakin määrin kaksi vuotta myöhemmin. Läntisten aatteiden torjuntaan kuului lisäksi koulu- ja kulttuuripolitiikan vahvistuva konservatiivisuus. Kasvatus- ja opetustyön kulmakiveksi määriteltiin kristinusko ja voimassa oleva yhteiskuntajärjestys.²

Nikolai I:n konservatiivisen hallintojärjestelmän tunnuksina olivat ortodoksia, yksinvaltiutus ja kansallisuus; niihin nojautui myös Nikolain byro-

¹ *Osmonsalo* 1939, 20–21; *Korhonen* 1963, 394–401; *Juva* 1966, 111–112; *Jussila* 1996, 29.

² *Korhonen* 1963, 387; *Silfverhuth* 1977, 45; *Vuorela* 1980, 14; *Jussila* 1996, 29.

kraattinen hallintotapa, jolle oli ominaista järjestyksen, etenkin mekaanisen sotilaallisen kurin vaatimus. Suomalaisen kannalta Nikolain ohjelman ortodoksiaa ja kansallisuutta koskevat kohdat olivat ongelmallisia, mutta keskimmaisessa kohdassa ei johtavilla virkamiehillä ollut vaikeuksia: vallankumoukselliset aatteet ja läntinen vapaamielisyys olivat suomalaisille virkamiehille vieraita, joten he olivat painostamattakin valmiit asettumaan taantumuksen riveihin taistelussa vallankumouksen turmiota vastaan.³

Nikolai I:n yksinvaltaisessa järjestelmässä ei ollut sijaa kansanedustuslaitokselle. Puolassa hän kumosi hallitsijan yksinvaltaa rajoittaneen valtiosääntön. Suomessa tällaiseen toimenpiteeseen ei ollut tarvetta, koska asia voitiin hoitaa niin, ettei valtiopäiviä kutsuttu lainkaan koolle Nikolai I:n hallituskaudella. Tämä vaikutti ratkaisevasti Suomen hallintoon ja kehitykseen: monet lainmuutosta edellyttävät uudistushankkeet siirtyivät tulevaisuuteen. Yhteiskunnallinen valta keskittyi suppean virkamiesryhmän käsiin, eikä muiden yhteiskuntaryhmien mielipiteille ja pyrkimyksille ollut vaikutuskanavaa, koska valtiopäiviä ei kutsuttu koolle eikä Suomessa vielä ollut varsinaista poliittista lehdistöä.⁴

Venäjän mahti piti Suomen yhteiskuntaelämää tiukassa järjestyksessä, jonka ainoat aukkokohtat olivat uskonnollisen toiminnan suomat mahdollisuudet sekä nuoren keskiluokkaisen sivistyneistön syntyminen. Kansallisten herätysliikkeiden sanoman yhteiskunnallisena ytimenä oli puhdasoppisuuden, siis vallitsevan ideologian ja järjestelmän pyhittäjän arvostelu. Maallisella puolella eteni kansallisuusliike, jonka toistaiseksi ohut ja hauras kärki suuntautui aluksi kotimaisen korkean virkamiehistön arvosteluun; sen kansaa kohtaan osoittamaa välinpitämättömyyttä paheksuttiin.⁵

Nikolai I suhtautui kaikkiin vapaamuotoisiin kansanliikkeisiin epäluuloisesti, sillä kansalaisaktiiviteetti ja keskustelu yhteiskunnan kehittämisestä oli tulkittavissa olemassa olevia oloja horjuttavaksi toiminnaksi. Valtaistuimen ja alttarin liitto toteutui Nikolain järjestelmässä johdonmukaisesti: keisari suosi valtiokirkkoa, joka puolestaan auttoi yhteiskunnallisen rauhan ylläpitämisessä. Suomessa keisari tarvitsi liittolaisekseen luterilaista kirkkoa.⁶

³ Klinge 1967, 2–11, 27–28; Jussila 1969, 169, 185; Vuorela 1980, 12; Kalleinen 1994, 62–63.

⁴ Vuorela 1980, 13; Ylikangas 1986, 108.

⁵ Ylikangas 1986, 107–108.

⁶ Juva 1966, 140–142; Silfverhuth 1977, 44–45, 74, 78–79; Tommila 1989, 53.

Nikolai I:n hallintojärjestelmän henki painoi leimansa valtiolliseen ja kirkolliseen elämään. Kirkollisen lainsäädännön kehittäminen viivästyi, sillä kirkkolain uudistustyö oli pysähdyksissä koko 1830-luvun. Tengströmin kuoltua joulukuussa 1832 arkkipiispan virka oli täyttämättä koko alkuvuoden. Vasta kesäkuussa 1833 toimitettiin Suomen ensimmäinen arkkipiispanvaali, jossa eniten ääniä sai tuomiorovasti Gustaf Gadolin. Keisari nimitti arkkipiispaksi kuitenkin toiseksi eniten ääniä saaneen Erik Gabriel Melartinin, jota hän henkilökohtaisesti suosi, koska hän oli jo aiemmin oppinut tuntemaan tämän yhteistyöhaluisena ja myöntyväisenä yliopiston rehtorina. Keväällä 1837 Melartinin annettiin henkilökohtaisella audienssilla ymmärtää, että hänen nimenomainen tehtävänsä oli ylläpitää Suomen papiston piirissä järjestystä.⁷

Vallankumouspelon takia Nikolai I halusi ehkäistä kaikkien kumoukselliseksi tulkittavien aatteiden leviämisen. Tähän saakka uusilta ajatuksilta säästynyt rahvas oli erityisesti varjeltava tartunnalta. Uuden politiikan mukainen sensuuriasetus salli suomeksi julkaistavan vain uskonnollista ja talouselämää hyödyttävää kirjallisuutta. Nikolai I:n alamaisia holhoamaan pyrkivän politiikan kaudella ei varsinaisesti pyritty vastustamaan kansanopetusta, mutta tavoitteeksi tuli tehostaa opetusta niin, että alamaiset olisivat tietoisia velvollisuuksistaan. Juuri tähän tarkoitukseen perinnäisen kirkollisen opetuksen katsottiin sopivan erinomaisesti: esim. katekismuksen opetuksen tehostamisen uskottiin lisäävän esivallan kunnioitusta. Sitä vastoin kaikki perinteistä kirkollista kansanopetusta monipuolisempi valistus oli tavalla tai toisella joko poliittisesti vaarallista tai ainakin tarpeetonta; uudet laajennettuun kansanopetukseen ehdotetut aineet katsottiin väyliksi, joita myöten vaaralliset aatteet saattoivat levitä. Näin rahvaan valistamiseen vuosisadan alussa tähänneet yritykset olivat jääneet tiukan holhouspolitiikan ja vallankumouksen pelon varjoon.⁸

⁷ *Kansanaho* 1954b, 77; *Tiensuu* 1976, 318–319, 355; *Silfverhuth* 1977, 81.

⁸ *Iisalo* 1989, 113–114.

4.2 Pietistisen kansakoulusuunnitelman hylkääminen

Jonas Lagus osoitti jo varhain kirjallisia ja runollisia taipumuksia. Hänen edesmenneen isänsä ystävä Jacob Tengström järjesti nuorelle Lagukselle vuonna 1817 määräyksen pappisvirkaan Vöyrille. Vuonna 1828 hänet valittiin kappalaiseksi Ylivieskaan. Siellä toimiessaan hän sai kosketuksen heränneisiin.¹

Ylivieskan kuuluisa pietistipappi Jonas Lagus oli lähetysharrastuksensa² lisäksi kiinnostunut myös opetusasioista. Hän oli yksi niistä 16 pappismiehestä, jotka antoivat lausunnon Suomen Talousseuran sihteerin Carl Cristian Böckerin laatimasta koulumietinnöstä. Vaikka uskonnollinen herätys suhtautui yleensä ”maalliseen” tietoon penseästi, Lagus ei suoralta kädeltä torjunut rahvaan opetuksen sisällön laajentamista: historiaa ja maantietoa ym. voitiin opettaa, jos kouluissa samalla annettiin elävää ja tehokasta uskonnonopetusta.³

Kun Laguksen lähetystyötä koskevat suunnitelmat kariutuivat, hän suunnitelsi kiinnostuksensa opetusasioihin päättäen avata Ylivieskasta ostamassaan talossa orpolasten köyhäinkoulun ja -kodin. Tämän kouluhankkeen sosiaaliset perustelut sekä elävän kristinuskon levittämiseen tähtäävä tarkoitusperä ilmenivät selvästi kirjeestä, jonka Lagus laati ystävälleen ”kolminkertaiselle tohtorille” Jacob Wegeliukselle. Tuomiokapitulilta saamastaan vastauksesta Lagus kirjoitti: ”– Koulua varten minun piti tehdä suunnitelma, jotta sille saataisiin esivallan vahvistus, koska muutoin saattaisi helposti tapahtua, että minut yritykseni johdosta pantaisiin syytteeseen. Annettiin myös viitteitä siihen suuntaan, etten perustaisi mitään kirkkoa kirkkoon tai yhteiskuntaa yhteiskuntaan. Minä kyhäsin kiireesti suunnitelman, jonka mukaan yritin

¹ *Krook* 1963, 372.

² Ruotsin-matkallaan 1830-luvulla Jonas Lagus oli Tukholmassa kosketuksissa vähän aiemmin perustetun Ruotsin lähetysseuran johtohenkilöiden kanssa, jotta jotakin vastaavaa saataisiin syntymään myös Suomessa. Kotimaahan palattuaan hän kävi tapaamassa useita vaikutusvaltaisia kirkonmiehiä Etelä-Suomessa, mutta nämä suhtautuivat asiaan sangen viileästi lähinnä keisarikunnan viranomaisten pelossa. *Krook* 1963, 373.

³ *THL* 1828, 88–91; *Tuulasvaara* 1960, 413.

säilyttää itseleni ja laitokselle niin paljon vapautta kuin mahdollista, ja esitin, etten minä tässä tapauksessa tahtonut sietää mitään muuta auktoriteettia kuin Tuomiokapitulin. – – Pidän kuitenkin kaikkea tätä hätäratkaisuna: jos minun kuulijani eivät olisi sulkeneet sydäntänsä Evankeliumilta, niin olisivat he antaneet minulle työtä kylliksi – –.”⁴

Jonas Lagus totesi 1839 lähetekirjeessään tuomiokapitulille, että hänen suunnittelemansa koulun tarkoituksena oli antaa lapsille monipuolisempaa kasvatusta kuin maaseudulla tähän asti oli ollut tarjolla. Tämä koulusuunnitelma takaa Lagukselle pysyvän sijan Suomen kansansivistystyön historiasa. Hänellä lieene ainakin osittain ollut innoittavana esimerkkinä saksalaisen pietistijohtajan August Hermann Francken köyhäinkoulu ja -koti.⁵

Laguksen ”Suunnitelma kansakouluksi” sisälsi 12 pykälää, ja sen liitteenä seurasi Kalajoen väliaikaisen saarnaajan Jaakko Hemmingin ilmoitus, jossa hän suostui ryhtymään Laguksen apulaiseksi. Suunnitelman alussa anottiin, että koulu saisi nauttia keisarin suojelusta ja että ainoastaan tuomiokapitulilla olisi oikeus puuttua koulun asioihin. Koulun johtajan oli päiväkirjan perusteella puolivuositain tai tarvittaessa useamminkin, mikäli häntä siihen käskettiin, annettava selvitys opetuksen kulusta, opetusmetodista, koululaisten lukumäärästä ja edistymisestä. Kouluun oli tarkoitus ottaa ”joukko isättömiä ja äidittömiä lapsia, jotka nauttivat vapaata ruokaa, vaatteita ja opetusta yms., ja saavat kasvatuksen totiseen Jumalan pelkoon, hurskauteen ja siveellisyyteen, sekä sen ohella työteliäisyyteen ja taitavuuteen tulevassa maamiehen ammatissaan ja siihen kuuluvissa käsitöissä”.

⁴ ”Tämän toimettomuuden ajan olen käyttänyt toteuttaakseni erään kauan harkitsemani suunnitelman, köyhäinkoulun perustamisen isättömille ja äidittömille lapsille. Olen ostanut erään lähellä sijaitsevan tilan, josta jo viime kesänä mainitsin, luottamalla vähemmän rahoihin kuin siihen laupeuteen, että Hän, jolle minä maksan takaisin, mitä Hän puolestaan on antanut, tahtois siunata yrityksen. Monet rakennukset tulevat jo kesällä valmiiksi, monet köyhät ja hädänalaiset ovat saaneet ja tulevat tämän ja melkoisen työn alla olevien uudisviljelysten ansiosta vielä saamaan jokapäiväisen leivän tänä kovana aikana täällä. Kirjoitin yrityksestäni Arkkipiispalle lähinnä saadakseni Hemmingin apulaisekseni ja asetin koko perustamiselle sen ainoan ehdon, että minulle määrättäisiin se apu, jota minä Tuomiokapitulilta anoin. Sain vastauksen, jossa minulle luvattiin Hemming, jos hän siihen suostuisi.” *Krook* 1947, 127–128; *Krook* 1963, 373–374; *Tuulasvaara* 1960, 413.

⁵ Laguksen kirjelmä Turun tuomiokapitulille 21.5.1839 TMA TTA E VI 54; *Krook* 1963, 373.

Oppilasmäärä ja valinta riippui kokonaan perustajasta, eikä kouluun hyväksytyillä lapsilla saisi olla lupaa ilman erityistä tai pätevää syytä hylätä koulua ennen 20 vuoden ikää. Ulkopuolisillakin oli vapaus lähettää lapsiaan kouluun, jonka opetus oli köyhimmille maksutonta; varakkaampien oli sopimuksen mukaan suoritettava opetuksesta pieni korvaus. Yhtäläisyys Francken köyhäinkoulujen kanssa näkyi Laguksen suunnitelmassa esitetysissä ajatuksessa ottaa kouluun hyvätapaisia ja suotuisilla luonnonlahjoilla varustettuja nuorukaisia, joista voisi aikanaan kehittyä opettajia kansakouluihin. Koulun tarkoituksena oli kaiken muun ohella antaa lapsille käytännöllistä ammattitaitoa, ja siksi sen palvelukseen piti palkata käsityöläisiä.⁶ Kaikista sisään- ja uloskirjoittautuneista oppilaista oli pidettävä kirjaa, johon merkittiin lapsen syntymäpaikka ja -aika, vanhemmat sekä kouluuntuloajan kohta; eri sarakkeeseen kirjattiin tarkasti kunkin lapsen koulunkäynnin rahoitus. Lisäksi piti toiseen päiväkirjaan tehdä merkinnät siitä, olivatko kaikki lapset saapuneet sovittuun aikaan kouluun ja käyttäytyivätkö he moitteettomasti. Tähän kirjaan oli myös merkittävä perusteluineen ne opetusmenetelmät muutokset, jotka käytännön kokemuksen perusteella oli katsottu tarpeelliseksi.⁷

Laguksen koulusuunnitelmassa käsiteltiin hyvin seikkaperäisesti lasten työskentelyä koulussa ja sen ulkopuolella. Koulupäivän pituus voitiin määrätä tarkemmin vasta käytännön kokemuksen perusteella, mutta kokeilu- luontoisesti koulu alkaisi kesällä kello kahdeksalta ja talvella tuntia myöhemmin. Ennen kouluhuoneisiin menoa oppilaiden puhtaus oli tarkistettava huolellisesti. Lukutunnin alussa oli opettajan tai jonkun pystyvän oppilaan pitämä rukous sekä yksi tai useampi yhteisesti laulettu virsi. Opetus jatkui

⁶ Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839 § 1–6, 9. TMA TTA E VI 54; *Krook* 1947, 125–129; *Tuulasvaara* 1960, 415. Franckesta tuli myös opettajankoulutuksen uranuurtaja, koska hän tarvitsi kouluissaan runsaasti opettajia. Francken laitoksissa asui varattomia opiskelijoita, jotka saivat sieltä ilmaiset ateriat; opiskelijat vuorostaan toimivat vastapalvelukseksi kouluissa päivittäin pari tuntia opettajina. Ilmeisesti ylioppilaat keskustelivat Francken kanssa yhteisillä aterioilla, joista Francke käytti nimitystä *Seminarium praeceptorum*, ”kasvattajien taimitarha”. Näistä keskusteluista kehittyi parin vuoden mittainen opettajankoulutusohjelma, jossa opettajiksi pyrkivät joutuivat mm. harjoittelemaan opetusta ja osallistumaan koulujen opettajien kanssa opetuksesta käytyihin keskusteluihin. *Gangel & Benson* 1983, 178; *Iisalo* 1989, 73–74.

⁷ Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839 § 8. TMA TTA E VI 54.

sitten pieniä keskeytyksiä lukuun ottamatta aina kello kahteentoista, jolloin oppilaat kokoontuivat toiseen huoneeseen päivälliselle. Valvotun ruokailutauon jälkeen opetusta annettiin – keskiviikko- ja lauantai-iltapäiviä lukuun ottamatta – kello kahdesta kello neljään tai viiteen. Opetuksen sisällöllisestä ja metodisesta puolesta Lagus esitti niin ikään yksityiskohtaisen suunnitelman: ”Tavaus ja sisäluku taulujen avulla, kirjoitus, kristinopin taidon opetus lasten käsityskyvyn mukaan sovellettuna, kehoitus hurskauteen ja kansalaishyveisiin sekä jonkin helpon laskutavan opettaminen hyväksytyjen ja hyväiksi tunnettujen oppikirjojen ulkoluvun ohella muodostavat koulun opetusohjelman.” Koulupäivä päättyi joka iltä rukoukseen, eikä kirkossa käyntiä saanut laiminlyödä pyhäisin. Sunnuntai-iltapäivä oli varattu lauluharjoituksille, jolloin lapsille selitettiin kirkossa kuultua opetusta. Lasten vanhemmillä oli myös oikeus olla läsnä näissä tilaisuuksissa, jolloin heillä oli mahdollisuus tarkkailla lastensa edistymistä ja saada ohjeita kristillisestä kasvatuksesta. Ulkopuolisillakin oli mahdollisuus tutustua kouluun ”yleisemmän mielenkiinnon herättämiseksi ja levittämiseksi maassamme vähän tunnettuja kansakouluja kohtaan”.⁸

Lagus osoittautui koulusuunnitelmassaan myös erinomaiseksi lapsen sielunelämän tuntijaksi, mikä ilmeni hänen suunnitelmistaan lasten vapaa-ajan viettoa varten. ”Lasten lomahetket käytetään siten, että he kesällä suotuisalla säällä leikkivät leikkikentällä tai käyvät käsityöläisten pajoissa. Koska lapset rakastavat toimeliaisuutta ja koska heitä täytyy siihen harjoittaa, pitää heidät totuttaa hiukan jäljittelemään sitä, millä he täysi-ikäisinä elättävät itsensä. Täten herätetään heissä jo aikaisin hyödyllinen työnhalu ja tarpeellinen taidokkuus. Tämän tarkoituksen saavuttamiseksi heitä varten varataan rakennuspuita ja pieniä työkaluja pienten talojen rakentamiseksi, jolloin joku vanhempi lasten ystävä on heidän apunaan neuvoinensa ja opettaa heille tarpeelliset käden taidot, harjoittaisi heitä perustusten tekemisessä, salvomisessa, kattamisessa, tilkitsemisessä ym., kunnes he saavuttaisivat tarpeellisen taidon. Lomahetkinään lapset voivat yksitoikkoisuuden välttämiseksi opetella kuokkimaan, ojittamaan, aitaamaan ym., kaikki ilman pakkoa, leikkinä, mikä ajankulu olisi heille hyödyllistä ja huvittavaa.” Laguksen mielestä käynnit käsityöläisten työpajoissa osoittaisivat pian las-

⁸ Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839 § 10–11. TMA TTA E VI 54; *Krook* 1947, 126–127; *Tuulasvaara* 1960, 416.

ten luontaiset taipumukset, kun heillä olisi tilaisuus harjoitella iälleen sopivilla työkaluilla. ”Pitkinä talvi-iltoina he harjoittaisivat kaikenlaisten maamiehen työkalujen, astioiden ym. veistoa. Tyttöjen lomahetket käytetään jonkin taitavan henkilön antamaan opetukseen kaikissa naisten käsityöissä ja töissä, joita vaaditaan hyvältä talon emännältä ja hyväksi tunnetulta palveluspiialta.”⁹ Didaktisissa ratkaisuissaan Lagus osoittautui omalla aikanaan poikkeuksellisen edistysmieliseksi: hän yhdisti teoreettisen opetuksen ja käytännön työharjoittelun lasten kehitystasoa vastaavalla tavalla.

Lagus ei pyytänyt suunnitelmalleen valtiovaltaa muuta tukea, kuin että Turun tuomiokapituli saisi myöntää koulun perustajalle apulaiseksi vapaaehtoisen virkaveljen.¹⁰ Laguksen koulusuunnitelmassa näkyi selviä yhtymäkohtia August Hermann Francken esittämiin ajatuksiin.¹¹ Pietistisistä lähtökohdista noussut lähimmäisen palvelemisen ihanne johti Francken kasvatus- ja opetusohjelmaan, jonka keskeisenä tavoitteena oli käytännön hyöty. Uskonnollisen kasvatuksen rinnalla Francken keskeisenä pyrkimyksenä oli nimenomaan ammattityön kannalta hyödyllisen tiedon ja taidon välittäminen oppilaille.¹² Käytännön elämään valmentavien ammatillisten tietojen ja tai-

⁹ Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839. TMA TTA E VI 54. *Krook* 1947, 127; *Tuulasvaara* 1960, 416.

¹⁰ Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839. TMA TTA E VI 54.

¹¹ Esikaupunkipappina toimiessaan Francke näki ympärillään tietämättömyyden ja taloudellisen hädän. Tämä pakotti hänet tehostettuun opetus- ja avustustoimintaan, jota hän piti kristillisenä velvollisuutenaan. Muutamassa vuodessa toiminta laajeni ja monipuolistui synnyttäen kuuluisat Francken laitokset, joiden sosiaalisen työn ytimenä olivat koulut. Ensiksi Halleen perustettiin köyhäinkoulu sekä myöhemmin säätyläisnuorille tarkoitettu lukio. Köyhäinkoulun yhteydessä toimi koulukoti varattomille lapsille. Francken kuollessa hänen oppilaitoksissaan oli 164 opettajaa ja 2 207 oppilasta. *Iisalo* 1989, 71

¹² Vaikka raamattu- ja katekismusopetus oli Francken koulujen päivittäisessä opetustyössä tärkeällä sijalla, koulun piti myös opettaa nuorille asioita, ”joita he saattoivat myöhemmin hyödyntää Jumalan ja lähimmäisten palvelussa”. Siksi koulussa oli kasvitieteellinen puutarha, luonnonhistorian huone, kemian ja anatomian laboratorio sekä työpaja lasileikkausta, kuparikaiverrusta ja puutöitä varten. Varta vasten perustetuissa työpajoissa oppilaat saivat lisäksi vapaaehtoista opetusta puunleikkauksessa, metallitöissä, kuparikaiverruksessa, lasinpuhalluksessa, kemian ja fysiikan laborioritöissä ym. taidoissa. Koulun oppilaille järjestettiin myös tutustumiskäyntejä paikallisiin työpajoihin ja tehtaisiin. *Gangel & Benson* 1983, 178–179; *Iisalo* 1989, 72–73.

tojen opettaminen – pohjalaisten elinoloihin sovellettuna – oli Laguksen koulusuunnitelmassa perusteltu hyvinkin samaan tapaan kuin Francken köyhäinkoulun opetusohjelmassa. Lagus näyttää saaneen ideoita myös Suomen Talousseuran sihteerin Carl Böckerin koulusuunnitelmasta, josta hän oli vuonna 1828 antanut lausunnon. Böckerin ehdotuksessa oli niin ikään voimakas käytännön pedagoginen painotus: lapsille ehdotettiin järjestettäväksi opintokäyntejä tehtaisiin ja taiteilijoiden pajoihin. Laguksen koulusuunnitelmaan sisältyivät myös valistuksen ja filantropismin hengen mukaiset taloudelliset hyötynäkökohdat. Toiminnallisuus, virkistys ja huvi olivat Laguksen pedagogisissa periaatteissa – etenkin pietistisestä viitekehyksestä esitetyinä – yllättävän moderneja painotuksia.

Turun tuomiokapituli tyrmäsi Laguksen koulusuunnitelman 1839 antamallaan päätöksellä: ”Katsoen siinä esiintyviin useihin epämääräisiin ja lähes käyttökeltottomiin ehdotuksiin ei Tuomiokapituli katso voivansa ottaa harkittavakseen kysymyksessä olevaa esitystä sen nykyisessä muodossa.” Suunnitelman hyväksymistä ei auttanut edes se, että Lagus lupasi itse vastata kustannuksista. Tuomiokapitulin jyrkkä kielteinen kanta aiheutui pelosta, että Laguksen koulusta tosiasiallisesti muodostuisi pietismin ”taimitarha”.¹³

Suomen kirkon ylimmän johdon asenne Pohjanmaan herännäisyyteen muuttui selvästi 1830-luvulla. Vuonna 1836 tekemällään tarkastusmatkalla arkkipiispa Melartin oli itse kehottanut Jonas Lagusta ja Nils Gustaf Malmbergia menemään mukaan konventikkeleihin, sillä heränneitä piti tuomitsemisen sijasta ohjata ja opastaa lempeydellä. Melartin näki nuorten herännäispappien työn myönteisenä ja kirkon elämää elvyttävänä.¹⁴ Seuraavina vuosina arkkipiispan kanta muuttui kuitenkin varaukselliseksi ja jopa pääosin kielteiseksi. Tavatessaan keisari Nikolai I:n Pietarin-matkallaan keuhälä 1837 Melartin sai nimenomaisen ohjeen ylläpitää papistossa järjestystä. Tämän jälkeen arkkipiispan asenne nuoriin pietistipappeihin jyrkkenei sel-

¹³ Lagus ei olisi kyennyt yksin ylläpitämään koulua, mutta ehkä hän uskoi koulun toimivan vastaisuudessa lahjoitusten turvin kuten Francken koulut Hallsessa. Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839. TMA TTA E VI 54. *Tuulasvaara* 1960, 416–417; *Krook* 1963, 374.

¹⁴ *Takolander* 1926–1927 II, 122; *Laasonen* 1980, 213.

västi.¹⁵ Turun tuomiokapitulin ehdottoman kielteinen päätös Laguksen koulusuunnitelmasta oli selvästi arkkikiispa Melartinin kirkkopoliittisen linjan mukainen.

Turun tuomiokapitulin lehtorijäsen Johan Adam Edman oli ankara pietistien vastustaja. Kapitulin kouluasiantuntija, lehtori Edvard Bergenheim ei suunnannut pietismiiä vastaan varsinaista kritiikkiä, mutta ei hänen äänenpainoissaan kuulunut 1830-luvun pietistien puhettakaan.¹⁶ Kun Turun tuomiokapitulin jäsenistössä oli näinkin voimakkaita antipatioita pietismiin nähden, näytti Laguksen suunnitelma niin arveluttavalta, että se oli varminta tyrmentä alkuunsa. Pelkästään sunnuntai-iltapäiviksi kaavailut lauluharjoitukset herättivät epäilyjä. Kun erikseen vielä mainittiin vanhempien ja ulkopuolisten mahdollisuudesta olla niissä läsnä, tarjoutui täten mitä ilmeisin mahdollisuus peitetysti harjoitettuun konventikkelitoimintaan. Tämä yksistään oli jo tuomiokapitulille riittävä hylkäämisperuste. Hiippakunnan johto katsoi ilmeisesti parhaaksi heti alkuunsa leikata siivet pietistisestä maaperästä nousevalta liialliselta opetusintoilulta ”yleisemmän mielenkiinnon herättämiseksi ja levittämiseksi maassamme vähän tunnettuja kansakouluja kohtaan”. Nikolai I:n alamaisia holhoavan politiikan kaudella tällainen kansalaisaktiivisuus oli vähintäänkin tarpeetonta, ellei suorastaan poliittisesti vaarallista. Mielenkiinnon herättäminen perinteistä kirkollista kansanopetusta monipuolisemman valistuksen jakamiseen rahvaalle uusien oppiaineiden avulla katsottiin väyläksi, jonka kautta vaaralliset kumoukselliset aatteet saattoivat levitä alempiin yhteiskuntakerroksiin.

Tuomiokapitulin kielteisen päätöksen tavoitteena oli myös varmistaa se, ettei Lagus pietistisen kouluhankkeensa välityksellä onnistuisi perustamaan kirkkoa kirkkoon tai järkyttämään yhteiskuntarauhaa. Laguksen ehdotukseen kätkeytyi silloisissa oloissa aivan liikaa sekä hengellisiä että yhteiskunnallisia riskitekijöitä. Vaikka Laguksen kansakoulusuunnitelmassa oli ensisijaisesti kyse paikallisesta kouluhankkeesta, se olisi toteutuessaan kuitenkin

¹⁵ *Laasonen* 1980, 213. Ratkaiseva virike Melartinin asenteen muutokseen tuli Osmosalon mukaan keisari Nikolai I:n Melartinille vuonna 1837 pitämästä puhuttelusta. *Osmosalo* 1939, 28–33. Ylikankaan mukaan synä olivat korkeaan virkaportaaseen lähetetyt pietistien vastaiset ilmiannot. *Ylikangas* 1979, 251–267.

¹⁶ *Tiensuu* 1976, 355; *Tiensuu* 1985, 129.

voinut toimia laajemman kansanopetuksen pilottihankkeena, jolla olisi – Francken koulujen tapaan – voinut olla huomattavaakin merkitystä yleisen kansanopetuksen kehittämisen kannalta. Juuri tästä syystä Laguksen koulu-suunnitelma oli riskiyritys ja liian vaarallinen uutuus. Alttarin ja valtaistui-men liitto toteutui niin johdonmukaisesti Nikolai I:n hallintokaudella, että kansanopetuksen kehittämisestä keskusteltaessa tarvittiin erityistä varovai-suutta. Valtakunnallisen koulupolitiikan näkökulmasta katsottuna rahvaalle annettavan opetuksen ensisijainen tavoite oli tehdä alamaiset tietoisiksi vel-vollisuuksistaan Jumalaa ja keisariaan kohtaan.

4.3 Filantropistiset tehtaankoulut ja köyhäinkouluhankkeet

Ruotsin vallan loppuaikoina varakkaimpia teollisuuslaitoksistamme olivat rautaruukit, joista useat joutuivat monien omistajanvaihdosten jälkeen Suo-men ja Ruotsin varakkaiden kauppiaiden haltuun ja kulkeutuivat sitten pe-rintönä samoissa suvuissa polvesta polveen. Tällaisia perintöruukkeja olivat Hisingerin Fagervik Inkoossa, Bremerien Teijo Perniössä, Björkmanin Oris-berg Isossakyrössä ja Fiskars Pohjassa sekä Orijärvi Kiskossa. Ennen 1830-lukua toimivia tehtaankouluja oli ainoastaan kaksi: Teijon rautaruukin koulu Perniössä (per. 1791) ja Fiskarsin rautaruukin koulu Pohjassa (per. 1823). Seuraavat tehtaankoulut saatiin perustettua 1831 Isoonkyröön Orisbergin rautaruukin ja 1837 Kiskoon Orijärven kuparikaivoksen yhteyteen.¹

Ruukinpatruunoiden huomio kohdistui etenkin sellaisiin uudistuksiin ja parannuksiin, jotka merkitsivät käytännössä tuotannon nousua heidän omis-sa tehdaslaitoksissaan. Teollisuuden johdon ja ruukinpatruunoiden mielen-kiinto tehtaankoulujen perustamiseen ja ylläpitämiseen on siten ymmärrettä-vissä etenkin taloudellisten syiden pohjalta. Merkantilistinen talousjärjestel-

¹ Ruotsin vallan aikana kaikki kouluja perustaneet patruunat olivat aatelisia. Teh-taankouluja oli toiminnassa Inkoossa Fagervikin rautaruukissa 1760-luvulla, Juankoskella Juuantehtaan rautaruukissa 1791–1804 sekä Perniössä Teijon rau-taruukissa vuodesta 1791 alkaen. *Aurola* 1961, 17–18, 245–246.

mä piti ihmistä välineenä valtion tarkoituksien toteuttamiseksi. Siksi kaupan ja teollisuuden palvelijoilta odotettiin myös kirjoitus- ja laskutaitoa. Kouluja perustamalla pyrittiin säilyttämään järjestys tehdasyhdyskunnan teillä ja kujilla.²

Fiskarsin rautaruukin vuoro-opetuskoulu keskittyi Emilia Julinin laatiman ohjesäännön mukaisesti ensin tyttöjen opastamiseen käsityötaidoissa. Vasta 1830-luvulla tämän koulun oppilaiksi otettiin myös poikia, joille opetettiin helpohkoja metallitöitä, mm. veitsien valmistusta. Tietopuolisten aineiden opiskelussa ja koulunkäyntiajan pituudessa annettiin oppilaille pitkälle menevä valinnanvapaus. Jotkut lukivat raamatunhistoriaa, toiset maantietoa, muutamat aapista ja eräät Suomen historiaa ja yksi maatalousoppia. Fiskarsin tehtaan myymälärakennuksen yhteydessä toimi ompelukoulu vuoteen 1832, jolloin perustettiin ”arkikoulu”. Myös Orijärven kaivokselle rakennettiin koulutalo vuonna 1837. Lisäksi Fiskarsissa toimi sunnuntaikoulu varttuneelle nuorisolle, joka kävi suurelta osin työssä tehtaassa.³

Julinin ylläpitämien tehtaankoulujen kustantamiseksi lasten vanhemmilta kannettiin myös koulumaksuja: koko lukuvuoden maksu oli 16 ruplaa ja viiden kuukauden maksu 8 ruplaa, sitä lyhyemmästä ajasta ei peritty maksua. Oppilaat saivat tarpeellisen paperin ja kirjoitusmusteen tehtaan konttorista. Fiskarsin koulussa oppilaita oli 45–90 ja Orijärven koulussa 20–40. Koulumaksujen lisäksi oppilasmäärän alhaisuuteen vaikutti sekin, että kouluun otettiin alkuvuosina vain poikia, jolloin Fiskarsissa oli noin 30 oppilasta. Fiskarsin koulussa jouduttiin tinkimään viisipäiväisestä työviikosta riittävän huoneistotilan puutteen vuoksi. Pojille pidettiin koulua toinen puoli viikkoa ja tytöille toinen. Vuosina 1835–1847 koulun opettajina oli samanaikaisesti sekä miehiä että naisia. Orijärven koulussa toteutettiin viisipäiväistä työviikkoa.⁴

Useissa tapauksissa ruukinseurakunnan perustamiseen liittyi myös koulun organisoiminen. Kun Lars Magnus Björkman⁵ anoi saarnahuonetta ja

² *Cygnaeus* 1897, 28; *Aurola* 1961, 19, 21–23.

³ *Sömerkivi* 1952, 121; *Aurola* 1961, 49.

⁴ *Sömerkivi* 1952, 123; *Aurola* 1961, 49–50.

⁵ Antskogin, Fiskarsin, Kimon, Oravaisten ja Orisbergin ruukit joutuivat 1700-luvun lopulla tukholmalaiselle tukkukauppiaalle Bengt Magnus Björkmanille, joka tunsikin mielenkiintoa teollisuuslaitoksissaan harjoitettavaa seurakuntatyötä ja

koulua Orisbergiin Isoonkyröön, hän sitoutui omasta ja vastaisten ruukin omistajien puolesta maksamaan ruukinsaarnaajalle rahapalkkaa ja myöntämään tälle tarpeelliset luontoisedut. Tuomiokapitulin annettua suostumuksensa 1831 Orisbergin tehtaankoulussa päästiin aloittamaan opetustyö. Koko 1830-luvun ajan oppiaineina olivat uskonto, sisäluku, kirjoitus ja laskento. Turun tuomiokapitulin vahvistamista säännöistä ilmenee, että seuraavalla vuosikymmenellä suunniteltiin oppiainekseen lisättäväksi Suomen maantieto ja historia. Aikeesta oli kuitenkin luovuttava syksyllä 1846, koska tarvittavia kirjoja ja karttoja ei saatu ajoissa hankituksi. Yleensä vanhemmat lähettivät lapsensa kouluun oppimaan ensisijaisesti lukemista, ja vain jotkut tulivat saavuttaakseen kirjoitustaidon.⁶

Keväällä koulussa pidettävään julkiseen tutkintoon saapuivat emäseurakunnan kirkkoherra, joka oli myös koulun tarkastaja, ruukin omistaja sekä lasten vanhemmat. Oppilaiden taidot ja tiedot kuulusteltiin sekä vuoden aikana käsitellyt asiat selvitettiin tutkinnossa, jossa saatettiin antaa oppilaille nuhteita tai kiitosta. Orisbergin koulun esikuvana näyttää olleen Ahlmanin koulujen ohjesääntö, jossa oli erityinen pykälä oppilaiden palkitsemisesta.⁷

Vanhoilla rauta- ja lasiruukeilla oli omat saarnaajansa. Vuoro-opetuskoulujen aikana niihin alettiin palkata sellaisia pappeja, jotka suostuivat myös pitämään huolta opetustyöstä. Kun vapaaherra Johan Hisinger valitsi vuonna 1835 Inkooseen Fagervikin ruukinseurakuntaan pastori Fredrik Vilhelm Hällströmin, hänen virkaansa liitettiin pedagogin tehtävä. Mustasaassa Grönvikin lasitehtaan ruukinsaarnaaja velvoitettiin käyttämään vuoro-opetusmenetelmää 1835 perustetussa koulussa.⁸

Tampereen Finlaysonin tehtaات siirtyivät uusille omistajille 1830-luvun puolivälissä. Laitosten ensimmäinen yhtiösuunnitelma oli siinä määrin filantropian ja syvän kristillisyyden leimaama, että se sisälsi liike-elämässä harvinaisia piirteitä. Yhtiösopimuksen mukaan tavoitteena ei ollut voitonhimon

opetustoimintaa kohtaan. Häneltä kouluharrastus periytyi vielä seuraaville sukupolville, joiden joukossa oli koulujen perustajia ja ylläpitäjiä. *Aurola* 1961, 42. Bengt Magnus Björkman myi Orisbergin ruukkinsa ja maatilan pojalleen Bengt Ludvigille. Tämä puolestaan myi ruukin edelleen veljelleen Lars Magnukselle, joka asettui asumaan Orisbergiin. *Liakka* 1920, 79–80; *Aurola* 1961, 51.

⁶ *Liakka* 1920, 110; *Aurola* 1961, 51–52.

⁷ *Aurola* 1961, 55.

⁸ *Aurola* 1961, 55.

tydyttäminen, vaan tehtaan perustajan ihmisystävällisten ihanteiden toteuttaminen. Tehtaan piti myös antaa välttävää toimeentuloa vailla oleville köyhille lapsille työtä ja kasvatusta, mitä varten oli perustettava tehtaan ylläpitämä koulu. Yleensä lapsityövoiman avulla pyrittiin tuolloin alentamaan tuotantokustannuksia mahdollisimman suuren voiton saavuttamiseksi. Tätä halpatyövoimaa palkattiin teollisuuslaitoksiin vain minimimäärä. Finlaysonin tehtaassa tehtiin tässäkin poikkeus: lapsia otettiin työhön noin 25 % enemmän kuin työvoiman tarve edellytti, jotta työnantajan hyvä tahto toteutuisi.⁹

Kun Ferdinand Uhde tuli tehtaan isännöitsijäksi, hän aloitti filantrooppisen toiminnan, joka liittyi läheisesti gossnerilaisuuden¹⁰ nimellä tunnettuun uskonnolliseen liikkeeseen. Vuoteen 1839 mennessä valmistui rakennus, jossa toimi vuodesta 1840 alkaen Maria Charlotta Hydénin johtama ”Mamsellin kouluna” tunnettu oppilaitos. Kyseisen koulun opettajaa valittaessa oli yhtenä edellytyksenä uskonnollisuus. Tämän rakenteeltaan erikoisen ja jonkin verran muista Suomen tehtaankouluista poikkeavan opinahjon opetusmenetelmä suosi sekä kaavamaisista vuoro-opetusta että uudenlaista havainto-opetusta. Koulun vanhimpia 15-vuotiaita oppilaita opastettiin itsenäiseen työskentelyyn ja 5-vuotiaita nuorimpia askarteluun.¹¹

”Mamsellin koulun” oppilaitse pääsivät erotuksesta kaikki kaupunkilaisien lapset, jos tilaa riitti. Koulun oppiaineista tärkein oli uskonto. Rukouksissa luettiin joka aamu Herran siunaus, Raamatusta valittu päivän tunnussana ja uskontunnustus. Kahdesti viikossa oli tunti raamatunhistoriaa, sama määrä katekismuksen lukua sekä tunti Uuden testamentin ja virsien lukemista. Moni 10-vuotias koulua käynyt saattoi osata ulkoa virsiä sekä kokonaisia lukuja evankeliumeista ja Apostolien teoista. Laululla oli tärkeä sija opetusohjelmassa. Opetussuunnitelmaan sisältyi lisäksi kirjoitusta ja laskentaa. Tyttöjen käsitöissä opittiin nypläystä, päärmäystä, helmiompelua ym. vai-

⁹ Lindfors 1938, 133–137; Aurola 1961, 58.

¹⁰ Gossnerilaisten johdossa oli pietarilainen, entinen katolinen pappismies Johannes Gossner, jonka pyrkimyksenä oli mm. yhteiskunnan turvattomien ja köyhien lasten aineellisen sekä henkisen tilan parantaminen. Uhden pietarilaiset uskonveljet olivat kiinteässä kosketuksessa vapaakirkollisiin piireihin, mm. kveekareihin. Gummerus 1931, 196; Aurola 1961, 58.

¹¹ Aurola 1961, 60–61.

keitakin työtapoja. Etevimmat oppilaat saattoivat ommella myös tauluja, joiden aiheena oli tavallisesti Jeesus Getsemanessa. Jokaisen työpäivän päätteeksi oli eräänlainen luokan yhteinen hyvien tapojen tunti, jonka aikana opettaja selitti esimerkein, miten hyvien lasten tulee käyttäytyä. Tällä tunnilla leikittiin myös pikku leikkejä.¹²

Tehtaankoulujen opetuksen taso oli kirjava. Koulujen oppilaina oli tehdasseutujen tyttöjä ja poikia, jotka usein suorastaan velvoitettiin koulunkäyntiin. Molemmille sukupuolille ei yleensä opetettu samoja aineita: kirjoitusta ja laskentaa pidettiin tarpeellisena pojille, kun taas tytöille nämä aineet eivät olleet tuon ajan yleisen käsityksen mukaan juurikaan hyödyllisiä. Tytöt osallistuivat ensisijaisesti sisäluvun ja uskonnon opiskeluun. Tehtaan alustalaisten lapset jaettiin koulussa varallisuuden perusteella kahteen ryhmään. Köyhimpien vanhempien lapsille opetettiin vain uskontoa. Kun kaikki tytöt ja köyhimpien lapset otettiin erilleen, ei opettajalle välttämättä jäänytkaan paljon muita opetettavia.¹³ Finlaysonin samoin kuin Fiskarsin tehtaankoulut olivat kuitenkin omana aikanaan kansanopetuksen pilottihankkeita, joissa naisopettajien työpanos ilmeni selvästi tyttöjen opetuksen sisällön ja tavoitteiden painottamisessa käytännönläheiseen naissivistykseen. Emilia Julin ja Maria Charlotta Hydén olivat erityisen kutsumustietoisia opettajia, joiden työtä motivoi uskonnollinen sitoutuneisuus. Useissa tapauksissa 1800-luvun alkupuolella tehtaankoulujen perustajien ja koulun ylläpitäjien uskonnollinen harrastuneisuus yhdistyi valistuksen ja filantropismin kasvatusoptimismiin. Siksi uskonnon opetuksella oli erittäin keskeinen sija opetuksessa, jota haluttiin myös laajentaa hyödyllisen maallisen tiedon ja ammatillisen opetuksen suuntaan. Tehtaankoulutoiminnan ja seurakuntapapiston valvonnassa tapahtuvan kirkollisen kansanopetusjärjestelmän välillä ei ilmennyt vastakainasettelua käytännön eikä opetussisällön kehittämisen tasolla.

Ruukinpatruunoiden lisäksi myös eräät virkamiehet pyrkivät filantropismin hengessä perustamaan kouluja rahvaan elinolojen parantamiseksi. Tampereen ympäristöön organisoitujen Ahlmanin koulujen lisäksi kihlakunnan tuomari Antellin lahjoitusvaroilla oli myös Kainuuseen pyritty jo autonomian alkuaikoina perustamaan pitäjänkouluja, jotka kituivat miespolven

¹² Aurola 1961, 61.

¹³ Aurola 1961, 45.

ajan, koska niihin ei saatu kunnollisia opettajia.¹⁴ Kainuun korpikansa ei nähnyt Antellin hankkeissa mitään hyödyllistä, vaan rahvaan mielestä koulut olivat joutavaa ajanhukkaa. Paltamon ja Sotkamon koulumestarien toimiin ei ilmaantunut yhtään hakijaa. Hyrynsalmen pitäjäläisten mielestä koulu oli niin vastenmielinen, ettei koulumestari – tuomiokapitulin tuesta huolimatta – ollut saavuttanut juuri mainittavia opetustuloksia. Tuomiokapitulin arvion mukaan Antellin kouluista ei ollut käytännössä koitunut paljonkaan hyötyä.¹⁵ Rahvaan erityisen voimakas muutosvastarinta jarrutti kansanopetuksen kehittämistyötä Kainuussa.

Rahvas esitti Antellin koulujen käynnistymisvaikeuksien syyksi köyhyyden, harvan asutuksen ja koulutupien puutteen. Yleiseen tapaan kerrottiin vielä murheellisia esimerkkejä kirjoitustaidon oppineista rahvaan lapsista, joista oli melkein aina tullut kelvottomia, laiskuuteen vajonneita ihmisiä. Kirjoitustaidon todettiin olevan tyystin tarpeeton ruotsia osaamattomille. Kunnollisia opettajia ei saatu ennen kuin vuonna 1830 palkan lisäykseksi määrättiin kruunun kymmenykset Kajaanin kihlakunnan silloisille sekä tuleville Antellin koulujen opettajille.¹⁶ Kainuun vähävaraisen rahvaan elinolojen niukkuus kasvatti välinpitämättömyyttä ja avointa kielteisyyttä pitäjänkouluja kohtaan. Riittävän palkkauksen järjestäminen opettajille osoittautui kansanopetuksen kehittämisen välttämättömäksi alkuehdoksi.

Ahlmanin ja Antellin aloitteisiin verrattava oli myös tuomari Zachris Alopaeuksen vuonna 1836 tekemä lahjoitus, jonka turvin perustettiin kolme vuotta myöhemmin Alopaeuksen köyhäinkouluja neljään pohjoispohjalaiseen pitäjään: Kalajoelle, Haapajärvelle, Pyhäjoelle ja Salosiin (Raaheen). Opettajiksi näihin kouluihin kelpuutettiin ”kirjamiehiä ja -naisia”. Lyhyttä kesälomaa lukuun ottamatta nämä kiersivät papiston valvonnassa opettamassa lukemista ja kristinoppia ensin tauluista usealle lapselle samanaikaisesti, mistä sitten edettiin aapisen ja katekismuksen ulkolukuun. Joillekuille

¹⁴ Antellin koulujen alkuperäinen tarkoitus oli kohottaa rahvaan taloudellista ja sosiaalista tilaa antamalla opillista sivistystä sekä elinkeinoelämän ja etenkin maatalouden alkeistietoja. Laskentoa ja kirjoitusta opetettiin sääntöjen mukaan vain pojille. Antellin koulujen ohjesäännöt oli vahvistettu jo vuonna 1806. Halila 1949, 133; Tommila 1986, 179.

¹⁵ Turun tuomiokapitulin lausunto 20.9.1815, KA KKA 1815–1825 Eb 5. Kujala 1947, 167; Lahdes 1958a, 50–51.

¹⁶ Halila 1949, 133–134.

pystyville opetettiin vielä kirjoitusta ja laskentoa. Alopaeuksen kouluja toimi parhaimmillaan yhteensä seitsemässätoista seurakunnassa, mutta ne eivät kuitenkaan päässeet tarpeeksi hyvään kuntoon vaikeiden olojen vuoksi.¹⁷

Tehokkaan ja tuloksellisen opetustoiminnan sosiaaliset ja oppimispsykologiset edellytykset olivat tehtaankouluissa huomattavasti paremmat kuin kiertävissä pitäjänkouluissa. Vaikka riittävät taloudelliset resurssit turvasivat tehtaankoulujen toiminnan jatkuvuuden, opetustavoitteiden ja oppisisältöjen laajentaminen ei niissäkään onnistunut ilman asiansa osaavaa opettajaa. Naisopettajat pystyivät myös tuomaan henkilökohtaisen panoksensa näkyviin tyttöjen opetuksen sisällön laajentamisessa käytännön taitoihin.

4.4 Kansanopetuksen linjakysymys pappeinkokouksissa

Kun Turun ja Porvoon hiippakuntien papisto kutsuttiin synodaalikokouksiinsa kesällä 1842, oli edellisistä pappeinkokouksista ehtinyt kulua jo yli 15 vuotta. Nikolai I:n hallitusajalle ominainen taantumuksen lamaannuttava byrokraattinen henki painoi leimansa valtiolliseen ja kirkolliseen elämään, mutta kansan syvissä riveissä oli jo auennut voimakkaasti laajenemaan pyrkivä uusi ja luomisvoimainen hengellinen herätysliike. Vuoden 1842 synodaalikokoukset ajoittuivat valta-asemassa olevan virallisen kirkollisuuden ja nousevan herätysrintaman välisen ristiaallokon kiihkeimpään tyrskyaikaan.¹

Pohjanmaalla 1830- ja 1840-luvun taitteessa voimakkaasti vaikuttanut herännäisyys sai niin maalla kuin kaupungeissakin vankimman kannatuksensa keskiluokasta,² mutta herätys tempasi mukaansa myös alemmaa papis-

¹⁷ Räsänen 1921, 166; Kujala 1947, 166; Halila 1949, 148.

¹ Ruuth 1913, 280.

² Maaseudulla herännäisyyden innokkaimpia tukijoita olivat talolliset, vieläpä vauraimmasta ja yritteliäimmästä päästä; maaseudun käsityöläiset olivat myös liikkeelle suopeita, mutta köyhä kansa – palkolliset, itselliset ja osin torpparitkin – pysyttelivät aluksi poissa seuratuista. Samansuuntainen oli tilanne myös kaupungeissa. *Ylikangas* 1990, 321–322.

toa.³ Kirkollisessa kentässä tuolloin ilmenneiden kahden virtauksen – virallisen kirkollisuuden valtavirran ja herätysrintaman – yhteen törmäys tuntui etenkin arkkihiippakunnan synodaalikokouksessa kesäkuussa 1842, jolloin pietistipapit esiintyivät ponnekkaasti oman uskonkäsityksensä puolesta. Pari viikkoa myöhemmin heinäkuussa 1842 aloitetussa Porvoon synodaalikokouksessa herännäissuunnan panos pääsi odottamattoman vähäisessä määrin näkyviin, joskin se jätti jälkensä myös itäisen hiippakunnan kokouspöytäkirjaan.⁴

Turun hiippakunnassa oli jo 1800-luvun alkupuolella molemmissa synodaalikokouksissa käsitelty laajasti kansanopetusasioita. Sitä vastoin vuoden 1842 pappeinkokouksessa ei löydetty mitään uusia ratkaisuja eikä annettu periaatteellista lisävalaistusta kansanopetuskysymyksiin.⁵ Tengströmin aikana kehitettyä ja tarpeellisilla lisäyksillä täydennettyä kansanopetusjärjestelmää toteutettiin edelleen. Jonas Laguskaan ei esittänyt näkemyksiään kokouksessa.

Arkkipiispa Erik Gabriel Melartinin synodaalikokouksen alussa pitämää hiippakunnan vaiheita koskeneesta katsauksesta kävi pääpiirteissään ilmi, missä määrin Tengströmin aloitteet ja ohjeet olivat tuottaneet tuloksia. Melartin kertoi itse saaneensa piispantarkastusmatkojensa sekä tuomiokapituliin saapuneiden toimintakertomusten perusteella vaikutelman, että lukutaito, kristinopintiedot ja siveellisyys olivat yleensä kohoamassa, joskin vielä oli paljon tekemättä. Sunnuntaikoulut oli saatu useimmilla seuduilla toimintaan. Myös arkkipiispa Melartin arvosti sunnuntaikouluja, koska hän suositeli tarvittaessa käytettäväksi virkavallan apua niskoittelevien saamiseksi näihin kouluihin. Hän antoi niiden toiminnasta lisäohjeita tähdentämällä hiippakunnan papistolle, että sunnuntaikoulut oli tarkoitettu ensisijaisesti nuorison opettamiseen, joskin vanhempiakin henkilöitä sai olla läsnä. Nämä opetustilaisuudet oli aloitettava rukouksella sekä virsilaululla ja myös lopetettava rukoukseen, mutta kyse ei kuitenkaan ollut varsinaisesta jumalan-

³ Herännäispapit olivat järjestään lähtöisin pappishierarkian kaikkein alimmilta askelmilta. He olivat heikonpuoleisesti palkattuja sekä usein epäitsenäisessä asemassa eläviä apupappeja tai armovuodensaarnaajia, joilla ei ollut juuri toivoa ylenemisestä paimenvirkaan. Kappalainen oli jo herännäisjoukossa harvinaisuus, kirkkoherroista puhumattakaan. *Ylikangas* 1990, 322–323.

⁴ *Ruuth* 1913, 280–281; *Ruuth* 1945, 296–302; *Koskenvesa* 1984, 86–87.

⁵ *PmÅ* 1842 § 13; *Ruuth* 1913, 283.

palveluksesta. Sopiva opetusajan pituus yhdellä kertaa oli kaksi tai kolme tuntia.⁶ Viittaus vanhempien henkilöiden mahdollisuuteen osallistua sunnuntaikouluopetukseen tarkoitti ikääntyneitä laiskanlukijoita. Varoitus siitä, ettei sunnuntaikoulutoiminnassa – hartaudellisesta aineksesta huolimatta – ollut kyse jumalanpalveluksesta, oli ilmeisesti tarkoitettu ehkäisemään pietistisen hartausseurainnostuksen soluttautumista peitetysti pyhäkoulotoiminnan piiriin.

Arkkipiispa Melartin katsoi vielä tarpeelliseksi huomauttaa, että rippikoulu oli paikoin kestänyt aivan liian lyhyen aikaa. Hän ei kuitenkaan tahtonut asettaa sille tarkkaa aikamäärää, koska oppilaiden erilaisten esivalmiuksien takia rippikoulu saattoi eri paikkakunnilla vaatia eripituisen ajan. Hän antoi hiippakuntansa papistolle ohjeeksi pitää huolta siitä, että rippikouluun päästettäisiin vain sellaisia lapsia, jotka osasivat kunnollisesti lukea sisältä, jotta sisäluku ei muodostuisi rippikoulussa pääasiaksi. Lopuksi Melartin vielä tähdensi, että papiston tuli varata rippikouluopetusta varten niin pitkä aika, kuin koulun suuri merkitys edellytti.⁷

Arkkipiispa Tengströmin tavoin myös Melartin suositteli Evankelisen Seuran kirjasia jaettavaksi kannustusmielessä nuorisolle lukukinkereillä sekä rippikoulussa. Tengströmin painokkaasti teroittamaa kehotusta, että Raamattua levitettäisiin ja että etenkin rippikouluaikana nuorisoa koetettaisiin harjaannuttaa Raamatun lukemiseen, ei arkkipiispa Melartinin ohjeista kuitenkaan löydy. Lisäksi tuomiorovasti Johan Adam Edman neuvoi lyhyesti esittämään rippikoululaisille – kuten monissa seurakunnissa jo tapahtuikin – kristillisen kirkon tärkeimpiä vaiheita. Melartin mainitsi vielä, että Svebi-liuksen ja Lindblomin katekismuksen selitysten ohella useimmissa seurakunnissa oli käytössä myös Möllerin selitys, vaikka siitä puuttui huoneen- taulu, joka oli tärkeä ja joka olisi siihen lisättävä. Hän vaati siitä pidettäväksi katekismussaarnojakin.⁸

Piispa Johan Molanderin kuoltua Porvoon hiippakunta sai esipaimenekseen Carl Gustaf Ottelinin (1838–1864). Hän kutsui hiippakuntansa papiston synodaalikokoukseen heinäkuussa 1842. Ottelin oli ehtinyt valmistautua kokousta varten hyvin, sillä hän oli tehnyt laajoja piispantarkastusmatkoja

⁶ *PmÅ* 1842 § 13, 61–62; *Ruuth* 1913, 283–284

⁷ *PmÅ* 1842 § 13, 63; *Ruuth* 1913, 284.

⁸ *PmÅ* 1842 § 13, 62–63; *Ruuth* 1913, 284–285.

hiippakuntansa eri osiin. Siksi hän pystyi myös esittämään oman hiippakuntansa tilasta ilmeisen oikeaan osuneen arvion. Porvoon synodaalikokouksesta ei tullut vastaavanlaista protestitilaisuutta kuin Turussa. Pappeinkokouksen päätyttyä Ottelin kirjoittikin ilmeisen tyytyväisenä Ruotsiin ystävälleen Adolf Ivar Arwidssonille: ”Porvoon hiippakunnan papisto on, kuten ennenkin, rauhallista ja arvokasta. Samaan aikaan kun Pohjanmaan ja Turun läänin papit ovat horjuvia pietismiin nähden – ja joutuvat usein sen valtaamiksi sekä alentuvat talonpoikien tasolle, seisovat Porvoon hiippakunnan papit kuin vahvat hongat jokaista tuulenpuuskaa vastaan.” Ilmaisuihin ”kuin vahvat hongat” oli ruotsinkielisessä kirjeessä suomeksi. Piispa huomautti tämän papistosta tekemänsä havainnon rauhoittaneen hänen mieltään, koska hänellä oli heti piispanvirkaan astuttuaan ollut vaikea kamppailu pietistien kaltaisten ”tunteilijoiden” kanssa. Porvoon synodaalikokous vuonna 1842 oli Otte-
linille menestys.⁹

Porvoon synodaalikokouksessa 1842 kansanopetuskysymyksiä käsiteltiin paljon laajemmin kuin itäisen hiippakunnan edellisissä pappeinkokouksissa. Piispa Ottelin kiinnitti jo avauspuheenvuorossaan erityisesti huomiota opetuskysymyksiin. Ensi kertaa koko hiippakuntapapistonsa edessä esiintynyt piispa Ottelin avasi kokouksen pitämällä varsin huomattavan ohjelmapuheen, jonka papisto pyysi myös painettavaksi. Koska edellisestä kokouksesta oli vierähtänyt niin pitkä aika, piispa loi puheessaan omasta näkökulmastaan yleiskatsauksen ajan uskonnollisiin, kirkollisiin ja teologisiin virtauksiin. Ottelin toi esiin painokkaasti oman ehdottoman linjansa kotiopetuksen paremmuudesta kouluopetukseen verrattuna. ”Niille, jotka ennen meitä ovat olleet opettajina isänmaassamme, on ollut vaivalloinen tehtävä kehittää tietämättömyyden pimeydestä opetus niin pitkälle, että jokainen isä ja äiti kykenee opettamaan lapsensa lukemaan Jumalan sanaa ja painamaan sen ainakin muistiin.” Juuri tässä aarteessa oli kirkon voima: ”Meillä ei ole monta koulumestaria maalla, meillä ei ole mitään kallisarvoisia oppirakennuksia, mutta meillä on äitejä, jotka ottavat ompelepöydälleen tai rukkinsa

⁹ Porvoon hiippakunnassa ei tehty piispantarkastuksia vuosina 1816–1822 ja 1829–1838. Piispa Johan Molander tarkasti virkakaudellaan 1821–1837 vain kuusi seurakuntaa, kun taas piispa Ottelin ilmoitti ensimmäisen virkavuotensa aikana tarkastaneensa neljänneksen Porvoon hiippakunnan seurakunnista. *Näsmän* 1980, 136–137, 140–141; *Koskenvesi* 1984, 86–87.

ääreen aapiskirjan ja vierelleen lapsensa. Se opetus, mikä tässä saadaan, on kokonaan muuta kuin kouluissa annettava. Se on hengellistä ravintoa, joka vaikuttaa lapsen äidinmaidon tavoin.”¹⁰

Porvoon pappeinkokouksen keskustelupöytäkirjasta heijastui ilmeisestikin piispa Ottelinin vaikutuksesta voimakas romantiikan ja schellingiläisen luonnonfilosofian näkökulma:¹¹ ei puhuttu huolestuneena kansaa uhkaavasta tai siinä jo vaikuttavasta turmeluksesta, vaan kiiteltiin sitä vastaanottavuutta, jonka uskonasioista puhuva sai kokea kansan keskuudessa, ja ihasteltiin ”niitä kirkkaita katseita, jotka evankeliumin totuuksia julistava sai kohdata”.¹² Ottelin painotti enemmän kansan omaan uskonelämään kätkeytyviä mahdollisuuksia ja jätti vähemmälle siihen sisältyneet varjopuolet. Toisaalta jo kirkollisen ortodoksian rakennusaineisiin kuulunut pietistien parannusvaatimus muodosti piispa Ottelinille haasteen tulkita se ”nuoruuden intomielisyydeksi ja omin päin yrittämiseksi”, mitä oli rauhoitettava ja hillittävä viisain keinoin. Kirkollinen ortodoksia painotti kotien kasvatustuuta, vaikka selkeästi kyllä tiedostettiin sisälukutaidon ja kristillisen tiedon hankkimiseen tätä kautta liittyvät vaikeudet. Kirkollisen ortodoksian piirissä oli myös valmiutta liittyä pietismin erityisesti painottamaan vaatimukseen koulumestarien palkkaamisesta seurakuntiin.¹³

Pietistien mielestä koulu ihannoii liikaa tietoja, vaikka niitä tärkeämpi oli kristillinen mielenlaatu ja sen mukainen elämäntapa: ”Gramma elävää uskoa on arvokkaampi kuin kokonainen kuormallinen tietoja, ja pisara todellista rakkautta on enemmän kuin oppineisuuden meri.” Tällaisen mielenlaadun aikaansaaminen oppilaissa oli opetuksellisesti hyvin ongelmallista. Lutherista poiketen Francke katsoi, että opetus voi synnyttää uskon samalla tavalla kuin persoonallista uskonelämää elävän puhe pystyi herättämään kuulijoissa uskon.¹⁴

¹⁰ Ppk 1842 § 16, KA PTA Ca 135. Ottelinin puhe jaettiin Porvoon tuomiokapitulin kiertokirjeen nro 122 liitteenä 7.9.1842. *BDC* III 1840–1844. *Ruuth* 1913, 282.

¹¹ Turun professoreita ei aikoinaan miellyttänyt nuoren Ottelinin väitöskirjassaan tekemä yritys selittää uskonnon olemusta schellingiläiseltä kannalta. *Klinge* 1989, 61–62.

¹² Ppk 1842 § 16, KA PTA Ca 135; *Koskenvesa* 1984, 205–206.

¹³ *Koskenvesa* 1984, 206.

¹⁴ *Iisalo* 1989, 70–72.

Piispa Ottelin karsasti vaatimuksia kansanopetuksen tehostamisesta kotien ulkopuolella siinä määrin,¹⁵ että hän piti ylistyspuheen kotona annettavan opetuksen ainutlaatuisuudesta. Se oli selvästi periaatteellinen linjanveto, jonka tuntuvin kirkkopoliittinen taustasyys oli pietismin esittämän kritiikin mitätöiminen. Linjapuheensa näkemyksistä Ottelin teki käytännön johtopäätökset, jotka hän toi julki synodaalikokouspapistolle opetuskysymyksistä keskusteltaessa: jälkipolville ei voitu antaa suurempaa perintöä kuin säilyttää perinteinen kotiopetus ja elvyttää se siellä, missä se oli päässyt häviämään. Piispa totesi, että monin paikoin oli koulumestarien palkkaamiseksi toimittu innokkaasti. Piispa kyllä myönsi, että koulumestarien ottaminen oli toivottavaa monissa, etenkin laajoissa seurakunnissa. Mutta missä äiti katsoi häpeäksi itselleen jättää lapsensa koulumestarin opetettavaksi, siellä koettiin sisäistä iloa, koska äiti osoitti näin olevansa äidin pyhät velvollisuudet tunteva eikä vain lapsensynnyttävä, piispa Ottelin vakuutteli. Koulumestareita tarvittiin vain äidittömiä lapsia sekä niitä varttuneita henkilöitä varten, jotka eivät olleet saaneet äideiltään opetusta.¹⁶

Porvoon synodaalikeskustelussa piispa Ottelin painotti neologian ajatusten mukaisesti kansanopetuksen tavoitteita jonkin verran toisin kuin aiemmin oli tehty: välttämättömien kristinopin tietojen hankkimisen lisäksi oli tarpeellista ottaa huomioon myös moraalinen ja taloudellinen hyöty. Tähän Ottelin viittasi rohkaistessaan papistoa pohtimaan keinoja rahvaan lasten lukutaidon edistämiseksi. Piispa evästi synodaalikeskustelua kehottamalla kirkkoherroja valvomaan, että niissä seurakunnissa, joissa toimi koulumestari, tämän tuli kiertää kylissä antamassa opetusta. Tällöin lapsilla oli harvaan asutuilla seuduillakin paremmat mahdollisuudet tulla kylässä pidettävään kouluun kuin käydä koulumestarin opissa kirkonkylällä.¹⁷

Papiston näkökulmasta piispa Ottelinin kotiopetusta painottava toimintalinja oli periaatteessa perusteltavissa, mutta käytännön kokemus edellytti toisenlaisia ratkaisuja. Synodaalikokouspapisto päättikin pyytää piispaa yhdessä tuomiokapitulin kanssa anomaan hallitukselta, että sellaisissa seurakunnissa, joissa ei ollut koulumestaria ja joissa lukkarin palkka oli hyvä,

¹⁵ Koskenvesa 1984, 206.

¹⁶ Ppk 1842 § 16, KA PTA Ca 135; BDC 122/7.9.1842; Koskenvesa 1984, 206–207.

¹⁷ Ppk 1842 § 16, KA PTA Ca 135; Ruuth 1913, 282–283; Koskenvesa 1984, 207.

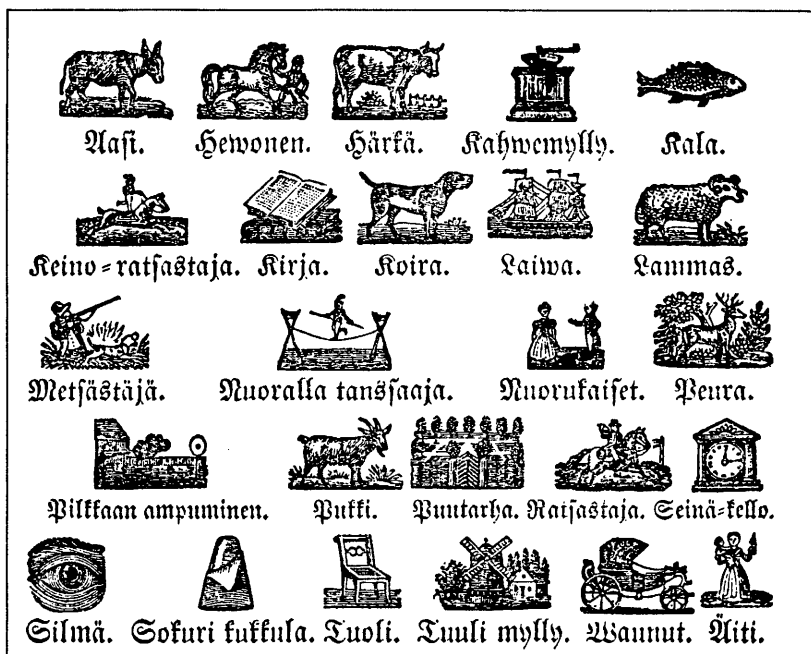
kirkkoherra saisi yhdessä seurakuntalaisten kanssa pitäjänkokouksessa päättää, kuinka paljon lukkarinpalkasta voitiin siirtää koulumestaria varten. Tällaisen päätöksen tekeminen oli luonnollisesti mahdollista vain viran ollessa avoin, ja siitä oli erikseen mainittava hakuilmoituksessa. Pyynnön perusteluksi esitettiin hiippakunnan lukkarien kohtalaisen hyvät palkat sekä se, että kirkkolain mukaan lukkarin piti osallistua lastenopetukseen. Itäisen hiippakunnan papisto katsoi näin ollen, ettei vuoden 1801 synodaalikokouksessa suunniteltu kirkkolain mukainen vetoaminen lukkarien apuun ollut käytännössä riittävän tehokasta.¹⁸

Vaikka Ottelinin ja hiippakunnan papiston käsitykset koulumestarien tarpeellisuudesta poikkesivat toisistaan, Porvoon tuomiokapituli teki kuitenkin synodaalikokouksen päätöksen mukaisesti koulumestariasiasta esityksen senaatille. Senaatti puolestaan pyysi asiasta vielä Turun tuomiokapitulin lausunnon. Turussa ehdotusta vastustettiin. Turun tuomiokapitulin selostuksen mukaan alkuopetus perustui koko hiippakunnassa kotien, ”kirjantaitavien” opettajien ja lukkarien työhön, mistä hiippakunnan johto ilmaisi myös tyytyväisyytensä. Sitä vastoin tuomiokapitulilla oli huonot kokemukset erikseen palkatuista pitäjänkoulumestareista, koska nämä eivät ennättäneet toimia tehokkaasti kyläkunnilla, eikä heillä liioin ollut kykyä eikä haluakaan siihen. Tuomiokapituli ei kannattanut ehdotusta koulumestarien palkkaamisesta lukkarien palkkavaroilla. Lukkarien palkat olivat arkkihiippakunnassa näet enimmäkseen aivan liian pienet, joten niistä ei voitu ajatella mitään vähennettäväksi, varsinkin kun virkoihin piti saada sellaiset henkilöt, joiden taidot olivat ainakin välttävät. Saatuaan lausunnon senaatti lähetti Porvoon ehdotuksen vielä arkkipiispa Melartinin johdolla toimivalle kirkkolakikomitealle.¹⁹

Porvoon synodaalikokouksessa vuonna 1842 käsiteltiin myös kansanopetuksen metodikysymystä. Opetusvälineiden kehittämiseen tähänneen aloitteen teki Helsingin lyseon johtajana 1830-luvulla toiminut arvostettu pedagogi, dogmatiikan professori Axel Adolf Laurell. Hän ehdotti otettavaksi

¹⁸ Ppk 1842 § 16, KA PTA Ca 137; *Ruuth* 1913, 283; *Koskenvesa* 1984, 207.

¹⁹ Kirkkolakikomitea ei kuitenkaan ottanut sitä huomioon laatiessaan ehdotuksen sa kirkollisen kansanopetuksen järjestämisestä. Turun tuomiokapitulin anomus liitteineen, TMA TTA II 26 4:100. Vrt. *KLF* 1845, 19–20, 164–165; *Koskenvesa* 1984, 207–208.



Kuwa-Aapelus (Hämeenlinna, Nordenswan 1847) sisälsi sanoja havainnollistavia kuvia: "Keino=ratsastaja", "Nuoralla tanssaaja", "Pilkkaan ampuminen". Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotikaheimo* 1989.

käyttöön tavauksen ja sisäluvun harjoittamista varten opetustauluja, joissa olisi lyhyitä lauseita puulle tai paperille kirjoitettuna. Näitä tauluja voitaisiin vaihtaa aika ajoin, etteivät lapset opettelisi lauseita ulkoa, vaan muodostaisivat tavut ja lauseet kirjaimista. Ehdotus sai myönteisen vastaanoton, sillä kokouspapisto pyysi Laurellia suunnittelemaan jonkun papin avustamana tällaisia tauluja. Laurell suostui tehtävään, ja taulujen valmistuttua muu papisto lupasi käyttää niitä.²⁰

Jo avauspuheessaan piispa Ottelin viittasi rippikoulun merkitykseen. Vielä synodaalikeskustelussakin hän halusi kiinnittää papiston huomion rippikoulun pitämiseen. Monissa seurakunnissa oli piispan tietojen mukaan järjestetty vain muutaman päivän pituinen rippikoulu, mikä ei Ottelinin mieles-

²⁰ Ppk 1842 § 16, KA PTA Ca 137; *Koskenvesa* 1984, 208.

tä riittänyt. Siksi hän kehotti papistoa pitämään rippikoulua 14 päivää, mikäli se oli mahdollista tai mikäli nuorten suuri lukumäärä sitä edellytti. Viimeksi mainittu ehto on lisätty kokouspöytäkirjaan tarkistusvaiheessa. Rippikoulu oli järjestettävä tytöille ja pojille erikseen, eikä siihen pitänyt hyväksyä sellaisia oppilaita, jotka eivät vielä osanneet lukea puhtaasti sisältä. Huonot lukijat oli ohjattava ns. laiskankouluihin. Rippikoulua ja konfirmatiota koskevat piispan synodaalikokouksessa antamat ohjeet lähetettiin Porvoon hiippakunnan papistolle tiedoksi syyskuussa 1842.²¹

Turun ja Porvoon hiippakunnan pappeinkokouksissa ei vuonna 1842 tehty mitään uusia päätöksiä rahvaan opetuksen peruslinjauksien radikaalista muuttamisesta. Rippikoulua edeltävän opetuksen tehostaminen nousi Porvoon synodaalikokouksen keskeiseksi kysymykseksi. Itäisen hiippakunnan papisto asettui selväpiirteisesti pitäjänkoulujärjestelmän kehittämisen kannalle pyrkien varmistamaan koulumestarlaitokselle tarpeelliset taloudelliset edellytykset. Sitä vastoin piispa Ottelin hiippakunnan esimiehenä pyrki pontevasti ajamaan kotiopetuksen varaan rakentuvaa kansanopetusjärjestelmää. Erityisen merkilläpantavaa oli Porvoon hiippakunnan papiston kiinnostus opetuksen metodiseen kehittämiseen: enää ei riittänyt pelkkä opetuksen tavoitetaso sisällöllinen määrittely siitä, mitä piti opettaa, vaan huomiota kiinnitettiin siihen, miten opetus saataisiin ymmärrettäväksi niin, että se myös menisi parhaiten perille.

Arkkipiispa Melartin oli Suomen koulukomission työskentelyyn aktiivisesti osallistunut johtava kouluasiantuntija. Kuitenkin Turun synodaalikokouksessa vuonna 1842 hän tyytyi kirkon ylimpänä viranhaltijana lähinnä hienosäätämään Tengströmin piispuuskaudella muotoutunutta kirkollista kansanopetusjärjestelmää antamalla vain tarkentavia lisäyksiä sunnuntai-kouluista sekä yleisohjeita rippikoulusta. Pappeinkokoukseskusteluista päätellen pietististä kansakoulusuunnitelmaa ajanut Jonas Lagus oli ilmeisesti jo pysyvästi vaiennettu. Arkkipiispa Melartin oli hyvin selvillä koulukomissioiden kaavailemista suunnitelmista perustaa valtion kustantama pitäjänkoululaitos. Ilmeisesti juuri tästä syystä hänen johtamassaan Turun synodaalikokouksessa ei vuonna 1842 lainkaan neuvoteltu seurakunnallisen pitäjänkoululaitoksen kehittämisestä.

²¹ Ppk 1842 § 17, KA PTA Ca 137; *BDC* 122/7.9.1842; *Rosenqvist* 1935, 276–277; *Näslman* 1980, 196–199; *Koskenvesa* 1984, 208.

Porvoon piispan merkille pantava linjanveto kotiopetuksen elvyttämisen tarpeellisuudesta voisi ainakin osittain olla yhteydessä myös valtakunnallisen koulupolitiikan tuomaan epävarmuustilanteeseen, jossa ydinkysymykseksi nousi kansanopetusjärjestelmän tulevan kehittämisen peruslinja. Arkkipiispa Melartinin koulupoliittisen näkemyksen mukaisesti Turun tuomiokapituli asettui vuonna 1842 senaatille lähettämässään lausunnossa vastustamaan Porvoon papiston aloitetta, joka tähtäsi seurakunnallisen pitäjänkoulujärjestelmän tehostamiseen koulumestarien palkkajärjestelyjen avulla. Tuomiokapituli katsoi tarpeelliseksi vielä painottaa läntisessä hiippakunnassa vallitsevan perhekeskeisen kansanopetusjärjestelmän joustavaa toimintaa.

Arkkipiispa Melartin pyrki parantamaan rippikouluopetuksen laatua ilmeisesti ainakin osittain pietismin esittämien haasteiden vuoksi. Papistolle antamissaan kansanopetusta koskevissa ohjeissa Melartin noudatti selkeästi sitä kirkkopolitiittista linjaa, jota hallituspiireissä häneltä edellytettiin. Taantumuksen ja pysähtyneisyyden hengen voimistuminen Nikolai I:n hallituskaudella painoi selvästi leimansa molempien hiippakuntien kirkollisen johdon kannanottoihin. Mieluummin kannatti toimia viisaasti ja varovasti, ettei kansanopetuksen kehittämisessä jouduttaisi törmäyskurssille esivallan kanssa.

4.5 Pyhäkoulusta ja kirjastolaitoksesta uutta kipinää kansanopetukseen

Pyhäkoulutoiminnan toinen ja samalla merkittävämpi vaihe alkoi Nurmijärveltä 1830-luvulla seurakunnan kappalaisen Johan Fredrik Berghin ryhtyessä järjestämään pyhäkouluja. Välitön syy tällaisen opetusmuodon käynnistämiseen oli pitäjän kansanopetuksen kehno tila. Kun monet yritykset koulumestarin palkkaamiseksi eivät olleet johtaneet Nurmijärvellä tuloksiin, Bergh kokeili pitkällisiin kiertokoulusta käytyihin kiistoihin kyllästyttyään uusia menetelmiä lastenopetuksen tehostamiseksi.¹

¹ *Sinnemäki* 1936 a, 190–192; *Tommila* 1959, 370–371; *Kansanaho* 1988, 13; *Murtorinne* 1992, 87.

Bergh antoi vuonna 1832 kuulutuksen, jonka mukaisesti pyhäkoulutyö heti käynnistyikin. Vallitsevasta käytännöstä poiketen näissä kouluissa oli merkille pantavaa se, että niitä pidettiin kaikille lapsille eikä ainoastaan heikosti edistyneille lukijoille. Bergh erotti oppilasjoukon kolmeksi ryhmäksi, joita olivat aapisluokka, harvaan lukijat ja testamenttiluokka. Niille kullekin määriteltiin tarkat opetustavoitteet. Lukemisen lisäksi pyrittiin kartuttamaan raamatunhistorian ja katekismuksen tuntemusta. Pyhäkoulujen ohjelmaan sisältyi myös lyhyt hartaushetki, mutta pääpaino oli silti hyvin selvästi rippikouluun valmentavassa opetuksessa. Pyhäkouluopetusta annettiin alkuun vain kesäisin. Vuoden 1838 rovastintarkastuspöytäkirjan mukaan Nurmijärven pyhäkouluissa käytettiin vuoro-opetusmetodia.² Opetussisällön suppeuden ja opettajien taitamattomuuden vuoksi täydellistä vuoro-opetusjärjestelmää ei kuitenkaan pystytty toteuttamaan, vaikka menetelmä oli Berghille itselleen tuttu, sillä hän oli käyttänyt sitä järjestäessään Kuopion vankilakoulun toiminnan ennen Nurmijärvelle siirtymistään.³

Yksinomaan Berghille ei kuitenkaan voida perustellusti antaa Suomen pyhäkoulun isän kunniaa, vaikka hänellä oli pyhäkoululaitoksen toisen organisoimisvaiheen alkamisessa suuri merkitys, sillä hän suunnitteli pyhäkoulujen ohjelmasisällön pääpiirteet ja opettajien valmennuksen.⁴

Turun hiippakunnan puolella sunnuntaikoulujen nimellä tunnettu pyhäkoululaitos kohosi merkittäväksi tekijäksi Paimiossa, kun nuoruuden intoa uhkuva Fredrik Gabriel Hedberg tuli sinne kirkkoherranviran armovuoden saarnaajaksi vuonna 1838. Hän oli kokeillut Jacob Tengströmin ohjeiden mukaisesti sunnuntaikouluja jo Lohjalla. Hedberg oli papiksi tulostaan saakka kiinnostunut opetustyöstä ja käynyt seuraamassa vuoro-opetuskoulussa annettua ryhmäopetusta.

Hedberg piti sunnuntaikoulua alkuun yksin kirkossa kesä–heinäkuussa jokaisena sunnuntai-iltapäivänä sekä myöhemmin – tuomiokapitulin luvalla – vuoden pimeimpänä aikana neljässä kylässä neljän maallikko-opettajan voimin. Opettajat olivat opetustyöhön kykeneviä ”työväenluokasta sitä var-

² Ruuth 1928, 28–32; Sinnemäki 1932, 57–61; Sinnemäki 1936b, 188; Tommila 1959, 371–373.

³ Somerkivi 1952, 157–158; Kotilainen 1965, 132.

⁴ Kansanaho 1960, 205.

ten valittuja ja hyvin tunnettuja miehiä”. He eivät saaneet työstään mitään rahallista korvausta.⁵

Arkkipiispa Melartin ja Turun tuomiokapituli pitivät Paimion sunnuntai-koulua kuitenkin epäilyttävänä varsinkin siitä syystä, että siihen kuului puolentoista tunnin mittaisen lastenopetuksen lisäksi saman verran aikaa varttuneen väen veisuuseen, Raamatun lukuun ja Hedbergin pitämään selitykseen. Tuomiokapitulin käskystä asiaa varta vasten selvittämään marras-kuussa 1839 koolle kutsuttu kirkonkokous asettui – vastoin tuomiorovasti Johan Adam Edmanin ennakoarviota – varauksetta Hedbergin tueksi. Sunnuntai-koulusta tuli menestys – oikeastaan yleinen seurakuntakoulu. Lasten lukumäärä kasvoi niin suureksi, ettei yksi opettaja ehtinyt kaikkialle: lapsia oli useimmissa kylissä noin 70, yhdessä kylässä jopa 120. Siksi oli käytettävä apuna kirjan tuntevia vapaaehtoisia maallikoita, joille näin avautui seurakunnassa oma työskä. Sunnuntai-koulussa pidettävä hartaus raivasi myös tietä hengelliselle seuratoiminnalle. Hedbergin sunnuntai-koulutoiminta Paimiossa ”nukkui hänen jälkeensä hiljalleen uneen”. Kokoukset lasten kanssa leimattiin kielletyiksi, eivätkä maallikot saaneet enää tukea eivätkä opastusta papistolta. Kirkkoherra Karl Fredrik Palmgren ilmoitti 1841 Turun tuomiokapitulille, että entinen sunnuntai-koulun opettaja, kuudennusmies Antti Antinpoika oli pitänyt talossaan konventikkelin, jossa oli ollut läsnä 150 henkilöä. Kruununpalvelijat olivat hajottaneet kokouksen ”ilman pahempia seurauksia”. Sunnuntai-koulutoiminta loppuikin sillä erää.⁶

Paimion pyhäkoulutoiminnan pitäminen oikeiksi katsotuilla raiteilla tuotti kuitenkin kirkolliselle johtoportaalte ilmeistä huolta. Näillä tapahtumilla saattoi siksi olla osaltaan vaikutusta siihen, että vuoden 1842 synodaalokokouksessa arkkipiispa Melartin paimensi hiippakuntansa papistoa tiukennettuun järjestykseen sunnuntai-koulujen pitämisessä tähdentämällä, että sunnuntai-koulut oli tarkoitettu ensisijaisesti nuorison opettamiseen. Samassa kokouksessa annettiin vielä varmuuden vuoksi sunnuntai-koulujen ohjelmastakin selkeät ja tarkat ohjeet, ettei pietistinen hartausseurainnostus pääsisi huomaamatta hiipimään sisälle pyhäkoulutoimintaan.

Nurmijärveltä alkanut ”porvoolainen pyhäkoulu” levisi ennen pitkää koko maahan. Pyhäkouluopetus oli mahdollisuuksien mukaan järjestetty

⁵ Huovinen 1987, 133–134.

⁶ Huovinen 1987, 134.

vuoro-opetusmetodin mukaisesti. Pyhäkoulutyössä aloitteentekijöinä ja käynnistäjinä olivat papit, mutta varsinaisen opetuksen hoitivat kyläkuntien maallikot ja valistuneet kansanihmiset. Pyhäkoulujen organisaatio nivoutui näin läheisesti entisten kyläkoulujen toimintaan. Kansanopetuksen tehostamisesta alkanut pyhäkoulutoiminta sai myös herännäisyyden piirissä myönteisen vastaanoton ja levisi myöhemmin hyvin laajalle. Muun kirkollisen kansanopetuksen tavoin pyhäkoulukin tähtäsi lukemisen ja kristinopin opetuksen avulla nimenomaan valmistamaan nuorisoa rippikoulua varten.⁷ Papisto ilmeisesti ainakin jossain määrin ajoi pyhäkoulujen perustamista myös siinä toivossa, että tästä saataisiin sopiva lääke herännäisyyttä ja laiskalaisuutta vastaan. Tällä tavoin toimittiin eräin paikoin mm. herännäisyysliikkeen alueilla. Esimerkiksi Iisalmen rovasti Robert Valentin Frosterus järjesti vuodesta 1842 alkaen sunnuntai-iltapäivisin nuorisolle maksutonta lukemisen, kirjoituksen, laskennon, maantiedon, historian sekä muidenkin alojen hyödyllistä opetusta.⁸

Talonpoikaisväestöllä oli aikaa lukemiseen lähinnä sunnuntai- ja pyhäpäivisin, mutta sopivia suomenkielisiä kirjoja oli rahvasta varten niukasti. Ratkaisuksi kirjojen puutteeseen alettiin suunnitella lainakirjastoja. Suomen Talousseuralle lähetettiin vuonna 1831 kansanopetusmuistio, jossa ilmeisesti Böckerin esimerkin innoittamana mm. ehdotettiin kirjastojen perustamista rahvasta varten. Muistio on todennäköisesti pohjalaisen papin Matias Achrénin kirjoittama.⁹

Muistion laatija toteaa havainneensa rahvaassa tapojen turmelusta, sillä jo nuoret pojat osallistuivat epäjärjestystä tuottaneisiin kyläkiertoihin sunnuntai-iltapäivisin. Viina oli tietenkin suurin tapainturmeluksen lähde. Hän uskoi itse, että viihdyttävän ja hyödyllisen lukemisen puute aiheutti vahinkoa

⁷ Halila 1949, 170–172; *Kansanaho* 1960, 205–206.

⁸ Rissanen 1927, 511; Halila 1949, 172.

⁹ ÄAB. KFHSkp arkiv. D XXIII 19, Tankar om Finska allmogens – bildning samt om skolors inrättande för dess barn till Herr – N. N. Vöyrissä 1.4.1831 päivätyin muistion lopussa on nimikirjaimet M. A., jotka todennäköisesti tarkoittavat Matias Achrénia. Achrén oli seudullaan heränneiden pappien taustahahmo, vaikkakin hän joutui myöhemmin näiden arvostelemaksi kaiketikin siksi, että hän oli hyvin perusteellisen valistuksen linjalla. Heränneet papit suuntasivat usein kärkevää arvostelua valistukseen sen hengellisen latteuden ja järkeisopin vuoksi. *Krook* 1931, 153–168; *Mäkinen* 1997, 229.

monelle. Talonpoika ei ehtinytkään lukemaan muulloin kuin sunnuntai- ja pyhäpäivisin, mutta silloin lukemisen tarve oli sitäkin suurempi, koska hän oli jo lapsesta saakka tottunut alituisen työntekoon. Naimattomat nuorukaiset löysivät kyllä ikäistensä seuraa, mutta avioituneet ja keski-ikäiset, joille nuorison hovit eivät enää sopineet ja joiden mieli oli jo kiinnittynyt kotielämään, olivat usein lukemisen tarpeessa. Monet heistä olivat lisäksi todellisia kirjanystäviä ja kenties jopa luonnostaan taipuvaisia älynharjoitukseen, mutta voivat vain harvoin hankkia itselleen yhtään kirjaa, ja nekin harvat olivat usein sopimattomia.¹⁰

Muistion kirjoittaja valitteli sitä, että kaupungeissakin hyvin harvat hankkivat itselleen edes vähäpätöisen oman kirjaston. Turhuutta ja hienoja hepeviä ostettiin mieluummin kuin samanhintaisia klassisia teoksia, joista voisi koitua hyvää tulevillekin sukupolville. Jos jollakulla oli oma kirjakokoelma, se koostui yleensä kirjoista, jotka olivat talonpoikaissäestölle jokseenkin sopimattomia tai huonosti ymmärrettäviä. Tällaisten kirjojen harkitsematon lainaaminen saattoi yhtä hyvin johtaa hyvään kuin huonoonkin tulokseen. Talonpoika ei tietenkään voinut olla täydellisessä vastuussa lukemisestaan, sillä eihän hän ollut kirjojen tuntija eikä voinut tietää, mitkä kirjat olivat hänelle sopivia ja missä niitä myytiin tai miten niitä sai käsiinsä. Usein ei ollut edes varaakaan hankkia katekismuksen tai virsikirjan lisäksi muita kirjoja. Tällainen tilanne johti tietenkin helposti siihen, että sunnuntai kulutettiin huonossa seurassa.¹¹

Muistion kirjoittajan mielestä keskustelu ja yhdessäolo monesti kovin epämoraalisten ihmisten kanssa ei koskaan voinut tuottaa sellaista hyötyä kuin kunnollisen ja huvittavan kirjan lukeminen. Parhaassa tapauksessa se herättäisi myös muun talonväen kiinnostuksen ja ehkäpä karkottaisi pahuuteen viettelijät. Tuskin oli niin henkisessä mielessä kuollutta ihmistä, ettei hän kokisi moraalisen hyvän tunnetta tai tekisi jotain jaloa päätöstä lukiessaan hyvin kirjoitettua hengellistä tai moraalista kirjaa. Tästä oli myös tehtävissä selvä johtopäätös: tuhansia paheita ja rikoksia jäisi tekemättä, jos maassa olisi kirjastoja edes kymmenesosa krouvien ja kapakoiden määrästä. Koulut olivat tietenkin hyväksi nuorisolle, mutta avioituneet miehet ja luultavasti jotkut vaimotkin hyötyisivät, jos heitä varten olisi saatavilla viihdyt-

¹⁰ Tankar om Finska allmogens..., 213–214; Mäkinen 1997, 229.

¹¹ Tankar om Finska allmogens..., 27; Mäkinen 1997, 229–230.



Kuwa=Aapelus (Hämeenlinna, Nordenswan 1847). Työ-aiheista kertomusta havainnollistava kuva. Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotkaheimo* 1989.

tävää ja hyödyllistä lukemista. Achrénin ehdotuksen mukaan kirjastojen tulisi koostua hengellisistä, historiallisista, luonnonhistoriallisista ja maantieteellisistä julkaisuista, koko maailman, maanosien ja isänmaan kartoista sekä vähäisemmässä määrin runokirjoista ja kohteliaista, siivoista ja nokkelista (myös hengellisistä) lauluista (ja luonnollisesti Evankelisen seuran julkaisuista). Jokaisella pitäjäläisellä tulisi olla kirjojen lainausoikeus pientä maksua vastaan, ja kirjoja voisi olla myytävänäkin. Kirjaston lainausmaksun pitäisi olla siten laskettu, että kirjasto ei ainoastaan pysyisi pystyssä vaan myös kasvaisi vuosittain. Kirjaston kirjojen suositeltu aihevalikoima oli sama kuin Böckerin mietinnössä, joskin hengelliset teokset oli mainittu erikseen. Ongelmana oli tietenkin, miten tällaisen kirjaston perustamiseen tarvittavat varat saataisiin. Kirkkojen pääomien koroista pitäisi voida käyttää osa tähän tarkoitukseen, mitä tuskin kukaan pitäjän miehistä vastustaisi. Mietinnön laatija uskoi, että löydettäisiin myös varoja laitoksen ylläpitoon,

kunhan rahvas saatiin totutetuksi lukemiseen. Sopivan kirjallisuuden puute oli kylläkin suuri este kirjastojen perustamiselle.¹²

Suomen Talousseuran sihteerin lainakirjastoja koskeva maininta Ahlmanin kouluja käsittelevässä mietinnössä (1829) sai ilmeistä vastakaikua papis-
tossa, joskin käytännössä uudistushankkeet jäivät vielä lähinnä suunnitelma-
tasolle. Pitäjänkirjastoinnovaation maihinnousu tapahtui Suomessa vuosina
1836–37, jolloin ensimmäiset pitäjän- ja kansankirjastohankkeet toteutettiin.
Tampereelle perustettiin syksyllä 1836 lainakirjastoyhdistys ja seuraavan
vuoden alkupuolella saatiin sensuuriylivaltuutuksen lupa Pohjan pitäjän kir-
jastolle. Suomalaisten kirjastohankkeilla näyttää olleen yhteys ruotsalaisista
kirjastoinnovaatioista julkisuudessa olleisiin tietoihin. Ruotsin valtiopäivillä
käsiteltiin vuosina 1840–41 kansakouluasetusta, johon lisättiin valiokunta-
käsitteilyssä kirjastoja koskeva pykälä. Kyseisen asetuksen sanamuodoista
käyty keskustelu kantautui Suomeen saakka.¹³

Vuosina 1841–42 pitäjänkirjastoajatus sai uutta vauhtia, kun Liperin kirk-
koherra Anders Josef Europaeus julkaisi 1841 suomenkielisen kirjastokirjoi-
tuksen *Sanansaattaja Viipurista* -lehdessä. Siinä viitattiin ruotsalaisiin mal-
leihin ja kerrottiin, että myös Suomessa oli vireillä kirjastohankkeita. Kir-
joittaja antoi ymmärtää, että hänenkin seurakunnassaan oli jo vuosia kierrä-
tetty kirjoja talosta taloon. Liperin kirkonkokouksen pöytäkirjaan oli loka-
kuussa 1845 tehty kirjastotoimintaan liittyvä maininta.¹⁴

Erityisen tunnetuiksi ovat tulleet Johan Pynnisen kuuluisat kirjastoaihei-
set kirjoitukset vuonna 1845. Pynnisestä tuli kansankirjastoliikkeen perusta-
ja Suomessa. Pynninen oli kansanomaisten, omaehtoisten lukuvimmaisten
lukuhalan malliesimerkki.¹⁵ Toivottiin itse asiassa, että koko kansa kävisi

¹² Tankar om Finska allmogens..., 218–219; Mäkinen 1997, 230.

¹³ Mäkinen 1997, 224–225, 234.

¹⁴ Mäkinen 1997, 247–248.

¹⁵ Pynninen on kuvannut omaelämäkerrassaan lukemaan oppimistaan: ”Lukemaan alkoi Äiti minua opettaa noin 5:n vuotisena. Minulle tulikin siihen niin erin-
omainen halu ja ahkeruus, että jo vuoden perästä taisin selvästi lukea; yhdellä
ainualla kurituksella tulin minä niin ahkeraksi, ett’ ei tarvinnut enää muuta kuin
muistuttaa. Se oli alkaissa yhtenä sunnuntaina kuin minä en malttanut lukia vaan
tahdoin mennä ulos toisiin lapsiin kanssa, jolloin minä en vielä ymmärtänyt ja
nähty lukemisesta mitään hyötyä, mutta kun tulin ymmärtämään, niin sitte ei
tarvinnut enään muistuttaakaan. Ja siltä päivin kuin minä opin lukemaan, on se
ollutkin minun paras huvitukseni ja rattoni koko elämässäni! Sikäli kuin minulle

läpi Pynnisen elämäntarinassa kuvatun kehityksen. Paimenpojasta aikuisuuteen kasvanut Pynninen esitettiin jaloluonteiselle suomenkieliselle nuorukaiselle esimerkkinä siitä, ettei niin alhaista tilaa ollut, josta ei voinut kohota kansansa muistettavaksi mieheksi. Pynnisen artikkeleilla oli epäilemättä välitöntä vaikutusta, koska useita kirjastoja syntyi pian hänen kirjoitustensa ilmestyttyä.¹⁶

Fredrick Cygnaeuksen nuorin veli August Cygnaeus palveli Nurmijärvellä apupappina joitakin kuukausia. Siirryttyään Hauholle kirkkoherran apulaiseksi hän ehti itse perustaa kesä kautena pitäjään 20–30 pyhäkoulua. Cygnaeus kirjoitti *Borgå Tidningiin* marraskuussa 1846 kaksiosaisen artikkelin ”Förslag till Bys- och Sockne-Helgedags-skolor samt Sockne- och Bys-Bibliothek (Ur en finsk hjälpprests papper)”.¹⁷ Hän selosti Berghin esimerkin mukaan toteutettua pyhäkoulutoimintaa: opetuksessa käytettiin apuna lukutaitoisia kansanihmisiä, joista pappi koulutti kylille palkattomia koulumestareita. Kirjoituksen päätteeksi Cygnaeus esitti ajatuksia kirjastoista. Kun pyhäkoulut oli saatu kuntoon, hän suosittelee kirjastojen perustamista: piti ryhtyä keräämään vapaaehtoisia kirja- ja raha-avustuksia kirjakokoelman hankkimiseksi pitäjän rahvaalle. Kirjavaraston tuli sijaita kirkonkylässä ja sieltä lainattaisiin kirjoja lauantaisin tai sunnuntaiamuisin. Pynnisestä poiketen Cygnaeuksen ehdottama kirjasto oli jonkinlainen pitäjän keskuskirjasto, josta kylänvanhimmat tai koulumestari kuljettaisivat kirjoja kyliin luettavaksi pyhäkoululapsille tai annettavaksi rahvaalle luettavaksi. Cygnaeus ajatteli etenkin syrjäkyläen asukkaita kirjaston käyttäjinä, aivan kuten pyhäkoulua syrjäkyläen kansakoulun korvikkeina. Kirjaston merkitys olisi siinä, että ihmisillä olisi parempi vaihtoehto huonoille ajanviettotavoille.¹⁸

Papiston osoittama aktiivisuus pyhäkoulujen ja kirjastojen kehittämisessä oli ymmärrettävää. Kirkollisen kansanopetuksen kenttätöitä valvova papisto tunsikin autonomian alkuaikoina tarvetta kaikin keinoin käytännön tasolla te-

lisäntä ymmärrystä ja tulin käsittämään lukuni, niin sikäli lisäntä minulle myös halua ja ahkeruutta sekä lukemiseen että kirjoitukseen kuin muuhunkin oppiin ja tietoon.” *Henriksson* 1961, 89–90; *Mäkinen* 1997, 249.

¹⁶ *Mäkinen* 1997, 249–250.

¹⁷ *BT* 87/7.11. ja 88/11.11.1846. ”Förslag till Bys- och Sockne-Helgedags-skolor samt Sockne- och Bys-Bibliothek (Ur en finsk hjälpprests papper)”. *Mäkinen* 1997, 251–252.

¹⁸ *Mäkinen* 1997, 224–225, 234.

hostaa kristillistä opetustyötä kirkko- ja kansallispoliittisista syistä. Pyhäkoulu- ja kirjastohankkeiden kautta tarjoutui taantumuksen ilmapiirissäkin mahdollisuus saada lisätukea kirkollisen kansanopetuksen tehostamiseen ja rahvaan omaehtoisen lukuhallun lisäämiseen aiempaa positiivisemmalla tavalla.

4.6 Kansanopetusuudistuksen raukeaminen kolmannen koulukomission ehdotuksessa 1843

Toinen koulukomissio oli vuonna 1826 esittänyt pitäjänkoulujen perustamista kaikkiin seurakuntiin, mutta senaatti hylkäsi ehdotuksen liian suurten kustannusten takia. Marraskuussa 1829 komissio laati vielä uuden koulujärjestysehdotuksen menojen supistamiseksi niin, että pitäjänkouluja perustettaisiin vain, mikäli valtion varat sallivat. Kaupunkien alempia yhteiskuntaluokkia varten esitettiin pedagogioita alkeisoppilaitoksiksi. Tämänkin ehdotuksen senaatti hylkäsi, koska se piti myös uutta suunnitelmaa liian kalliina toteutettavaksi. Asia alistettiin keisarin ratkaistavaksi, samalla kun eräät huomattavat henkilöt olivat lähettäneet koulukysymyksestä erillisen lausunnon. Keisari ilmoitti senaatille, ettei hän antaisi päätöstään ennen kuin eriävät näkemykset saataisiin sovitetuksi yhteen.¹ Senaatti pyrki viivytystrategiallaan jarruttamaan koulureformin luisumista Vanhan Suomen mallin mukaisesti venäläisen koulupolitiikan vanaveteen. Koulukomissioiden ehdotukset hylättiin senaatissa korrektisti vetoamalla valtiolle aiheutuviin liian suuriin kustannuksiin. Senaatin ja Turun hiippakunnan johdon edustaman läntisen koulupoliittisen linjan yhteisenä tavoitteena oli torjua venäläisen koulupolitiikan valtaansa päisy koko Suomessa.

Nikolai I:n vuonna 1835 asettaman kolmannen koulukomission jäseniksi valittiin edellisestä komissiosta prokuraattori Carl Johan Walleen, arkkipiis-

¹ Pärssinen 1911, 561, 577, 584–585, 589, 596–597; Somerkivi 1952, 66–67; Halila 1949, 192.

pa Melartin ja tuomiorovasti, tohtori Magnus Alaopaeus² sekä uusina jäseninä senaatin edustajiksi valtioneuvokset Friedrich Richter ja Carl Friedrich Hising sekä arvostettu pedagogi, dogmatiikan professori Axel Adolf Laurell.³ Melartin oli keisarin luottomiehenä kaikkien koulukomissioiden kestopäälliksenä. Ilmeisesti hänet nimettiin jokaiseen komissioon nimenomaan Vanhan Suomen venäläismallisen, kirkosta riippumattoman koulujärjestelmän vankkumattomana kannattajana ja esitaistelijana, jotta varmistettaisiin venäläisen valtakunnallisen koulupoliittisen linjan toteuttamismahdollisuudet suuriruhtinaskunnassa.

Kolmannen koulukomission mietintö ilmestyi heinäkuussa 1835. Komissio ilmoitti pyrkineensä oppilaitoksia järjestäessään ottamaan huomioon eri yhteiskuntaluokkien sivistystarpeet.⁴ Kolmas koulukomissio asettui edeltäjiensä suunnitelmien kannalle. Sen tekemä koulujärjestys ehdotus, joka vahvistettiin vuoden 1843 lopulla, oli kansanopetuksen kehittämisen osalta kaikkia aiempia ehdotuksia niukempi. Vuoden 1835 komissio oli jo kokonaan poistanut ehdotuksestaan maaseudulle ja kaupunkeihin kaavailut ”kansakoulut”, vaikka se kyllä piti niitä ainakin kaupungeissa tarpeellisina. Valtion varojen vähyyden vuoksi se asetti kuitenkin etusijalle ala-alkeiskoulut, koska niitä saattoivat käyttää sekä alimmat että keskiluokan lapset. Käytännössä nämä koulut olivat luonteeltaan oppikouluja. Komission mielestä voitiin vallan hyvin tulla toimeen ilman erityisiä rahvaalle tarkoitettuja kouluja. Papisto kyllä pystyi huolehtimaan kansan alempien kerrosten uskonnonopetuksesta, johon kansakoulut etupäässä tähtäsivät. Kuitenkin toiminnassa olevat harvat rahvaalle tarkoitettut koulut⁵ oli pysytettävä entisessä muodossaan, koska komissio ei voinut ”epäillä missään tapauksessa niiden hyödyllisyyttä”.⁶

² Halila on maininnut toisen ja kolmannen koulukomission nimekkäänä jäsenenä tuomiorovasti, sittemmin piispa Magnus Jacob Alopaeuksen, mutta kyseessä oli kuitenkin hänen poikansa, tohtori Magnus Alopaeus, sillä piispa Magnus Jacob Alopaeus oli kuollut jo vuonna 1818. *Ruuth* 1927, 98–99, 103–104; *Halila* 1949, 191.

³ *Pärssinen* 1911, 597; *Vuorela* 1980, 90.

⁴ Komission mietintö 24.7.1835, KA KKA Vuoden 1835 koulukomissio III:1. *Vuorela* 1980, 90.

⁵ Näillä komissio ilmeisesti tarkoitti Kemiön pedagogiota ja muita yksityisten ylläpitämiä oppilaitoksia sekä kiertäviä pitäjänkouluja. *Pärssinen* 1911, 601 (nootti 1).

⁶ *Pärssinen* 1911, 606–607; *Halila* 1949, 192.

Vuoden 1843 koulujärjestyksessä kansanopetuskysymys ratkaistiin kirkon perinteisen koulupoliittisen näkemyksen mukaisesti. Pitkälliseksi venyneessä koulukomissioprosessissa oli pohjimmaltaan käynnissä valtakunnallinen koulu- ja kirkkopoliittinen taisto, jonka päättyessä vuonna 1843 läntinen kulttuuripiiri onnistui vielä turvaamaan peruslinjansa jatkuvuuden. Kansanopetusreformissa ei ollut enää kyse pelkästään teologisesta ja pedagogisesta vaan korotetusti kirkko- ja kansallispoliittisesta ratkaisusta.

4.7 Kansanopetus kansallisuusaatteen nostattamassa myötätuulessa

Esikuvia Suomen kansanopetuksen järjestämiseksi saatiin naapurimaiden vastaavista uudistushankkeista. Kulttuuriyhteyksien jatkuvuus länteen ilmeni voimakkaampana Turun hiippakunnassa; Itä-Suomen kouluolojen kehityksessä oli taas havaittavissa piirteitä, jotka viittasivat Vanhan Suomen kautta Tarton yliopiston koulutoimikunnan alueelle. Baltia oli saanut vaikutteita vuorostaan sveitsiläisistä kasvatus- ja opetustavoista.¹

Tarton yliopiston koulutoimikunta ja Liivinmaan ylikonsistori olivat jo vuosina 1811–1815 laatineet koulujärjestyksen, joka perustui samoihin pitäjänkouluista annettuihin säädöksiin kuin Vanhan Suomen kansanopetussuunnitelmat. Muiden merkittävien uudistusten yhteydessä koulunkäynti tuli vuonna 1819 Liivinmaalla pakolliseksi. Uuden koulujärjestyksen täytäntöönpano tuotti kuitenkin käytännössä vaikeuksia, sillä koulurakennusten hankkimiseen ja kunnollisten opettajavaimien palkkaamiseen ei ollut riittävästi varoja. Ratkaisematon kansansivistämiskysymys näyttää askarruttaneen Liivinmaan sak-salaista aatelia, jonka itsehallintoelimessä, aateliskonventissa, kansakoulukysymys otettiin esille vuonna 1834 paroni Bruiningkin aloitteen pohjalta.²

Kirkkoherra Carl Christian Uhlmann teki Liivinmaan entisten opetus-suunnitelmien pohjalta synodille esityksen kansanopetusolojen parantamisesta Pestalozzin näkemysten mukaisesti. Entinen koulujen piirijako tuli

¹ Peterson 1946, 2; Aurola 1961, 72–73.

² Halila 1949, 100–105; Niitemaa 1959, 304; Aurola 1961, 74.

säilyttää. Jokaista viittäsataa ”miehenpuolista sielua” kohti piti perustaa kyläkoulu ja jokaista kahtatuhatta kohti pitäjänkoulu. Pitäjänkoulujen oppilasmääriä oli korotettava entisestä kahdestatoista viiteenkymmeneen; kaksitai kolmekymmentä oppilasta suorittaisi koulussa kolmivuotisen kurssin. Tyttöjä varten oli myös perustettava omia pitäjänkouluja sinne, missä olosuhteet olisivat sopivia. Synodin asettama komitea valmisti Uhlmannin aloitteen pohjalta Liivinmaan maapäiville ehdotuksen, jossa suositeltiin kahden seminaarin perustamista pitäjänkoulujen opettajainvalmistusta varten. Toinen seminaari piti sijoittaa Viroon ja toinen Liivinmaalle. Komitean tekemän ehdotuksen mukaan kaikki kansanopetuksesta ja opettajainvalmistuksesta koituvat kustannukset oli jaettava seurakuntien ja aateliston kesken. Suunnitelma sai vuonna 1836 maapäivillä myönteisen ratkaisun, mikä merkitsi uutta ajanjaksoa Liivinmaan kouluolojen kehityksessä. Liivinmaan papisto sai ilmeisesti merkittävää tukea kansanopetuksen kehittämishankkeilleen saksalaiselta aatelilta, joka sitoutui myös omalta osaltaan lisääntyviin kustannuksiin. Kirkollisten piirien ja aateliston yhteisenä pyrkimyksenä oli – ilmeisesti kansallisista syistä – oman aloitteellisuuden avulla pysyttellä Venäjän koulujen kehityksen edellä. Näin pystyttiin kansallisten intressien pohjalta myös parhaiten vaikuttamaan koulusuunnittelun ja kansanopetusolojen kehittämiseen. Kansanopetusuudistuksen kustantajaksi ei ehdotettu valtiovaltaa, koska jakamalla kustannukset seurakuntien ja aateliston kesken voitiin tehokkaammin turvata koulusuunnittelun kansalliset lähtökohdat.³

Liivinmaan kansanopetuslaitos oli jo 1840-luvulla kehittynyt tasolle, jota pidettiin esikuvaksi kelpaavana järjestettäessä valtakunnan muihin osiin kansanopetusta: seminaarit olivat mallina suunniteltaessa opettajainvalmistusta Inkeriin ja pitäjänkoulut esikuvina Suomen rahvaan kouluille. Inkeriin perustettiin 1800-luvun puoliväliin mennessä kymmenkunta kyläkoulua, joita pitivät yllä osaksi kirkko ja osaksi yksityishenkilöt. Luterilainen papisto ryhtyi Inkerissä – samoin kuin Baltiassa jo 1830-luvulla – suunnittelemaan kansansivistysolojen parantamista seurakunnissaan. Valtionkin edustajat kehittivät seuraavalla vuosikymmenellä papistoa huolehtimaan lukutaidon kohentamisesta.⁴ Tarton koulupiirissä 1830-luku oli voimakasta kansanopetuksen kehittämiskautta.

³ *Peterson & Bach & Inselberg* 1898, 1–6; *Aurola* 1961, 74–75.

⁴ *Mustonen* 1935, 76.

Kansallisuusaate ja yhteiskunnallisen demokratian edistämiskaavat lisäsivät myös pohjoismaissa kansanopetuksen uudistukseen kohdistuneita paineita. Ruotsissa kansanopetusuudistus saatiin päätökseen vuonna 1842 annettulla kansakouluasetuksella, joka sääti yleisen oppivelvollisuuden.⁵ Tanskassa oli voimassa seitsenvuotinen yleinen oppivelvollisuus jo vuodesta 1814 alkaen.⁶

Suomessa kansanopetuksen kehityskulku mukaili kaikille pohjoismaille tyypillistä koulutushistoriaa, joskin Suomen oloja on luonnollisesti leimannut muista poikkeavalla tavalla yhteys Venäjään.⁷ Suomessa seurattiin luonnollisista syistä kaikkein kiinteimmin entisen emämaan Ruotsin kehitystä, ja Vanhan Suomen puolella virikkeitä otettiin etenkin Baltiasta.

Vuonna 1832 *Helsingfors Morgonbladin* ensimmäiseksi toimittajaksi tullut Johan Ludvig Runeberg ilmoitti lehdessään julkaistavan uutisia etenkin yliopistosta ja kouluista. Jo samana vuonna lehdessä kirjoitettiin, että kasvatustapa oli jo 1700-luvun lopulta lähtien ilmaantunut kuin sieninä sateella. Kasvatus ei kuitenkaan enää ollut vain teologien yksinoikeus, vaan kansallisvaltion rakentamisen tuli olla myös lasten kasvatuksen tärkein päämäärä. Kasvatus ei ollut enää itsestäänselvyys, vaan sen ympärille piti rakentaa kokonainen valtio-oppiin sidoksissa oleva systeemi. Kasvatus- ja opetustyötä ei haluttu tarkastella ahtaasta kuuliaisuuden ja sielun pelastamisen näkökulmasta, vaan sen päämäärillä tuli olla yhteys kansallisiin sekä valtiollisiin pyrkimyksiin.⁸

”Ruotsalaisia emme ole, venäläisiksi emme halua tulla, olkaamme siis suomalaisia.” Snellman sijoitti myöhemmin Adolf Ivar Arwidssonin suuhun tämän Gustaf Mauriz Armfeltin reaalipoliittista valtiopatriotismia edustavan lausahduksen. Saksasta ja Ruotsista levinneen nationalistisen romantiikan näkemysten mukaan jokaisella kansalla oli ominaislaatu, joka oli yhteydessä

⁵ Ruotsin kansakouluasetusta täydennettiin vielä vuonna 1852. Nelivuotinen kansakoulu tuli periaatteessa pakolliseksi. Koulu tavoitti 1860-luvulta lähtien valtaosan lapsista. *Marklund* 1984, 13–14; *Kivinen & Rinne* 1994, 80.

⁶ *Nurmi* 1983, 65–66; *Kivinen & Rinne* 1994, 80.

⁷ *Kivinen & Rinne* 1994, 75.

⁸ *Helsingfors Morgonblad* 19/1832; *Häggman* 1993, 245. *Helsingfors Morgonblad* (vuodesta 1845 *Morgonbladet*) -lehti oli pikemminkin litterääri aikakauslehti kuin sanomalehti; aikalaiset lukivat sen kuitenkin sanomalehdeksi. *Tommila* 1963, 176–177.

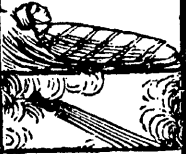
kieleen, historiaan ja kansanrunouteen ja jonka säilytti elävänä erityinen kansallishenki. Siksi kansa piti saattaa tietoiseksi itsestään niin, että se pystyisi toteuttamaan itse historiallista tehtävänsä. Turun romantikot ihailivat kansan alkuperäisyyttä ja turmeltumattomuutta jopa siinä määrin, etteivät he – professori Johan Gabriel Linsénin tavoin – halunneet opetuksella pilata tuota ”alkutilaa”.⁹

Professori Johan Jakob Nordström ryhtyi 1840-luvulla luennoissaan ja laajassa Ruotsin yhteiskuntajärjestyksen historiassaan selvittämään sivistyneistölle ja tuleville virkamiehille Suomen perustuslaillista asemaa. Asiasta käytiin julkista keskustelua, joten Suomen aseman voidaan sanoa vasta tuolloin selkiintyneen monille vaikuttajille. Jo Arwidsson ja Turun romantikot saivat omana aikanaan, samoin kuin Snellman 1840-luvulla, kuitenkin kokea, että kansalaisaktiiviteettia ja yhteiskunnan kehittämistä koskeva keskustelu tulkittiin Nikolai I:n aikakaudella herkästi olemassa olevia oloja horjuttavaksi ja siksi epäilyttäväksi toiminnaksi.¹⁰

Palattuaan vuonna 1842 ulkomailta Snellman nousi suomalaisen kulttuurin voimatekijäksi sekä kansallisen herätyksen ja kansanvalistusaatteen esitaistelijaksi: ”Suomi ei voi mitään väkivallalla, sivistyksen voima on sen ainoa pelastus.” Tätä ohjelmaansa Snellman ajoi Kuopiossa perustamansa ruotsinkielisen *Saima*-lehden avulla, josta tuli kansallinen herättäjä. Snellman oli peräänantamaton mies, joka hyökkäsi jyrkästi olevia oloja kunnioittavaa konservatismia vastaan. Hän vaati kansan sivistämistä, jonka edellytyksenä oli sivistyneistön kansallistaminen. Snellman toimitti myös *Maa-miehen Ystävä* -lehteä, joka oli tuolloin ainoa suomenkielinen julkaisu.

⁹ Armfeltin reaalipoliittinen valtiopatriotismi ei riittänyt Arwidssonin johtamille nuorille yliopistomiehille, jotka ryhtyivät nationalistisen romantiikan uusien oppien pohjalta etsimään suomalaiskansallista identiteettiä ja luomaan kansallisideologista Suomen kansakuntaa keräämällä kansanrunoutta. Tuleva filosofi Johan Tengström kiteytti 1817–1818 ilmestyneessä nuorten *Aura*-kalenterissa uudet aatteet kulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi, jossa hän tähdensi suomen kielen viljelyn tärkeyttä. Linsén hahmotteli kulttuurilehti *Mnemosynessä* suomalaisen kansallisuuden pohjautuvan kieleen, kirjallisuuteen, uskontoon ja lakeihin. Arwidsson jatkoi näitä ajatuksia *Åbo Morgonbladissaan* liittäen kansallisaktiiviteetin vaatimuksen kansallisen toiminnan toteuttamiseen. *Tommila* 1963, 153; *Tommila* 1989, 54–56.

¹⁰ Arwidssonin *Åbo Morgonblad* ja Snellmanin *Saima*-lehti lakkautettiin. *Tommila* 1989, 53–54.

	Varis rääkyy.		Kissa naufuu.
	Lammas määkii.		Koira hauffuu.
	Heinäsiirika narijee.		Ruostla räiskähtää.
	Peipponen piipottaa.		Kananpoika pikiisee.
	Lapsi itkee.		Käti tuffuu.
	Tuuli puhaltaa.		Kärme suhisee.
	Hanhi kaakottaa.		Naakka näärähtää.
	Suu puhuu.		Huuhkainen huntuu.
	Hiiri kalvaa.		Jänis juoksee.
	Uusi allottaa.		Sammakko kurrottaa.
	Susi ulvoo.		Paarma suhisee.
	Karhu viheltää.		Näsi kiljuu.

Kuwa=Aapelus (Hämeenlinna, Nordenswan 1847). Comeniuksen Orbis Sensualium Pictus -oppikirjan ”pika-aapisen” jäljitelmä. Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotkaheimo* 1989.

Aiemmin oli ilmestynyt useitakin suomenkielisiä lehtiä, mutta sensuuri-asetus tyrehdytti ne.¹¹

¹¹ Klinge 1980, 30–31.

Lausuttuaan jo aiemmin vakaumuksensa kansakoulujen välttämättömyydestä Snellman käsitteli vielä 1842 *Läran om staten* -teoksessaan perusteellisesti kasvatuksen ja opetuksen yhteiskunnallista tehtävää. Snellmanin mukaan perheen ja valtion olemukseen kuului siveellisyys, ja siksi niiden kesken tuli myös vallita sopusointu. Mitä enemmän perhe edisti omaa tarkoitustaan, sitä enemmän se samalla toimi valtion parhaaksi. Snellman piti lastenkasvatusta sanan laajimmassa merkityksessä perheen jaloimpana tehtävänä, suorastaan avioliiton päätarkoituksena. Tämä tehtävä säilytti myös perheen siveellisyyden, mikä ilmeni juuri siinä, että vanhemmat täyttivät rakkaudella velvollisuutensa kasvattamalla lapsensa järkeviksi ja siveellisiksi. Kasvatus tapahtui opin ja esimerkin avulla totuttamalla lapsi hyviin tapoihin. Kasvatukseen sisältyvä opetus oli parhaimmillaan uskonnollista, ylipäättään tietoa oikeasta ja väärästä. Tämän opettaminen kuului perheelle, koska kasvatuksen tarkoituksena oli luoda perheessä hyviä tapoja, ja tämä taas vaikutti valtion eduksi välillisesti. Siksi valtion piti säilyttää perheellä tämä kasvatusoikeus. Vanhemmat oli pakotettava itse huolehtimaan lastensa kasvatuksesta niin, että opetuslaitoksiin otettiin ainoastaan sellaiset lapset, jotka olivat vailla oman äidin hoivaa. Juuri äitinä nainen voi löytää onnen perheestään. Asettaessaan kasvatuksen sekä siihen liittyvän uskonnon ja siveellisyyden opetuksen perheen tehtäväksi Snellman samalla ilmaisi pikkulasten kasvatuksen kuuluvan varsinaisesti kodeille. Valtion asiana oli taas vastata sellaisesta opetuksesta, jonka tehtävänä oli tiedon antaminen siitä, mikä oli totta ja mikä ei. Koska vanhempien tietomäärä asetti rajansa koti-opetukselle, tarvitsi kasvatettava myös perheen ulkopuolella oppilaitoksissa annettavaa opetusta saavuttaakseen kansalaiskyvykkyyden. Huolehtimalla yleissivistävästä opetuksesta valtio antoi perheelle sivistymisen välineet. Tästä syystä opetuslaitosten tuli olla valtion valvonnan alaisia.¹²

¹² Snellman 1842, 36–39, 55–71; Salo 1939, 129–130.

4.8 Nordströmin kirkkolakiehdotus kansanopetuskeskustelun virittäjänä 1845–1848

4.8.1 Rippikoulua avarammat opetustavoitteet

Kirkkolain uudistustyön keskeytyminen koko 1830-luvun ajaksi aiheutui Tengströmin kuoleman jättämästä tyhjiöstä, jota täyttämään ei ilmaantunut tarpeeksi pätevää ja asian tärkeyden oivaltavaa henkilöä. Vuonna 1833 arkkipiispaksi tuli keisarin erityisluottamusta nauttiva Erik Gabriel Melartin. Vasta kolmen vuoden kuluttua hän ryhtyi aktiivisesti etsimään asiantuntijaa, joka laatisi uuden kirkkolainluonnoksen. Vihdoin lokakuussa 1842 tunnettu ja tunnustettu lainoppinut ja oikeushistorian tutkija professori Johan Jacob Nordström antoi suostumuksensa arkkipiispalle, ja hänet nimitettiin kirkkolakikomitean jäseneksi huhtikuussa 1843. Johan Bonsdorffin vuonna 1840 tapahtuneen kuoleman jälkeen Nordström oli nousemassa uudeksi oppositiomieheksi.¹

Kirkkolain aihepiiri oli Nordströmille entuudestaan melko tuttu, joten jo vuonna 1845 ilmestyi painosta kirkkolakiehdotus, joka oli suurimmalta osin hänen käsialaansa.² Arkkipiispa Melartin oli itse hyvin arvostettu yliopisto- ja koulumies. Kuitenkin hänen huomionsa kiinnittyi ensisijaisesti koulu-komissiotyöskentelyyn valtakunnallisen koulureformin loppuunsaattamiseksi siinä määrin, ettei hän ilmeisesti edes halunnutkaan kiirehtiä kirkkolakiuudistusta ennen kuin koulukomissioiden työn tulokset olivat tiedossa.

Nordströmillä oli työhön ryhtyessään käytettävissä J. H. Thomanderin *Theologisk Qvartalskriftissä* julkaisema kirkkolakiehdotus. Tässä kuten myös Ruotsissa vuonna 1828 ilmestyneessä kirkkolakiehdotuksessa oli kovin vähän mainintoja kansanopetuksesta, sillä Ruotsissa oltiin jo siirtymässä kohti valtion ylläpitämää kansakoululaitosta. Thomander jätti säännökset

¹ Hän kirjoitti päiväkirjaansa kriittisiä huomioita poliittisesta kehityksestä ja etenkin Suomen ylimmän byrokratian itsekkyydestä. Helsingin yliopiston riemujuhlien keisarillis-byrokraattis-uskonnollinen suurellisuus herätti jonkin verran epäilyksiä, joskin vielä melko heikkoja. ”Tekö se olette, joka vastustatte Oikeustieteen Tohtorispromootiota. Tekö se olette joka kuulutte oppositioon”, oli kansleri Reh binder syksyllä 1839 huutanut Nordströmille. Klinge 1989, 130.

² Elovaara 1940, 122–123; Palmén 1915, 65–66; Kansanaho 1954b, 77–78.

lastenopetuksesta kokonaan pois kirkkolaista, sillä hänen mielestään kansanopetus tarvitsi omat valtakunnalliset määräykset, joiden laatiminen ei kuulunut kirkkolakikomitealle.³

Nordströmin mielestä kristillinen kasvatusta oli kuitenkin yksi kirkollisen elämän perusehdoista. Siksi hän ei seurannut Thomanderin esimerkkiä, vaan kodioi ehdotukseensa useita vuoden 1686 kirkkolain jälkeen annettuja kansanopetusta koskevia säännöksiä. Lakiehdotus jakaantui varsinaiseen kirkkolakiin ja sitä täydentävään asetusosaan: kuudes luku oli otsikoitu ”Kristillisestä kasvatuksesta ja kinkereistä” ja seitsemäs luku ”Nuorison ehtoolliselle valmistamisesta”.⁴ Tengströmin kirkkolakiehdotuksessa mainittu kaksi lukua oli yhdistetty lukuun VIII, joka oli otsikoitu ”Kristinopin opetuksesta” (*Om Undervisning i Christendomskunskapen*).⁵ Poikkeamalla Tengströmin ehdotuksen jäsentelystä Nordström pyrki ilmeisesti painottamaan rippikoulun erityistä merkitystä kirkollisessa kansanopetusjärjestelmässä. Hän ei myöskään ottanut mallia Ruotsin koulupoliittisesta ratkaisusta, jossa jo ennakoitiin siirtymistä valtion ylläpitämään kansakoululaitokseen. Nordströmin ehdotus seurasi Suomen perinteisistä lähtökohdista nousevaa koulupoliittista linjaa nimenomaan ottamalla kansanopetusta koskevat säännökset uuteen kirkkolakiehdotukseen.

Nordström jätti kirkkolakiehdotuksessaan päävastuun lastenopetuksesta vanhemmille. Sen tuli tapahtua kirkkoherran ja seurakuntapapiston valvonassa. Jos lapsi ei ollut yhdeksänteen ikävuoteensa mennessä saanut opetusta, piti kirkkoherran muistuttaa kinkereillä vanhempia laiminlyönnistä. Ellei tämä auttanut, lapsi joutui kirkkoherran nuhdehtavaksi kirkkoneuvostoon, jolla oli oikeus määrätä sakkorangaistus. Viimeisenä keinona Nordström vielä ehdotti, että kirkkoneuvostolle annettaisiin mahdollisuus kirkkoherran ehdotuksesta nimetä seurakuntalaisten joukosta edusmies huolehtimaan siitä, että laiminlyöty lapsi sai tarpeellisen opetuksen.⁶ Mestarit ja talonpojat, joilla oli opissa tai palveluksessa köyhien lapsia, olivat niin ikään vastuussa alaistensa kristillisestä opetuksesta.⁷ Nordströmin ehdotus vanhempien lai-

³ Thomander 1837, 340, 353, 358–359; Elovaara 1940, 124, 128.

⁴ KLF 1845, 225.

⁵ KLF 1829, TMA TTA I I 29; Björkstrand 1998, 262–267

⁶ KLF 1845 VI 1, 2 §, 19.

⁷ KLF 1845 VI 3, 4, 6 §, 20.

minlyöntejä korjaavasta edusmiehestä oli ilmeisesti suunniteltu uudeksi varmuuskeinoksi kaikkein vaikeimpia ongelmatapauksia varten, joissa jalkapuurausta ei tuottanut tuloksia. Tengströmin kirkkolakiehdotuksessa mainittua lukemaan oppimisen viimeistä ikärajaa Nordström pidensi vuodella.

Kirkkolakiehdotus määräsi jokaisen maalaisseurakunnan keräämään tarpeelliset varat ja huolehtimaan siitä, että orvoille sekä köyhien ja opetustehdäväänsä kykenemättömien vanhempien lapsille tarjottiin mahdollisuus saada lukemisen ja kristinopin opetusta.⁸ Tengströmin kirkkolakikomitean ehdotuksen mukaisesti Nordströmin esitti, että vähäosaisten ja syrjäytyneiden lasten opetus kustannettaisiin yhteisvastuullisesti. Kirkollisen kansanopetuksen keskeisenä periaatteena oli opetuksellisen tasa-arvon toteuttaminen.

Nordströmin kirkkolakiehdotuksen asetusosassa esitettiin vielä tarkoin se, millä tavoin seurakuntien piti käytännössä järjestää lastenopetus. Pitäjänkokouksessa oli ratkaistava, perustettiin ko kiinteä vai kiertävä koulu, miten varat kerättiin ja mikä oli sopiva koulunkäynnin ajankohta. Päätökset piti alistaa tuomiokapitulin vahvistettaviksi. Emäseurakunta ja kappeli tai kaksi pientä naapuriseurakuntaa voisivat sopia yhteisen koulun perustamisesta.⁹ Nordströmin ehdotus ei kuitenkaan edellyttänyt yhdenmukaisen, pakollisen pitäjänkoulujärjestelmän luomista: kansanopetuksen organisaatiokysymyksissä kunnioitettiin seurakuntien itsehallinnollisia oikeuksia, sillä pitäjänkoululaitoksen käytännön yksityiskohdat jätettiin paikallishallinnon tasolla ratkaistaviksi.

Seurakuntien kustantamien maalaiskoulujen oppiaineet tuli Nordströmin mielestä rajoittaa sisälukuun, uskontoon, raamatun historiaan, neljään laskutapaan ja kirkkolauluun. Mietintöosassa oli vielä maininta, että määrittelemällä seurakuntien ylläpitämien koulujen opetustavoite mainitun laajuiseksi välttyttiin kehittämästä alkeiskouluja pitemmälle kuin tarve vaati. Kuitenkin ehdotuksessa todettiin, että mikäli seurakuntalaiset halusivat koulun opetusohjelmaan lisäaineita, siitä voitiin vapaasti tehdä päätös pitäjänkokouksessa.¹⁰ Tengströmin ehdotuksessa vuodelta 1829 rippikoulua edeltävän kan-

⁸ KLF 1845 VI 6 §, 20.

⁹ KLF 1845 Förslag till förordning angående åtskilliga med kyrkoväsendet sammanhängande ärenden V 1, 2 §, 164.

¹⁰ KLF 1845 V 3 §, 164–165. Motiv och betänkanden, 230.

sanopetuksen tavoitetaso oli varsin vaatimaton, sillä se käsitti vain sisäluvun ja katekismuksen ulkoasaamisen. Sitä vastoin Nordströmin ehdotuksessa kirkollisen kansanopetuksen tavoitteet eivät enää tähdänneet yksinomaan rippikouluun: opetussisältöä voitiin laajentaa kansalaiskasvatukseen liittyvän oppiaineen suuntaan opettamalla laskennon perusteita sekä sopimus pohjaisesti myös muita aineita. Seurakunnallinen pitäjänkoulusuunnitelma turvasi maaseudun haja-asutusalueille opetustoimen vaatiman joustavuuden jättämällä opetussisällössä sekä käytännön organisatorisissa kysymyksissä paikallisten olojen edellyttämän harkintavallan.

Nordströmin ehdotuksen mukaan kaikkien seurakuntalaisten piti vuosittain saapua kinkereille kristinopin tietojen tarkistusta varten, mutta ehtoollisella käyneet sivistyneistön jäsenet vapautettiin tästä velvollisuudesta. Komitean mielestä oli tarkoituksenmukaisempaa myöntää avoimesti poikkeus kuin laatia sellainen yleissääntö, jota ei kuitenkaan voitu toteuttaa ja soveltaa kaikkiin.¹¹ Säätö-yhteiskunnassa eri säädyille katsottiin luonnostaan kuuluvan tietyt erityisoikeudet. Sivistyneistölle kinkereistä myönnetty erivapaus katsottiin ilmeisesti kulttuurikehityksen välttämättömäksi seuraukseksi. Lasten kristillisen opetuksen laiminlyönnistä ja kinkereiltä poisjäämisestä kertyneet sakkorahat Nordström ehdotti käytettäväksi köyhien lasten opetukseen.¹² Kansanopetuksen tehostamiseen tähdänneisiin pyrkimyksiin liittyi kirkkolain valmisteluprosessissa ilmeinen halukkuus käyttää yhä enemmän varoituksia, kun taas ankarampia kurikeinoja tahdottiin lieventää.¹³

Nordströmin ehdotuksessa rippikoulu oli kehittynyt kirkollisen kansanopetuksen varsinaiseksi opetus- ja kasvatusmuodoksi.¹⁴ Ehdotuksen seitsemännessä luvussa todettiin, että nuorison ehtoolliselle valmistamiseen kuului rippikoulu ja konfirmaatio. Koska viidentoista vuoden ikä oli komitean mielestä monessa suhteessa ihmisen elämän käännekohta, lapsi piti silloin tai jo aiemminkin, jos hän oli ymmärrykseltään erityisen kypsä, valmistaa ensimmäiselle ehtoolliskäynnilleen. Vanhemmille jätettiin kuitenkin oikeus lykätä rippikoulua seitsemänteentoista ikävuoteen asti. Jos he vielä tämän jälkeen varoituksista huolimatta viivytelivät tai niskoittelivat, oli kirk-

¹¹ KLF 1845 VI § 8, 21, 229.

¹² KLF 1845 V § 11, 166.

¹³ Halmesmaa 1976, 117.

¹⁴ Kansanaho 1954a, 57.

koneuvoston valittava edusmies huolehtimaan lapsen ehtoolliselle valmistamisesta.¹⁵ Rippikoulun käynnin varmistamiseksi esitettiin uutena tukitoimenpiteenä hankalimpia tapauksia varten edusmiehen nimeäminen. Rippikouluikä ei määritelty liian kategorisesti, vaan kehityopsykologiset tekijät otettiin myös huomioon. Näin pyrittiin yksilötasolla järjestämään rippikouluopetukselle mahdollisimman hyvät edellytykset.

Kirkkoherra tai hänen estyneenä ollessaan kappalainen oli velvollinen pitämään kerran vuodessa rippikoulun; lakiehdotuksen asetusosassa todettiin, että paras ajankohta tätä varten oli keväällä. Rippikoulun pituus jätettiin kirkkoherran harkintaan kuitenkin niin, ettei koulua jatkettu juhannuksen jälkeen. Nuorten ehtoolliselle valmistaminen tuli kirkkoherran velvollisuudeksi, ja hänellä oli oikeus kutsua luokseen kuultaviksi ja valmistettaviksi myös sellaiset lapset, jotka jo olivat suorittaneet vanhempien valitseman papin rippikoulun.¹⁶

Kirkkoherran tuli rippikoulun päätyttyä tutkia, ketkä nuorista voitiin päästää ehtoolliselle. Vaatimuksina mainittiin vähintään viidentoista vuoden ikä, kristinopin pääkohtien sisällön ymmärtäminen sekä hyvät tavat.¹⁷ Vastaavat rippikoulun oppitavoitteet sisältyivät jo Tengströmin kirkkolakikomitean ehdotukseen vuodelta 1829. Rippikoulun jälkeen kaikkien hyväksytyjen nuorten piti säätyyn ja muihin seikkoihin katsomatta kokoontua määräpäivänä seurakunnan läsnäollessa kirkkoon ”kasteen liiton uudistamista” varten kirkkoherran kuulusteltaviksi. Kukaan ei saanut jäädä pois tästä tilaisuudesta ilman laillista syytä.¹⁸ Mikäli joku ei voinut ulkomaanmatkan, paikkakunnalta muuton, avioliiton solmimisen tai muun tärkeän syyn takia saapua yhteiseen rippikouluun, hänet voitiin lakiehdotuksen mukaan kuultella ja valmistaa ehtoolliselle erikseen.¹⁹ Tällainen maininta yksityisestä rippikuulustelusta puuttui kokonaan Tengströmin komitean ehdotuksesta.

Nordströmin kirkkolakiehdotuksen on katsottu osoittaneen, että kirkon suorittamaa maallikoiden uskonnollisen elämän holhoamista pidettiin Suomessa vielä vuosisadan puolivälin lähestyessä sängen arvovaltaisissakin pii-

¹⁵ *KLF* 1845 VII § 1–2, 21–22, 231.

¹⁶ *KLF* 1845 VII § 4, 22, V § 1, 167.

¹⁷ *KLF* 1845 VII 5 § 22.

¹⁸ *KLF* 1845 6, 7 §, 23.

¹⁹ *KLF* 1845 VII 8 §, 23.

reissä kaikin puolin asiaankuuluvana.²⁰ Nordströmin ehdotuksen kansanopetusta koskevien suunnitelmien osalta näin yleistävä näkemys on kuitenkin yksipuolinen, sillä ehdotuksessa myönnettiin melkoinen joustovara antamalla paikallisseurakunnille itsehallinnollista harkintavaltaa opetustoimen organisaation ja oppiaineiden sisältökysymyksissä. Kulttuurikehityksen mukanaan tuoma vapaamielisyys edellytti avarakatseisuutta, jonka ilmentymää ehdotuksessa oli sivistyneistölle avoimesti myönnetty vapautus kinkeripakosta sekä myös epäsuorasti kaikille yhteisestä rippikoulusta.

Nordström säilytti kirkkolakiehdotuksessaan rippikoulua edeltävän kansanopetuksen perustana yhä edelleen vanhaluterilaisen kansanopetustradition, jota hän pyrki tarpeellisilla uudistuksilla tehostamaan. Kirkollisen kansanopetuksen viralliseksi kehittämislinjaksi ei tullut pakollisen, kiinteän pitäjänkouluorganisaation perustaminen, jota Aron Molander oli ehdottanut kirkkolakikomitealle vuonna 1821. Paikallisdemokratian pohjalta syntyvät sopimuspohjaiset pitäjänkoulut saivat olla joko kiinteitä tai kiertäviä. Nordströmin ehdotus nosti rahvaan opetuksen tavoitetasoa: pitäjänkoulun opetus-tavoitteet eivät tähänneet pelkästään rippikouluun. Sunnuntaikouluja ei kuitenkaan mainittu ehdotuksessa lainkaan, sillä vaihtoehtona tai täydennyksenä kotiopetukselle oli juuri pitäjänkoulu. Koulumestarin pätevyysvaatimuksia ei erikseen kirjattu lakiehdotukseen, eikä suntiolle tai lukkarille määrätty opetusvastuuta. Sunnuntaikouluista luovuttiin siksi, että herännäisalueilla oli esiintynyt pyrkimyksiä liittää niiden yhteyteen kiellettyä hartausseuratoimintaa.

Nordströmin kirkkolakiehdotukseen sisältyi Suomen kansanopetuksen tulevaa kehittämislinjaa koskeva koulupoliittinen kannanotto, joka peruslinjauksessaan näyttää olleen lähempänä Itämerenmaakunnissa kuin Ruotsissa toteutettua kansanopetusuudistusta. Nousevana oppositiomiehenä tunnettu juridiikan professori Nordström teki Suomen poliittisesti tiukentuneista oloista omat johtopäätöksensä. Kaiketikin hän juuri kirkko- ja kansallisuuspoliittisista syistä poikkesi Ruotsissa vuonna 1828 tehdystä ratkaisusta. Nordström ei esittänyt yleisen kansanopetuksen siirtämistä valtion ylläpidettäväksi, vaan teki koulupoliittisen peruslinjauksensa Suomen kansallisista lähtökohdista käsin: kansanopetus jäi yhä kirkollisten viranomaisten valvon-

²⁰ *Palmén* 1911, 82–84, 165–172.

taan ja vapaaehtoiset pitäjänkoulut seurakuntien kustannettaviksi. Liivinmaalla maapäivien päätöksellä oli jo vuonna 1836 päädytty samansuuntaiseen periaateratkaisuun pitäjänkoulujen rahoituksessa.

Nordströmin kirkkolakiehdotus oli kansanopetuksen päälinjaukseltaan senaatin vuonna 1843 vahvistaman koulujärjestyksen mukainen. Kirkollisten viranomaisten valvoman kansanopetusjärjestelmän katsottiin ilmeisesti poliittisen ilmapiirin tiukentuessa parhaiten pystyvän turvaamaan suomalaiskansalliset lähtökohdat venäläisen valtakunnallisen koulupolitiikan ja keskushallinnon otteen jatkuvasti kiristyessä. Kolmannen komission näkökannoista poiketen Nordström ei kuitenkaan tyytynyt tarjoamaan rahvaalle pelkästään uskonnonopetusta, eikä hän aliarvioinut rahvaan lapsille tarkoitettujen koulujen tarpeellisuutta. Suomalaisen kirkko- ja koulupolitiikan tavoitteena oli kansanopetuksen kehittäminen niin, että opetustavoitteet ja opetusjärjestelmän käytännön ratkaisut voitaisiin suunnitella vastedeskin kansallisista lähtökohdista käsin.

4.8.2 Kansanopetus muutosvaatimusten ristipaineessa

4.8.2.1 Kiista opetuksen sisällöstä ja tavoitteista

Senaatti pyysi joulukuussa 1845 eri virastoilta lausuntoja Nordströmin painetusta kirkkolakiehdotuksesta, ja myös yksityishenkilöitä kehoitettiin ottamaan siihen kantaa. Ehdotus sai osakseen etenkin herännäispapiston kritiikkiä. Ennen Snellmanin herätystoimintaa yleinen mielipide ei vielä pitänyt tärkeänä rahvaan sivistystason kohottamista. Vuosina 1845–1847 käytiin lehdistössä laajaa kansanopetuskeskustelua, johon Nordströmin ehdotus antoi merkittävästi pontta. Lehdistökeskustelussa mielipiteet jakaantuivat voimakkaasti.¹

Snellman otti maaliskuussa 1846 *Saima*-lehdessään suoraan kantaa Nordströmin ehdotukseen. Saiman poikkeuksellisen voimakas suomalaiskansallinen julistus sekä linjanveto kansanopetuskysymyksissä ei voinut jäädä huomaamatta. Snellman esitti Saimassa huomautuksia ja moitteita toisille lehdistöille, mikä aiheutti sanomalehdistössä suoranaisen kynäsodan. Muidenkin

¹ Palmén 1915, 68; Halila 1949, 181–183; Aurola 1961, 68.

lehtien oli pakko ottaa kantaa Snellmanin esittämiin kysymyksiin ja ennen kaikkea Saiman ohjelmaan, joka levisi yli koko Suomen ja herätti huomiota hallituspiireissään. Saima lakkautettiin, mutta Snellmanin ohjelma ei ollut voimatoimin tukahdutettavissa.²

Snellman huomautti Saimassa suoraan, että yleiseen lakiin, kuten kirkkolakiin, voi sisältyä vain yleinen määräys kansakoulun järjestämisestä. Kansanopetus oli niin tärkeä asia, että sitä koskeva lainsäädäntö piti erottaa kirkkolaista ja järjestää eri aikoihin, olohin ja saatuihin kokemuksiin perustuvilla joustavilla säädöksillä. Siten kirkkolain määräyksillä ei Snellmanin mielestä tullut velvoittaa kuntia perustamaan kouluja, koska yleisestä opetuksesta huolehtiminen oli ainakin köyhillä seuduilla valtion velvollisuus. Snellman totesi, että Nordströmin ehdotuksen oppiaineita koskeva määräys oli erityisen vahingollinen, koska äidinkielen opetus ja alkeisgeometria jäisivät kokonaan pois opetusohjelmasta.³

Wasa Tidningin toimittajaksi tuli vuoden 1846 alussa lehtori Torsten Thure Renvall. Hänen aikanaan *Wasa Tidning* läheni sisällöltään *Morgonbladeta* ja toisaalta myös kansallista *Saima*-lehteä. *Wasa Tidningissä* alettiinkin kiinnittää huomiota koulukysymyksiin sekä sosiaaliseen toimintaan ja suomalaiskansallisiin näkökohtiin.⁴ Renvall julkaisi tammi–helmikuussa 1846 lukijoiden mielenkiinnon herättämiseksi laajana artikkelisarjana kuvauksia ulkomaiden kansakouluista ja teki myös omia ehdotuksiaan Suomen kansanopetuksen organisoimiseksi vallitsevien olojen pohjalta.⁵ Hän otti kantaa Snellmanin aloittamaan sanomalehtikeskusteluun kansakoulun toteuttamismahdollisuuksista. Renvallin havaintojen mukaan myös Suomessa oli kansan keskuudessa heräämässä sivistyshalua, mitä osoittivat talonpoikien lastenopetuksen hyväksi antamat lahjoitukset, heräävän kansallistunnon esiin murtautuminen sekä herännäisyyden leviäminen: ”On siis tullut aika perustaa kansakouluja.” Renvall ehdotti kouluihin tarpeellisiksi oppiaineiksi sisälukua, uskontoa, isänmaan historiaa, maantietoa, äidinkielen kielioppia sekä lasten esteettisen tunteen ja isänmaanrakkauden kehittämi-

² Tommila 1963, 237–240.

³ *Saima* 12, 18 / 1846.

⁴ Paunu 1952, 66; Tommila 1963, 228–229.

⁵ *Wasa Tidning* 1–3, 8–9/1846; Paunu 1952, 67.

seksi parhaan koti- ja ulkomaisen runouden lukemista;⁶ kirjoitusta ja laskentoa ei kuitenkaan mainittu oppiaineina. *Eira Paunun* mukaan Renvall esitti tässä Suomen oloissa ensimmäisen perustellun ehdotuksen kansakoulujen järjestämiseksi vallitsevien olojen pohjalta.⁷ Tällaisia yksityishenkilöiden laatimia perusteltuja suunnitelmia kansakoulua varten oli kuitenkin esitetty jo koko joukko Suomen koulukomission ensimmäisellä lausuntokierroksella vuonna 1815, mutta ne eivät olleet päässeet painettuina leviämään julkisesti suuren yleisön keskuuteen.

Morgonbladet puuttui helmi–maaliskuussa 1846 laajassa kirjoitussarjassaan kansanopetuskysymyksiin todeten, että kuten Nordströmin lakiehdotuksessa esitettiin, jokaiselta seurakuntalaiselta piti vaatia minimimitietomäärä ennen rippikouluun pääsyä. *Morgonbladet* halusi vielä lisätä Renvallin mainitsemiin oppiaineisiin satuja, sananlaskuja ja hyviä uskonnollisia – ei kuitenkaan pietistisiä – kirjoituksia sekä koraalilaulua, koska taiteella oli sivistystä ja kehitystä voimakkaasti edistävä vaikutus. Muilta osin Nordströmin kirkkolakiehdotuksen mukainen kansanopetuksen sisältö oli tavoitetasoltaan sopiva ja kansansivistyksen jatkuvan edistymisen kannalta välttämätön. Tämänlaajuinen opetusohjelma olisi tehokkaasti toteutettuna toistaiseksi myös riittävä; tärkeysjärjestyksessä toissijaisina aineina olivat vuorossa luonnon-tieto, isänmaan historia, maantieto sekä äidinkielen kielioppi.⁸

Lasten kasvatuksesta käytiin vuonna 1846 julkisuudessa muutoksia enteilevä pitkä lehdistökeskustelu, jossa asenne kuriin ja etenkin ruumiilliseen kuritukseen muodostui suorastaan vedenjakajaksi uudistusmielisten ja vanhaluterilaisen kasvatustradition kannattajien välillä. *Åbo Underrättelser*⁹

⁶ *Wasa Tidning* 35–36, 43–44/1846.

⁷ *Paunu* 1952, 67.

⁸ *Morgonbladet* 16–20, 28/1846, ”Om Sockenskolor”.

⁹ *Åbo Underrättelser* oli itse asiassa aikauskirjana ilmestyneen *Mnemosynen* jatko ja sen ensimmäinen toimittaja oli Turun paloon (1827) saakka Johan Gabriel Linsén. Lehden tilaajakunta oli valtaosaltaan turkulaisia, sillä lehteä levisi postin välityksellä vain satakunta vuosikertaa. Lehden aloittaessa uudelleen vuonna 1829 sen sisällössä oli tapahtunut muutos: historiallis-kriittisen aineksen rinnalle tuli myös käytännöllistä tietoa. Yliopiston siirryttyä Helsinkiin lehden akateeminen tilaajakunta väheni, ja valtaosa lukijakuntaa oli turkulaisia porvareita. Suomen talousseuran sihteeri Lars Arnell tuli 1831 *Åbo Underrättelserin* toimittajaksi, ja talouskysymykset saivat lehdessä jatkuvasti kasvavan sijan. *Tommila* 1963, 160–161.



Viipurin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimittamassa aapisessa Uusi Aapis=kirja (Viipuri, Cefervaller 1848) kansikuvassa komeili aapiskukko. Ahkerille on varattuna rinkelöitä ja laakeriseppele, laiskoja odottaa muistin virkistämiseksi vitsa. Helsingin yliopiston kirjasto. *Kotkaheimo* 1989.

puolusti vitsan merkitystä vetoamalla ihmisluonnon turmeltuneisuuteen ja asetti uskonnon kaiken kasvatuksen ja opetuksen perustaksi. Sitä vastoin *Morgonbladet* kannatti modernia kasvatusta ja kansalaisyhteiskuntaa sekä irvaili turkulaisten tarvetta vielä 1800-luvulla vedota Moosekseen kasvatuskysymysten ylimpänä auktoriteettina. Pitkään jatkuneessa ja laajalle levinneessä keskustelussa rintamalinjat jakaantuivat piiskan kannattajiin ja vas-

tustajiin. *Morgonbladetin*¹⁰ edustamien uusien kasvatusihanteiden mukaan kuritus ei voinut olla keino sielun rakentamiseen. Tällaiset ajatukset kuuluivat häviämässä olevaan maailmankatsomukseen. Kirkon tukema ”orjamieli” asetettiin vastakkain uudenaikaisen, vapaan ja kunniantuntoisen kansalaismielen kanssa. Modernia yhteiskuntaa ei enää yksinkertaisesti voitu hallita pelolla ja perisynnillä. Usko ruumiilliseen kuritukseen ja ihmisen aistillisuuden hallitsemiseen ei sopinut uudenaikaiseen, valistuneeseen kristillisyyteen, sillä 1800-luvun uudet kasvatusihanteet vetosivat ensisijaisesti ihmisyyksilön henkiseen puoleen.¹¹

Vanhaluterilaisen kasvatustradition mukaan vanhempien tärkein velvollisuus oli vastata lastensa kuuliaisuuskasvatuksesta ja sielun autuuden varmistamisesta. Uuden pedagogiikan kannattajat korostivat maallisen elämän moraalia ja halusivat kasvattaa lapset ensisijaisesti aktiivisiksi ja siveellisiksi kansalaisiksi eivätkä niinkään tuonpuoleista palkintoa odottaviksi alamaisiksi. Tulevan kansalaisen oli toki oltava kuuliainen, mutta samalla lapsi piti kasvattaa arvonsa tuntevaksi ja eteenpäin pyrkiväksi. Myös köyhät ja tietämättömät ihmiset saatettiin nähdä lapsina, jotka oli opetettava tietoisiksi kansalaisiksi ja kodin perustajiksi. Kasvatusihanteiden päämäärissä tapahtui selvästi havaittava murros, kun perinteisiä kirkollisia kasvatustavoitteita alettiin julkisuudessa syyttää ulkokohtaisiksi ja mekaanisiksi. Tästä masentavimpana esimerkkinä pidettiin katekismuksen perinteistä ulkolukua. Katekismuskasvatuksella ei katsottu vallitsevissa oloissa enää olevan paljonkaan tekemistä elävän uskon, kasvattavan itsetutkistelun tai edes tekstin ymmärtämisen kanssa.¹² Juuri tätä opitun ymmärtämisen merkitystä useat neologisen teologian nimekkäimmät edustajat olivat piispa Tengströmistä alkaen painottaneet monissa eri yhteyksissä pyrkiessään kehittämään rahvaan opetusta. Uutta ja kansansivistyksen kehittämisen kannalta erityisen merkityksellistä oli kuitenkin se, että nousevan kansallisen sanomalehdistön ansiosta uudistusvaatimukset ja ehdotukset eivät enää jääneet pelkästään suppean

¹⁰ *Helsingfors Morgonblad* -lehden nimi muuttui vuodesta 1845 *Morgonbladetiksi*. Lehdellä oli suhteellisen pieni lukijakunta: postin kautta sitä tilattiin 1830-luvulla alle 300 vuosikertaa, ja Helsingissä tilaajia oli noin 100. *Tommila* 1963, 176–177.

¹¹ *Mbl* 72–74, 83–84/1846; *Häggman* 1993, 246.

¹² *Mbl* 85, 86/1845; *Häggman* 1993, 247.

virkakunnan sisäpiiritiedoksi. Rahvaan opetuksen kehittämistarpeet pystytettiin nyt saattamaan laajan julkisen sanomalehtikeskustelun kautta suuren yleisön tietoon.

Kansanopetuksen oppiainesisällöstä julkisesti käydyssä mielipiteiden vaihdossa ei ilmennyt ylipääsemätöntä erimielisyyttä, sillä eri yhteiskuntapiireissä tunnustettiin jo laajalti olevan tarpeellista antaa rahvaalle entistä monipuolisempaa valistusta. Sitä vastoin kansanopetuksen arvopohja ja yleistavoitteet muodostuivat vedenjakajaksi: modernin pedagogiikan edustajat esittivät ajoittain hyvinkin voimakasta kritiikkiä ja arvostelivat kärjekkäästi vanhaluterilaista kansanopetusjärjestelmää.

4.8.2.2 Koulutettu ammattitaitoinen opettaja kehityksen avaimena

Snellmanin mielestä jokaiseen kihlakuntaan olisi perustettava kauppaloita, joihin saataisiin maanvuokrarahoilla helposti rakennetuksi kiinteä koulu. Snellman piti parempana, että edes osa lapsista saisi kunnollista kouluopetusta, kuin että opetus yritettäisiin laajentaa tason kustannuksella kaikkien ulottuville. Kyläkunnilla kiertävien opettajien työ oli ”hyödytöntä leikkiä, sillä mitä opettaja ehti saada aikaan viipyessään kussakin kylässä 4–5 viikkoa; 140 kunnollista koulua vaikuttaa enemmän kuin 1 400 aapiskoulua”. Snellman uskoi, että jos koulut järjestettäisiin hänen ehdottamallaan tavalla, niistä ei tulisi vain kotiopetuksen korvikevaihtoehto, vaan perusta todelliselle tiedolle ja lukuhalulle. Lukkari ei enää kelvannut opettajaksi kiinteään kouluun, jonka vaatimukset olivat suuremmat kuin kiertokoulussa. Ensimmäinen opettajan tuli osata suomen kielen lisäksi ruotsia, jotta hänellä olisi riittävät mahdollisuudet harjoittaa lisäopintoja. Hänellä piti olla laskennon ja kirjoitustaidon lisäksi maantiedon, historian sekä teoreettisen maatalouden perustiedot, mutta vaatimuksiin ei tarvinnut lisätä hyvää lauluaäntä, koska lukkari voisi toimia koulussa laulunopettajana. Opettajien palkkaus oli järjestettävä kunnollisesti, jotta virkaan saataisiin esim. nuoria pappeja, pitäjänapulaisia, jopa kappalaisia. Opettajankoulutusta varten pitäisi perustaa seminaareja, joissa valmistuvia opettajakokelaita tulisi avustaa stipendeillä.¹ Snellmanin arvion mukaan rahvaan opetuksen nostaminen kokonaisuudessaan uudelle tavoitetasolle oli vallitsevissa oloissa mahdotonta. Siksi hän oli

¹ *Saima* 12, 18/28.3. & 9.5.1846.

valmis luopumaan vanhaluterilaisen kansanopetuksen peruspilarina olleesta opetuksellisen tasa-arvon periaatteesta, jotta edes osalle rahvaan lapsia voitaisiin tarjota sisällöllisesti aiempaa huomattavasti laadukkaampaa opetusta. Kiertokoulujärjestelmästä Snellman antoi murskaavan arvostelun, koska hänen mielestään sellainen opetusjärjestelmä käytännössä tuhosi tehokkaasti kaikki kansanopetuksen opetussuunnitelman todelliset kehittämispyrkimykset.

Morgonbladet otti purevasti kantaa Snellmanin esittämiin ehdotuksiin toteamalla, että kauppaloiden syntymistä odotellessa vierähtäisi varmasti vuosisata. Siksi olisi parempi ostaa maatila opettajan ja koulun ylläpitoa varten, tai ehkä kruunun puustellit saataisiin vuokratuiksi edullisesti koulukäyttöön. Ellei muuta keinoa keksittäisi, voitaisiin pitäjänapulaiden virat muuttaa opettajien toimiksi. Kun yritykset saada valtionapua koulujen perustamiskustannuksiin lykkäisivät kouluhankkeiden toteuttamista epämääräiseen tulevaisuuteen, olisi seurakuntien itsensä huolehdittava kustannuksista, jolloin niille jäisi myös suurempi vapaus koulujen järjestämisessä. Lukukinkereillä ja juhlatilaisuuksissa voitaisiin kerätä kolehti koulukassan kartuttamiseksi, ja voitaisiin myös lainata rahaa varakkaiden kirkkojen kassoista koulutalon rakentamiseen. Kiinteät koulut eivät sopineet laajoihin seurakuntiin; ainakin niiden lisäksi tuli olla kiertäviä koulumestareita, jotka pitäisivät osan vuodesta koulua syrjäkylillä, koska oli välttämätöntä antaa jokaiselle rahvaan lapselle edes minimitietomäärä. Opettajilta ei kuitenkaan voitu vaatia yliopistosivistystä. Silti tuli Ruotsin mallin² mukaisesti perustaa vähintään neljä tai viisi lukkariseminaaria, joissa opetettaisiin kirkkolaulua, urkujen soittoa, kansanopetusta sekä muita tarpeellisia taitoja ja tietoja. Voimassa olevan kirkkolain määräyksiin viitaten *Morgonbladet* suositteli lukkaria pitäjänkoulun opettajaksi, koska hänellä jo ennestään oli yleensä riittävä palkka, vaikka hänen työmääränsä oli pienentynyt. Opettajan palkkaaminen kuuluisi seurakunnan velvollisuuksiin, mutta opettajanvalmistuslaitosten perustaminen olisi valtion asia.³

² Vaikutteita Suomen seminaarisuunnitelmiin ja pedagogiikkaan saatiin Saksasta, Sveitsistä ja osin Ruotsista. Ennen varsinaisen seminaariasetuksen syntyä vuonna 1842 oli Ruotsissa kaksi seminaaria jo aloittanut toimintansa, toinen Tukholmassa 1830 ja toinen Lundissa 1838. *Kuikka* 1974, 1–3.

³ *Mbl* 17–18/1846.

Wasa Tidningin mukaan jokaiseen seurakuntaan pitäisi saada ainakin yksi kiinteä koulu sekä laajoihin ja harvaan asuttuihin pitäjiin lisäksi kiertokouluja. Valtion olisi entistä tehokkaammin puututtava kansanopetukseen, mutta kouluista aiheutuvat kustannukset tulisivat yleensä kuntien maksettaviksi. Tällöin paikalliset olot voitaisiin paremmin ottaa huomioon kouluja organisoitaessa, koska olisi pyrittävä tarkoituksenmukaisten pitäjänkoulujen perustamiseen. Valtiokaan ei enää saisi ”pelätä” kansanopetuksen aiheuttamia kustannuksia, joiden lehti ennusti pian kasvavan korkoa vankein- ja köyhäinhuoltokuluista saatavina säästöinä. Kunnollisen koulun välttämätön elinehto oli pätevä opettaja, joten valtion pitäisi muiden maiden esimerkin mukaisesti perustaa käytännöllisiä opettajanvalmistusinstituutteja. Tällaisia pedagogisia seminaareja olisi saatava sellaisiin kaupunkeihin, joissa oli lukio, sekä maan pohjosiin kaupunkeihin, kuten esim. Ouluun. Jos Ahlmanin koulujen mallin mukaisesti opettajana toiminut pappi voisi laskea virkavuodet hyväksi kirkollisella urallaan, saataisiin ainakin suurimpiin kaupunkeihin yliopistosivistyksen saaneita opettajia.⁴

Snellman jäi käynnistämässään poleemisessa sanomalehtikeskustelussa yksin puolustamaan kansanopetuslinjaansa, sillä kilpailevat lehdet liputtivat julkisesti opetuksellisen tasa-arvon periaatteen puolesta. Kirkkolain edellyttämä minimitetomäärä haluttiin taata paikallisdemokratian kautta – mahdollisuuksien mukaan valtion ja seurakunnan yhteisesti rahoittamana – yhtäläisesti kaikille rahvaan lapsille. Siksi yhtä osaryhmää ei voitu nostaa eriarvoiseen asemaan ja asettaa enemmistön oikeuksien edelle. Paikallistason tarpeista kasvavan opetusjärjestelmän toimintakelpoisuuteen luotettiin enemmän kuin ylhäältäpäin istutettuun, valmiiksi suunniteltuun kouluorganisaatioon. Opettajankoulutuksen kiireellisyydestä ja tarpeellisuudesta vallitsi julkisessa keskustelussa kaikkien yhteiskuntapiirien kesken täysi yksimieliisyys. Tämän asian järjestämisen katsottiin kuuluvan suoraan valtiovallan velvollisuuksiin, koska pätevän opettajakunnan kouluttaminen tiedostettiin nyt kansanopetuksen kehittämisen ydinkysymykseksi.

Oulun läänin lääninhallitus arvosteli jyrkkäsanaisesti kirkkolakiehdotuksen säännösluonnosta, jolla seurakunnat velvoitettiin huolehtimaan kristillistä opetusta vaille jääneiden lasten kasvatuksesta. Lääninhallitus totesi mää-

⁴ WT 9/1846.

räyksen johtavan uuteen raskaaseen verovelvoitteeseen. Ajoittain Oulun läänissä köyhäin lapsia varten ylläpidetyistä kouluista saatujen kokemusten perusteella lääninhallitus arvioi kahdenkymmenen lapsen vuotuisiksi koulumenoina 720 ruplaa, mihin oli vielä lisättävä opettajan palkkaus ja koulurakennuksesta aiheutuvat kustannukset. Näin ollen Nordströmin ehdotuksen kyseinen säädös nostaisi verotaakkaa liiaksi. Koska hallitsija oli vakuuttanut, ettei uusia veroja määrättäisi valtiopäiviä kuulematta, voitiin lääninhallituksen mielestä lukkarien velvollisuudeksi edelleenkin jättää kotiopetusta vaille jääneiden lasten opetus. Lääninhallituksen lausunnossa tosin mainittiin vielä, että seurakunnille voitiin myöntää oikeus päättää pitäjänkokouksessa koulun perustamisesta ja kustannuksista.⁵ Oulun lääninhallituksen mukaan rahoituskysymysten ratkaisu oli opetusasioissa avainongelma, johon ei näyttänyt löytyvän tehokasta ratkaisua. Maan köyhien alueiden onnettomuudeksi koulujen rahoitusongelma vieläpä paheni samassa suhteessa kuin varattomien lasten lukumäärä lisääntyi.

Koulumiehenä tunnetun Edvard Bergenheimin nuoruudenystävä sekä pitkäaikainen työtoveri, Vöyrin kirkkoherra Carl Josef Estlander⁶ otti laajasti kantaa Nordströmin kirkkolakiehdotuksen kansanopetussuunnitelmiin. Hän esitti ensiksi hartaan toivomuksensa siitä, että valtio ottaisi vakavasti harkittavaksi rahvaan lasten opetuksen perustamalla kansakouluja, sillä olihan valtio jo tehnyt paljon herrasväen lasten kasvatuksen hyväksi. Vaikka köyhien lasten opetus oli vanhastaan ollut kirkon huolena, olisi kirkkolakiin kuitenkin lisättävä määräys, joka oikeuttaisi seurakunnat pakottamaan laisakat, mutta muutoin työkykyiset vanhemmat edes avustamaan omien lastensa kasvatusta ja elatusta.⁷ Varattomien opetusta ei Estlanderin mielestä voitu enää jättää yksistään seurakuntien kustannettavaksi, sillä kansalaisten yhdenvertaisuus edellytti valtiovallan taloudellista vastuuta myös alempien sosiaaliryhmien opetusjärjestelyistä.

Kirkkoherra Estlander pahoitteli sitä, että kunnollisia lastenopettajia oli vaikea saada. Maanviljelystyötä pakoilevat, opettajan uralle antautuneet henkilöt olivat opetustehtävään sopimattomia. Herrasväestä lähteneet opet-

⁵ Oulun lääninhallituksen lausunto TMA TTA I I 28, 245–247.

⁶ Carl Josef Estlander oli myös jäsenenä käsikirjakomiteassa. *Tiensuu* 1985, 29, 322.

⁷ C. J. Estlanderin lausunto TMA TTA I I 31, 155.

tajat, jotka huonojen elämäntapojensa vuoksi eivät voineet yletä omassa yhteiskuntaluokassaan, olivat rahvaalle pikemminkin vahingoksi kuin hyödyksi, koska he toivat tullessaan kansan keskuuteen ennestään tuntemattomia paheita ja turmiollisia tapoja. Tästä syystä Estlanderin mielestä tarvittiin kansakoulunopettajaseminaareja. Sitten seurakunnatkin voitaisiin velvoittaa palkkaamaan koulutettuja opettajia. Kuitenkaan kirkkolakiehdotuksen säännös, jolla jokaista maalaisseurakuntaa vaadittiin järjestämään lastenopetus vakinaisesti, ei voinut tulla laiksi ennen seminaarien perustamista, vaan se jäisi lähinnä vain ”hurskaaksi toiveeksi”.⁸ Kunnollisen opettajankoulutuksen järjestäminen oli kansanopetuksen kehittämisen kiireellisin edellytys, koska silloiset opettajat olivat Estlanderin kokemuksen mukaan rahvasta ajatellen tyystin sopimattomia tai suorastaan vahingollisia.

Lapväärtin kirkkoherra Jakob Jonas Estlander Vaasan alisesta rovastikunnasta totesi, että Suomeenkin olisi tarpeen perustaa kansakoulunopettajaseminaari pätevien opettajien kouluttamista varten.⁹ Nordströmin kirkkolakiehdotuksen kansanopetussuunnitelmista kantansa ilmaisseet lausunnonantajat olivat huomattavan yksimielisiä kansanopettajan pätevyysvaatimusten nostamisen välttämättömyydestä ja kiireellisyydestä. Ilman opettajaseminaarien perustamista opetuksen tason kohottamisesta ei ollut toivoakaan. Naapurimaiden esimerkkiin viitaten tehtiin useita ehdotuksia opettajaseminaarilaitoksen organisoimiseksi, mistä aiheutuvat kustannukset todettiin nimenomaan valtiolle kuluviksi.

Käytännössä lastenopettajat olivat usein muuhun työhön kykenemättömintä ainesta tai vanhoja ja raajarikkoisia. Koulumestarin heikosti palkattuun virkaan ei ollut suurta tungosta, sillä opetustyötä ei muutoinkaan arvoitettu. Pätevyyssehtojen puutteellisuuden vuoksi virkakuntaa luonnehti ennen muuta kirjavuus. Koulumestarit olivat ”joko nuorukaisia, jotka näkivät tässä toimessa vain välttämättömän, ehkä kiusallisen portaan ylemmälle sosiaaliselle tasolle noustessa, tai miehiä, joiden elämänura oli tavalla tai toisella kääntynyt juoksussaan, ei suinkaan hyvään, vaan huonoon suuntaan. Näiden kahden ryhmän lisäksi oli kuitenkin olemassa miehiä, joille lasten opetus oli todellinen kutsumus.”¹⁰ Kyläkouluissa ja joissakin tehtaankouluissa toimi

⁸ C. J. Estlanderin lausunto TMA TTA II 31, 156.

⁹ J. J. Estlanderin lausunto TMA TTA II 31, 74–75.

¹⁰ *Cavonius* 1943, 145–146, 275; *Halila* 1949, 61.

myös naisopettajia, mutta pitäjänkoulumestarit samoin kuin lukkarit olivat autonomian alkuvuosikymmenillä miehiä. Lukkarien opillisessa sivistyksessä ei yleensä ollut kehumista, sillä heidän pätevyysvaatimuksissaan tärkeintä oli kyky laulaa ja soittaa. Käytännössä oli vaikea löytää riittävästi luku- ja kirjoitustaitoisia lukkareita opetustehtäviä varten.¹¹ Lukkarien musiikillisten ja pedagogisten valmiuksien nostamiseksi ehdotetut lukkariseminaarit olivat siten konkreettinen kehittämisaioite, jolla yritettiin ratkaista yhdellä kertaa kaksi ongelmaa.

Opettajuuden historiaan kietoutuu paitsi hyvntekijän myös kurinalaistaajan rooli.¹² Suomen kansanopetuksen kehittämistarpeista vuosina 1846–1847 käydystä keskustelusta ilmenee, että kansanopettajan ammattirooli ja toimenkuva oli juuri voimakkaassa muutosvaiheessa. Vanhaluterilaisen opetusjärjestelmän koulumestarien parhaina erityisavaina pidettiin pedanttisuutta ja kurinpitokykyä, koska kasvatusta kurinalaisuuteen ja alamaisuuteen oli tuolloin kansanopetuksen keskeinen tavoite. Itseoppineella kansanopettajalla ei kuitenkaan ollut valmiuksia toteuttaa valistuksen ja uusien kasvatushanteiden mukaista laaja-alaista opetusta: opetuksen sisällöllisten tavoitteiden nostaminen edellytti monipuolisesti sivistynyttä ja koulutettua ammattiopettajaa.

4.8.2.3 Ongelmallinen oppivelvollisuus

Kirkollisessa kansanopetuksessa saavutettujen oppimistulosten arviointi tapahtui pääasiallisesti kinkereillä, mistä kirkkolakiehdotus antoi myös tarkat määräykset. Nordström myönsi kuitenkin ehtoollisella käyneille sivistyneistöön kuuluville seurakuntalaisille mahdollisuuden jäädä pois yleisiltä kinkereiltä.¹ Vaasan hovioikeus, Helsingin yliopiston konsistori sekä Turun ja Porvoon tuomiokapitulit pitivät tällaista erivapautta täysin sopimattomana. Tämä poikkeussääntö oli jätettävä kokonaan pois kirkkolaista, koska sen toimeenpano johtaisi käytännössä suuriin vaikeuksiin vedettäessä rajaa sivistyneiden ja sivistymättömien välille.² Hallintoviranomaiset eivät ensisijaisesti perustelleet erivapauden hylkäävää kantaansa tasa-arvon näkökul-

¹¹ Jalkanen 1976, 103–105.

¹² Kivinen & Rinne 1994, 77–78.

¹ KLF 1845 VI § 8, 21, 229.

² TMA TTA I I 28, 45; I I 31, 13, 269, 374.

masta käsin, vaan vetosivat poikkeussäännön toimeenpanossa ennakoitavissa oleviin käytännön ongelmiin, jotka voitiin helpoimmin välttää poistamalla erivapaus kokonaan.

Yksityiset pappismiehetkin torjuivat suoralta kädeltä Nordströmin sivistyneistölle ehdottaman erivapauden. Kysymykseen puuttivat Erik Johan Andelin, Robert Valentin Frosterus, Henric Tallquist, Jonas Lagus, Carl Fredrik Stenbäck, Carl Johan Estlander ja Jakob Jonas Estlander. Heidän mielestään kirkkolain tuli myös tältä osin olla tarkkarajainen, jotta sitä voitaisiin soveltaa käytäntöön.³ Papiston kielteisen kannan perustelut haettiin niin ikään erivapaussäännöksen toimeenpanon problematiikasta; sivistyneistön ja rahvaan sosiaalista tai hengellistä eriarvoisuutta ei vielä sääty-yhteiskunnassa julkisesti paheksuttu.

Ylihärmän kappalainen, tunnettu herännäispappi Carl Gustaf von Essen otti kantaa Nordströmin ehdottamaan oppivelvollisuusikärajaan syyskuussa 1847 ilmestyneessä kirjasessaan *Anmärkningar vid förslag till kyrkolag för storfurstendömet Finland*. Hänen mielestään ehdotuksessa mainittu yhdeksän vuoden ikä, jota ennen lapsen opettaminen oli viimeistään aloitettava, oli liian korkea, sillä vanhempien huolimattomuuden takia lapsi saattoi ehtiä jopa yhdentoista vuoden ikään ennen kuin lukemisessa oli päästy alkuunkaan.⁴

Lokakuussa 1847 *Morgonbladetissa* julkaistiin nimimerkki E-s:n kirjoitus, jonka lähettäjänä lieene ollut rovasti Anders Josef Europaeus⁵ Liperistä. Hän oli yksi suomenkielisen kansansivistyksen alullepanijoista 1800-luvulla. Vanhasta Suomesta lähteneenä hän oli hyvin selvillä sikälaisistä kouluoloista sekä arkkipiispa Melartinin kansanopetusta koskevista suunnitelmistä. Hän oli itsekin aiemmin palvellut ansiokkaasti Viipurin läänin koululaitoksessa. Europaeuksen mielestä eräät kohdat Nordströmin ehdotuksessa olivat niin sitovat, että niitä olisi vaikea kokonaisuudessaan toteuttaa. Tällainen oli edusmiestä koskeva säännös. Europaeuksen laskelmien mukaan hä-

³ TMA TTA I I 28, 226, 323, 408; I I 31, 55, 75, 229, 323.

⁴ von Essen 1847, 37.

⁵ Vuonna 1825 Viipurin lukion lehtorin virkaa hakiessaan Europaeus oli sivuuttanut promootiotoverinsa Edvard Bergenheimin, koska hänellä oli ansioita palveluksesta Viipurin läänin koululaitoksessa. Arkkipiispa Bergenheimin ehdotuksesta hänet nimettiin myös Schaumanin kirkkolakikomitean jäseneksi. *Tiensuu* 1985, 48–49, 322, 354–355.

nen seurakunnassaan oli 9–17-vuotiaita 1500, joista 200:lla oli heikko lukutaito ja huonot tiedot kristinopissa. Mitä kirkkoneuvoston ja kirkkoherran pitäisi tehdä, jos näille 200:lle valitut edusmiehet niskoittelivat tai eivät kyenneet hoitamaan tehtäväänsä, kyseli Europaeus.⁶ Europaeuksen ilmeisen tiukan arvioinnin mukaan vähän yli 13 % Liperin nuoresta polvesta täytti juuri ja juuri kirkollisen kansanopetuksen minimimitavoitetason. Liperiläiset olivat kuitenkin jo saaneet ratkaisun pitkälliseen koulumestariikiistaansa (s. 135, 139–140) ja päässeet myös edistymään aiemmin huonolla kannalla olleessa lukutaidossaan.

Turun ja Porin lääninhallitus huomautti, että edusmiehen tehtävä oli vastuullinen ja myös vaivalloinen. Siksi kirkkolakiehdotuksen kyseistä pykälää olisi muutettava siten, että edusmiehiksi valittaisiin ensisijaisesti lasten sukulaisia; mikäli heitä ei ollut käytettävissä, kirkkoneuvosto saisi velvoittaa jonkun vieraan henkilön huolehtimaan mainitusta tehtävästä. Vaasan hovioikeus ja Porvoon tuomiokapituli vaativat, että pakkokeinojen käyttämiseen oikeuttava ikäraja olisi alennettava kahdeksaan vuoteen: muutoin lapsi voi vanhempien tai holhoojien välinpitämättömyyden takia ehtiä 11-vuotiaaksi saamatta kristillistä opetusta.⁷

Rovasti Erik Johan Andelin⁸ Tohmajärveltä vaati Nordströmin lakiehdotuksen oppivelvollisuusikärajan alentamista vuodella tai kahdella, jotta ehdittäisiin ajoissa vielä tehdä jotakin lapsen opetuksen hyväksi. Hänen mielestään osittaisuusdistuksista huolimatta opetuksen käytännön järjestelyissä tulisi aina ilmenemään vaikeuksia, niin kauan kuin kansanopetus pysyi entisellä kannalla.⁹ Koska edusmiehen tehtävä joka tapauksessa oli taakka, jota tuskin kukaan halusi vapaaehtoisesti ottaa kannettavakseen, rovasti Carl Josef Estlander ehdotti määrittäväksi, ettei kukaan kirkkoneuvoston valitsema henkilö saisi kieltäytyä tehtävästä ilman laillista syytä.¹⁰

⁶ *Mbl* 77/1847. *Palmén* 1915, 97; *Takolander* 1926–1929, 1, 45–47; *Ruutu* 1940, 355, 360.

⁷ TMA TTA II 28, 44; II 31, 268.

⁸ Erik Johan Andelin oli ehdolla käsikirjakomiteaan, mutta Frosteruksen tunte mattomaksi mainitseman Andelinin sijalle senaatti nimesi Anders Josef Europaeuksen, joka kuului siten kahteen komiteaan. *Tiensuu* 1985, 323.

⁹ TMA TTA II 28, 226.

¹⁰ TMA TTA II 31, 154.

Iisalmen kirkkoherra Robert Valentin Frosterus¹¹ käsitteli lausunnossaan hyvin perusteellisesti Nordströmin ehdotuksen kansanopetusta koskevia määräyksiä ihmetellen säännösten yleistä ”toleranssihenkeä”, jota hän ei katsonut voivansa hyväksyä. Ensiksi Frosterus huomautti, että hyvät lukijat osasivat tavata jo yhdeksän tai kymmenen vuoden iässä, minkä jokainen rahvaan elämää seurannut oli kyllä havainnut. Mutta lasten opettamista ylipäättään haittasi se, että heidän piti iän karttuessa ottaa suorituskypsyytensä mukaisesti osaa työntekoon, jolloin heille ei jäänyt tarpeeksi aikaa oppimista varten. Sunnuntai ei yksin riittänyt tähän tarkoitukseen, ja lisäksi oli muistettava, että sen tuli olla lepopäivä. Ellei lapsi yhdeksän tai kymmenen vuoden ikäisenä osannut tavata, oli vanhempien tai edusmiehen huolimattomuus niin ilmeinen, että kirkkoherran piti viipymättä ohjata lapsi seurakunnan järjestämään kouluun.¹²

Nordströmin ehdotus edusmiehistä rahvaan lasten alkuopetuksen takuumiehinä ei vakuuttanut kansanopetuksen käytännön kenttätöystä vastuuta kantavaa papistoa. Tämä määräys piti poistaa, koska sen toimeenpanossa jouduttaisiin liian suuriin käytännön ongelmiin. Oppivelvollisuusikärajan nostaminen sai papeilta yksimielisen hylkäystuomion, koska melko vakiintuneen näkemyksen mukaan kahdeksan vuoden ikä oli käytännössä sopivin ja eniten kannatettu rajakohta.

4.8.2.4 Koko kansan yhteinen rippikoulu ja konfirmaatio

Herännäispappi von Essen arvosteli ankarasti Nordströmin ehdotuksessa vanhemmille ja holhoojille myönnettyä oikeutta lykätä lastensa rippikoulun käyntiä 17-vuotiaaksi saakka. Ehtoolliseen osallistumiseen vaadittavaa kypsyysyttä ei hänen mielestään myöskään pitänyt määritellä pelkästään iän perusteella.¹

¹¹ Robert Valentin Frosterus sekä hänen veljensä kuuluivat lapsuudesta alkaen Edvard Bergenheimin läheiseen ystäväpiiriin. Frosterus toimi myöhemmin Kuopion piispana, ja hänet kutsuttiin 1851 myös jäseneksi aristokraattis-hierarkkiseen komiteaan, jonka tehtävänä oli pohtia, miten voitaisiin entistä tehokkaammin huolehtia nousevan polven uskonnollisesta kasvattuksesta. *Tien-suu* 1985, 17, 25, 27, 172.

¹² TMA TTA II 28, 406–407.

¹ von Essen 1847, 38.

Rovasti Europaeus huomautti, että joissakin seurakunnissa oli 500–600 yli 15-vuotiaista rippikoulun käymätöntä henkilöä. Tähän oli osasyynä se, että eräillä seuduilla rahvaalla oli tapana lykätä lastensa rippikoulua, kunnes he ymmärrykseltään kypsyneinä pystyivät käsittämään ehtoollisen merkityksen. Tällaiset mielipiteet olisi Europaeuksen mielestä syytä myös ottaa huomioon, koska muutoin tulisi ongelmaksi saada tarvittava määrä edusmiehiä.²

Turun tuomiokapituli otti myös kielteisen kannan Nordströmin ehdotuksen kohtaan, jossa vanhemmille myönnettiin oikeus lykätä rippikoulua vuodella tai kahdella. Tällainen myönnytys piti kokonaan poistaa, koska se voisi saattaa vanhemmat ja holhoojat käyttämään oikeuttaan väärin.³ Rovasti Andelin sekä kirkkoherra Frosterus olivat niin ikään yhtä mieltä siitä, että tällainen vanhemmille annettu päätösvalta oli ristiriidassa omantunnon, kristinuskon vaatimusten sekä kirkkolakikomitean esittämien yleisperustelujen kanssa.⁴

Rovasti Carl Johan Estlanderin mielestä Nordströmin ehdottama rippikouluikä oli sopimaton, koska useimmat nuoret olivat siinä iässä vielä liian harkitsemattomia, joten he eivät voisi saada opetuksesta todellista ja kestävää hyötyä. Estlander ehdotti, että rahvaalle määrättäisiin uusi rippikoulu kypsemmässä iässä, esim. 25-vuotiaana, koska vuotuiset kinkerit ja katekismuskuulustelut eivät voineet tarjota vastaavaa hyötyä. Tuskinpa rahvaskaan sitä vastustaisi, ja niskoittelijoillehan voitaisiin aina määrätä sakot.⁵

Rovasti Europaeus ei hyväksynyt kirkkolakiehdotuksen määräystä siitä, että rippikoulu olisi pidettävä kerran vuodessa. Hän totesi, että Porvoon hiippakunnan useissa seurakunnissa järjestettiin yleensä kaksi, jopa paikoin neljäkin rippikoulua vuodessa, koska oli mahdotonta tutkia yhdellä kertaa 300–400 rippikoululaisen kristinopin tietoja, puhumattakaan heidän opettamisestaan ja ehtoolliselle valmistamisestaan. Yhtä järjetön oli hänen mielestään ehdotus, että kirkkoherra hoitaisi rippikouluopetuksen yksinään.⁶

Turun ja Porin lääninhallituksen lausunnon mukaan rippikoulun pituus ei saisi jäädä täysin kirkkoherran määrättäväksi, sillä asetusosassa mainittu

² Mbl 77/1847.

³ TMA TTA II 31, 14.

⁴ TMA TTA II 28, 408.

⁵ TMA TTA II 31, 155–156

⁶ Mbl 77/1847.

”omantunnon harkinta” voisi käytännössä johtaa mielivaltaan. Rippikoulun pitämistä ei saisi kuitenkaan aloittaa ennen lokakuuta, sillä vähävaraisille vanhemmille nuorten antama työapu oli syksyllä korvaamattoman tärkeä.⁷

Turun tuomiokapituli ilmoitti havainneensa, että lapsuudessa opetusta vaille jääneiden laiskojen ja haluttomien nuorten olisi tarpeellista käydä rippikoulua usean vuoden ajan; ehtoolliselle päästämistä ei kuitenkaan saisi lykätä 20 vuoden ikärajaa kauemmaksi. Koska monissa seurakunnissa pidettiin kaksi erillistä rippikoulua, syksy- ja kevätrippikoulu, olisi lakiehdotuksen ajanilmaus ”kerran vuodessa” muutettava muotoon ”joka vuosi”. Turun tuomiokapituli huomautti vielä, että runsasväkisissä pitäjissä kirkkoherran oli mahdotonta yksin huolehtia rippikouluopetuksesta, joten muun papiston tulisi auttaa häntä. Lisäksi kirkkoherralle oli annettava oikeus vaatia kaikkia lapsia osallistumaan yhteiseen rippikouluun.⁸ Turun hiippakunnan johto halusi pitää rippikoulun osalta tiukasti kiinni yhdenvertaisuuden periaatteesta, josta ei pitänyt antaa erivapauksia säätyläisille eikä myöskään herätysliikkeisiin kuuluville.

Koska yksi rippikoulu oli suurissa seurakunnissa riittämätön, Porvoon tuomiokapituli esitti lakiehdotuksen kyseistä pykälää muutettavaksi seuraavasti: ”Kirkkoherran tulee pitää rippikoulua seurakunnan koosta riippuen yhden tai useamman kerran vuodessa seurakunnan muiden pappien avustamana.” Papiston saamien kokemusten perusteella tuomiokapituli totesi, että joskus oli aihetta jatkaa rippikouluajan pituutta; tätä koskeva päätösvalta olisi jätettävä tuomiokapitulille kirkkolain asetusosassa annetun säännöksen nojalla.⁹ Molempien hiippakuntien johto halusi valvoa rippikouluopetuksen laadullista tasoa sallimalla hidasoppisille mahdollisuuden edetä omaa taitiaan tai osallistua kertausrippikouluun.

Kirkkoherra Frosterus huomautti, että vaikka lakiehdotuksen mukaan ensimmäisen ehtoolliskäynnin valmistamiseen sisällytettiin rippikoulu ja konfirmaatio, annetut määräykset olivat epäselviä ja paikoin myös ristiriitaisia, sillä valmistussanan määrittelystä ei enää myöhemmissä pykälissä pidettyäkään kiinni. Koska vanhemmat saivat lakiehdotuksen mukaan valita papin, jonka rippikouluun he antoivat lapsensa, oli ristiriitaista myöhemmässä py-

⁷ TMA TTA II 28, 196–197.

⁸ TMA TTA II 31, 15–16.

⁹ TMA TTA II 31, 269, 328.

kälässä määrätä, että kirkkoherralla oli valta kutsua nämäkin lapset luokseen kuulusteltaviksi ja valmistettaviksi. Tästä ristiriidasta Frosterus päätteli, ettei konfirmaatio sisältynytään kirkkolakiehdotuksen seitsemännen luvun neljänteen pykälään, sillä eihän valmistusta voitu toimittaa kahdesti samalle henkilölle.¹⁰

Rovasti Estlanderin mielestä olisi mieluummin pidettävä samoille lapsille – siveettömyyden välttämiseksi pojille ja tytöille erikseen – ensin syksyllä valmistava rippikoulu ja keväällä päätösrippikoulu. Vanhemmille ei tulisi antaa lupaa valita itse lapsilleen rippikoulun opettajaa, sillä tällaisesta määräyksestä syntyisi ilmeisesti harmeja ja rettelöitä virkaveljien kesken. Tästä syystä kirkkolaissa piti mainita, että kirkkoherran velvollisuus oli tutkia ja päästää ehtoolliselle myös kappeliseurakuntien rippikoululaiset.¹¹

Katekismuksen ulkoluvun jättäminen pois Nordströmin kirkkolakiehdotuksen rippikouluvaatimuksista herätti papiston keskuudessa yleistä paheksuntaa. Rovasti Europaeus valitteli siitä, ettei lakiehdotuksessa lainkaan mainittu ulkoluvun merkitystä, vaikka katekismuksen ulkoosaaminen olisi rahvaalle aina käsillä oleva lohdutuksen ja voiman lähde vanhuuteen saakka.¹²

Myös Turun tuomiokapituli katsoi, että kirkkolaissa pitäisi ehtoolliselle pääsyn vaatimusten joukossa mainita vähintään Lutherin Vähän katekismuksen ulkoosaaminen.¹³ Ylivieskan kappalainen Jonas Lagus esitti myös teräviä muistutuksia siitä, että Nordströmin lakiehdotus suosi tietämättömyyttä jättämällä ulkoluvun kokonaan pois rippikoulun vaatimuksista. Tällaisella ehdotuksella lainlaati ja vähitellen ”sammuttaa valon toisensa jälkeen ja muodostaa kirkon, jossa palvellaan tuntematonta Jumalaa”.¹⁴

Kirkkoherra Frosterus viittasi *Morgonbladetin* artikkeliin ja totesi, että ulkoluku tulisi häviämään, mikäli kirkkolakiehdotus hyväksyttäisiin sellaisenaan.¹⁵ Rovasti Andelinkin myönsi, että ulkoluvun poistaminen oli rippikoululasten enemmistölle tervetullut uudistus. Ulkolukua ei pitäisi hylätä, koska hän uskoi sen olevan yksinkertaiselle rahvaalle korvaamattoman arvo-

¹⁰ TMA TTA II 28, 408–409.

¹¹ TMA TTA II 31, 156.

¹² *Mbl* 77/1847.

¹³ TMA TTA II 31, 16.3

¹⁴ TMA TTA II 28, 323.

¹⁵ TMA TTA II 28, 409.

kasta.¹⁶ Myös kirkkoherra Carl Josef Estlander pahoitteli sitä, että rippikoulun vaatimustasoa oli Nordströmin ehdotuksessa alennettu vain sisälukuun ja kristinopin pääkappaleiden käsittämiseen. Hänen mielestään jokaisen tulisi osata Lutherin katekismus selityksineen ulkoa, sillä sanoihan vanha totuuskin ”tantum scimus, quantum memoria tenemus” (sen minkä opimme, sen mielessä pidämme).¹⁷ Rovasti Hällström Hattulasta halusi niin ikään viimeiseen saakka pitää kiinni ulkoluvusta ehdottamalla, että lahjakkailta rippikoululaisilta pitäisi vaatia Lutherin katekismus selityksineen ulkoa ja heikommilta ainakin Vähä katekismus.¹⁸

Herännäispappi von Essen arveli, että kirkkolakiehdotuksessa mainitut yleisistä rippikoulusta poisjäämiseen oikeuttavat syyt jäisivät kirkkoherrojen ratkaistaviksi. Siksi hän muistutti, että varsinkin sivistyneistön nuorten herrojen ja neitien osalta kirkkoherrojen oli harkittava tilannetta vakavasti.¹⁹ Myöskään muut herännäispapit eivät halunneet hyväksyä lakiehdotuksessa mainittuja syitä. Jonas Laguksen mielestä ne olivat vain verukkeita, joilla voitiin kiertää rippikoulu ja välttää julkinen kasteenliiton uudistaminen.²⁰ Carl Fredrik Stenbäck totesi, että tällaiset myönnytykset vain avaisivat oven epäjärjestykselle ja kaikenlaisille väärinkäytöksille, sillä sivistyneistön lapset olisivat vain harvoin yhteisessä rippikoulussa rahvaan lasten kanssa.²¹ Herännäispapiston kritiikin voimakkain kärki kohdistui Nordströmin säätyläisille myöntämiin erivapauksiin.

Turun tuomiokapitulin mielestä Nordströmin lakiehdotukseen sisältyvää poikkeuslupaa erillisen kuulustelun ja ehtoolliskäynnin järjestämiseen oli väärinkäytösten estämiseksi täsmennettävä niin, että ainoastaan ulkomaanmatka tai muu hyvin tärkeä syy saattoi tulla kyseeseen.²² Myös Porvoon tuomiokapituli arvioi mainitut myönnytykset liiallisiksi ja ehdotti ne kokonaan poistettaviksi; ainoa poikkeustapaus voisi olla ulkomaanmatka.²³

¹⁶ TMA TTA II 28, 227.

¹⁷ TMA TTA II 31, 66.

¹⁸ TMA TTA II 31, 157.

¹⁹ von Essen 1847, 39.

²⁰ TMA TTA II 28, 323.

²¹ TMA TTA II 31, 190.

²² TMA TTA II 31, 16–17.

²³ TMA TTA II 31, 270.

Kirkkoherra Frosterus valitteli sitä, että kirkkolakiehdotuksen kahdeksas pykälä oli epämääräinen, koska siinä voitiin olettaa poikkeuskäytännön tarkoittavan joko rippikoulua tai konfirmaatiota. Jos täysimittainen rippikoulu pidettäisiin kaikille, jotka ehdotuksessa mainittujen syiden nojalla eivät voineet osallistua yleiseen rippikouluun, kirkkoherra joutuisi olemaan läpi vuoden kiinni rippikouluasioissa muiden tehtävien kärsiessä. Jos kaikille ensimmäistä kertaa ehtoolliselle poikkeusjärjestyksessä ilmoittautuville olisi järjestettävä konfirmaatio, koko toimitus – joka sunnuntai toistettuna – menettäisi pian juhlallisuutensa. Niinpä Frosterus päätteli, että kyseisessä pykälässä mainitulla valmistuksella ilmeisesti tarkoitettiin vain kristinopin kuulustelua.²⁴

Papiston esittämästä arvostelusta pääosa kohdistui Nordströmin kirkkolakiehdotuksen rippikoulua koskeviin käytännön järjestelyihin, joita haluttiin täsmentää ja korjata. Papiston yksimielinen kanta oli, että lakiin sisältyvien vaatimusten ja oikeuksien tuli periaatteessa olla säätyläisten ja rahvaan lapsille samat. Säätytaustasta käsin perustellut erivapaudet rippikoulusta – samoin kuin kinkereistä – olivat arveluttavia ja johtivat vääjäämättä toimeenpanovaiheessa suuriin ongelmiin. Etenkin herännäispapisto protestoi voimakkaasti Nordströmin ehdotukseen sisältyviä erivapaussäännöksiä. Sitä vastoin mainintaa tyttöjen ja poikien erottamisesta siveellisistä syistä rippikoulussa eri ryhmiksi vaati lakiehdotukseen vain yksi kirkkoherra.

Papistolla näyttää jo 1840-luvulla olleen hyvin yhdenmukaiset ja vakiintuneet näkemykset rippikoulun opetustavoitteista ja käytännön järjestelyistä. Ulkoluvun puuttuminen rippikoulun vaatimuksista herätti yleistä paheksuntaa ja vastustusta. Ulkoluvun palauttamista opetustavoitteisiin vaadittiin yleisesti ja sitä perusteltiin uskonnollisilla argumenteilla. Ulkoluvun poisjättäminen rippikouluvaatimuksista ei nostattanut – Jonas Lagusta lukuun ottamatta – herännäispapiston kritiikkiä kaiketikin siksi, että herännäisyys yleensä kritisoi ”aivouskoa” ja pelkkää pään tietoa. Opitun ymmärtäminen ja sisäistäminen eli sydämen usko olivat myös rippikoulussa mekaanista ulko-osaamista tärkeämpi asia.

²⁴ TMA TTA I I 28, 409.

5 Johtopäätökset

Kirkollisen kansanopetuksen muodot olivat autonomian ajan alkuun mennessä kehittyneet alueellisesti epäyhtenäisiksi, koska vuoden 1686 kirkkolain ohjeet eivät käytäntöön sovellettaessa olleet yksiselitteisiä. Opetusjärjestelyt vaihtelivat Turun ja Porvoon hiippakunnissa sekä paikallisseurakunnissa. Kansanopetuskysymyksiä käsiteltiin 1800-luvun alkupuolella molempien hiippakuntien kaikissa pappeinkokouksissa, ja papistolle annettiin myös tuomiokapitulien kiertokirjeillä kansanopetuksen järjestämistä koskevia ohjeita. Päätökset pitäjänkoulun perustamisesta ja koulumestarin palkkaamisesta tehtiin kuitenkin paikallisseurakunnissa.

Turun hiippakunnan johto ei erityisesti ohjannut kehitystä pitäjänkoulujen perustamiseen, joten läntisessä hiippakunnassa kirkollinen kansanopetusjärjestelmä kehittyi monimuotoisemmaksi kuin Itä-Suomessa. Turun hiippakuntaan perustetut pitäjänkoulut, köyhäinkoulut sekä ruukin- ja kartanokoulut toimivat vuonna 1815 harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta säätyläisten lahjoitusvaroilla. Turun hiippakunnan johto menetti jo autonomian ajan ensimmäisellä vuosikymmenellä luottamuksensa lukkarinkoulun kehittämiskelpoisuuteen. Siksi se pyrki tehostamaan perhekeskeistä kansanopetusjärjestelmää kotiopetusta täydentävillä uusilla tukitoimilla: papistoa kehoitettiin pitämään sunnuntaikouluja ja suntiokin velvoitettiin opettamaan lapsia. Järjestetty koulumuotoinen opetus katsottiin tarpeelliseksi lähinnä kotiopetusta vaille jääneille.

Ruotsinkielisillä rannikkoseuduilla kansanopetus oli selvästi edistyneempää suomenkielisiin alueisiin verrattuna. Kyläkoulut toimivat vireästi rannikkoseuduilla etenkin Pohjanmaalla sekä Itä-Uudellamaalla, koska kylät olivat siellä pienempiä ja kiinteämpiä kokonaisuuksia kuin Savossa ja Karjalassa. Syrjäseuduilla vanhempien opetustaito oli yleisesti heikko, joten siellä tarvittiin välttämättä kiertäviä opettajia. Kun kyläkoulu ei ollut ulkoapäin tuotu opinahjo, vaan paikallisen sivistystahdon ilmaus, opettajaa ei koettu

kiusalliseksi kuokkavieraaksi. Toisin kuin lukkarin- ja pitäjänkouluissa koulukoulujen opettajina oli usein naisia.

Länsi-Suomesta poiketen Porvoon hiippakunnan johto ohjasi kehitystä määrätietoisesti kiertävän pitäjänkoululaitoksen perustamiseen. Papisto omaksuikin pitäjänkouluja suosivan kannan siinä määrin, etteivät piispa Carl Gustaf Ottelinin vuonna 1842 antamat suositukset kotiopetuskäytännön elvyttämisestä saaneet kannatusta. Parhaiten kiertokoulut menestyivät Savon ja Karjalan kaskialueilla. Toisaalta esiintyi myös koulumestarien vastustusta erityisesti Pohjois-Karjalassa. Hiippakunnan johto onnistui kuitenkin määrätietoisella toiminnallaan voittamaan rahvaan vastahakoisuuden koulumestariikiistoissa. Rantasalmen pitäjänkoulutoiminnan tehokkuus synnytti Keski-Savon seurakunnissa yleistä kiinnostusta, kun taas Liperin koulumestariitojen kielteiset vaikutukset kantautuivat Pohjois-Karjalassa myös pitäjänrajojen ulkopuolelle. Autonomian alkuaikoina ilmennyt innostus pitäjänkouluintituution ylläpitämiseen laimeni 1810-luvun loppuun mennessä.

Jokaisessa aiemmin Venäjään kuuluneen Viipurin läänin eli Vanhan Suomen seurakunnassa toimi oikeuskollegion määräyksen mukainen pitäjänkoulu. Pitäjänkoulumestarin palkkaaminen ja erillisen koulutalon rakentaminen eivät kuitenkaan käytännössä pystyneet takaamaan opetustoiminnan häiriötöntä jatkuvuutta. Yli kolmen vuosikymmenen työn jälkeen pitäjänkoulujen opetustavoitteiden toteuttamisessa oltiin vuonna 1815 yhä enimmäkseen sisä- ja ulkoluvun tasolla. Laskennon ja kirjoituksen opetukselle ei juurikaan ollut kysyntää agraariyhteiskunnassa, jossa vanhemmat pitivät taloudellisista syistä edelleen vahvasti kiinni perinteisestä kotiopetustraditiosta. Pakollinen pitäjänkoululaitos oli saanut Vanhassa Suomessa alaluokkaisen leiman, mikä rajoitti sen kehittämistä koko väestöä laajasti palvelevaksi instituutioksi.

Kirkollisen kansanopetuksen käytännön kehittämistyössä onnistuttiin parhaiten niissä seurakunnissa, joissa toimi kansanopetusta erityisesti harastavia pappeja. Organisatoriset tai taloudelliset resurssit eivät yksinään tuoneet kaivattua menestystä. Tärkeintä oli saada seurakuntaan asiansa osaa-va opettaja, koska muutoin vanhemmat eivät halunneet lähettää lapsiaan kouluun. Rahvaalle tarkoitettujen yleisten oppilaitosten vähäisyys, kirjojen kalleus ja vaikea saatavuus sekä suomenkielisten helppotajuisten kirjojen suppea valikoima vaikuttivat siihen, että Suomen kansanopetus jäi 1800-luvun alkuvuosikymmenillä pääosin uskonnollisen toistolukemisen vaiheeseen. Useiden pappien toiminta kirjojen levittämiseksi rahvaalle sekä kiin-

nostus lukuseura- ja kansankirjastohankkeisiin ilmentävät kuitenkin jo pyrkimystä päästä toistolukemista monipuolisempaan vaiheeseen, luetun ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Kirjastoinnovaatio näytti välillisesti tukevan kirkollisen kansanopetuksen kehittämistä: siten avautui oppimispsykologiassa mielessä uusi positiivinen mahdollisuus edistää rahvaan lukuhaluja. Sopivan kirjallisuuden levittämisen avulla rahvaalle tarjottiin sunnuntaipäivien viettoon hengellisesti ja henkisesti kasvattava vaihtoehto.

Kansanopetusinto ilmeni keskimääräistä voimakkaampana herätysliikkeiden, Suomen Evankelisen seuran sekä Pipliaseuran vaikutusalueilla: lukutaito nähtiin erinomaisena välineenä omaehtoisen hengellisen elämän syventämiseksi, mikä motivoi hartauskirjallisuuden levittämistä kansan keskuuteen. Pietistipiireissä esiintyi kuitenkin myös pelkoa siitä, että maallisen tiedon jakaminen rahvaalle ilman elävää uskonnon opetusta johtaisi vahingolliseen puolisivistykseen. Turun hiippakunnan johto suhtautui epäilevästi etenkin Pohjanmaan herännäisyyden kansanopetusinnostukseen. Erityisen tarkoin pidettiin silmällä sunnuntaikouluja, ettei niihin pääsisi soluttautumaan pietististä hartausseuratoimintaa. Poliittisen taantumuksen päästyä valtaan 1830-luvulla tuomiokapitulin asenne pietistipappeihin syveni avoimen kielteiseksi. Siksi Jonas Laguksen moderni kansakoulusuunnitelmakin tyrmättiin täysin sopimattomana ja Tengströmin kirkkolakiehdotuksessa 1829 mainitut sunnuntaikoulut jätettiin kokonaan pois Nordströmin ehdotuksesta 1845.

Kaikki väestöryhmät kattavan vanhaluterilaisen kansanopetusjärjestelmän vähimmäistavoitteena oli sisälukutaito ja katekismuksen pääkohtien ulkoa oppiminen. Kirkollisen kansanopetuksen päättövaiheena oli papiston pitämä rippikoulu, jossa kyseisten tietojen saavuttaminen vielä varmistettiin. Aviosäätyyn pääsyn ehtona olivat kristinopin tiedot, jotka katsottiin siten osaksi kansalaiskelpoisuutta. Lutherin huoneentaulun mukaisella arvokasvatuksellaan ja sitä tukevilla yhteiskunnallisesti hyväksytyillä sanktioilla kirkko teki jokaisen sukupolven tietoiseksi velvollisuuksistaan Jumalaa, lähimmäisiään sekä itseään kohtaan. Luterilaisen regimenttiopin pohjalta korostettiin vielä voimakkaasti kuuliaisuuskasvatusta, mikä palveli myös sääty-yhteiskunnan yhteisöllisiä arvoja: yhteisen hyvän toteutuessa uskottiin yksilön edunkin olevan parhaiten saavutettavissa. Kirkko oli kansanopetuksen kehityksen yleissuuntaa määräävä auktoriteetti aikana, jolloin kasvatuskysymykset olivat aina myös teologisia kysymyksiä.

Kansanopetuksen kehittämisessä alkoi erittäin voimakas nousukausi autonomian ensimmäisellä vuosikymmenellä. Rahvaan opetuksen tehostaminen oli tarpeen Suomen sodan aiheuttaman taantuman korjaamiseksi sekä kansallisen luterilaisen kulttuuriperinteen jatkuvuuden turvaamiseksi poliittisesti muuttuneissa oloissa. Kansallisesta heräämisestä unelmoivilta fennomaaneilta sekä Henrik Gabriel Porthanilta ja Jacob Tengströmiltä uusia pedagogisia virikkeitä saanut pappispolvi ryhtyi uudistamaan kansanopetusta.

Euroopasta saapuneiden uusien kasvatuskäytännöjen kannattajat eivät enää vedonneet perisyntioppiin eivätkä tuonpuoleiseen jumalalliseen auktoriteettiin, vaan asettivat etusijalle maallisen tiedon ja siitä seuraavat käytännön hyötynäkökohdat. Kasvatuksen horisonttiin ilmestyikin kirkollisen kansanopetuksen tavoitteiden rinnalle maallisen hyödyn ja edistysuskon ulottuvuus. Kansanopetus alettiin ymmärtää tärkeänä välineenä yksilön ja yhteiskunnan onnen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Köyhä ja tietämätön kansa voitiin nähdä lapsiksi, jotka oli kasvatettava tietoisiksi ja siveelliseksi kansalaisiksi. Valistuksen kasvatusoptimismi ja filantropismin ihanteet synnyttivät voimakkaan kansansivistysharrastuksen: ”Valoa kansalle!”

Kristillisen lähimmäisrakkauden, filantropian ja valistuksen hengessä perustettiin useita yhdistyksiä, jotka koordinoivat kansanopetuksen kehittämistä. Säätyläisten lahjoitusvaroilla organisoitiin Ahlmanin kiertävät pitäjänkoulut Tampereen seudulle, Antellin kiertokoulut Kainuun korpikansalle sekä Alopauksen köyhäinkoulut Pohjois-Pohjanmaalle hyödyllisen valistuksen ja taloustiedon levittämiseksi yhteiselle kansalle. Rahvas ei kuitenkaan nähnyt säätyläisten kouluhankkeissa mitään hyvää. Näiltä ulkoapäin tuoduilta kouluhankkeilta puuttui paikallisväestön tuki, eivätkä ne käytännössä ennen 1830-lukua ylittäneet rippikoulun vaatimustasoa laajempiin opetustavoitteisiin. Rappeutuneissa kaupunkipedagogioissakin oli rajoituttu etupäässä lukemisen, uskonnon, kirjoituksen ja laskennon opetukseen. Kaupunkien ja tehdasyhdyskuntien köyhille lapsille perustetut vuoro-opetuskoulutkaan eivät koneellisen opetusmetodinsa vuoksi pystyneet uudistamaan Suomen kansanopetusjärjestelmää. Papiston enemmistö ei kannattanut vuoro-opetusta, koska se johti mekaaniseen toistolukemiseen, josta oli nimenomaan pyrkimyksenä päästä opitun ymmärtämiseen.

Säätyläisnaisten taloudellinen tuki kartano- ja köyhäinkouluja perustettaessa oli merkittävä. Näissä kouluissa ei vielä käytännössä onnistuttu laajentamaan perinteisen kansanopetuksen sisältötavoitteita. Tehdasyhdyskun-

nat muodostivat kiinteitä yhteisöjä, mikä loi sosiaalisessa ja oppimispsykologisessa mielessä parhaat edellytykset menestykselliselle koulutoiminnalle. Tehtaankoulujen perustamisen taustalla olivat etenkin taloudelliset ja sosiaaliset syyt. Kuuliaisuus- ja alamaisuuskasvatuksen saanut teollisuustaaajien työväki taipui lähettämään lapsensa ruukin- tai tehtaanpatruunan ylläpitämään kouluun: saattoihan opetus tarjota mahdollisuuden sosiaaliseen nousuun. Tehtaankouluissa naisopettajat laajensivat 1830-luvulta alkaen tyttöjen opetusta naissukupuolelle tarpeellisiin käsityö- ja käytännön taitoihin. Kartano- ja tehtaankoulut toimivat yhteistyössä paikallisen papiston kanssa.

Suomen siirryttyä Venäjän yhteyteen vuoden 1724 koulujärjestyksen jälkeenkäänneisyys tuli muuttuneissa oloissa entistä ilmeisemmäksi. Itämerenmaakuntien saksalais-balttilaisten kulttuurivirikkeiden sekä Ruotsin kansanopetuslaitoksen uudistushankkeiden vaikutukset ulottuivat meillekin. Balttilais-venäläisten kulttuurivirtausten kasvatusihanteet ilmenivät etenkin Vanhassa Suomessa. Suomen poliittisen tilanteen muuttuminen, uudet kasvatusnäkemykset, talouselämän kehitys sekä liikaväestön ongelma saivat aikaan koulutusjärjestelmään kohdistuvia voimakkaita muutospaineita. Valtakunnallisessa koulupolitiikassa nousi kansanopetuksen järjestämistä koskeneessa keskustelussa esille kaksi kiireellisesti ratkaistavaa peruskysymystä: kuu- luiko vastuu kansanopetuksesta kirkolle vai valtiovallalle ja millainen opetus oli kansalle tarpeellista? Näihin kysymyksiin ryhdyttiin etsimään vastausta valtakunnallisella tasolla, kun valtiovallan asettama ensimmäinen koulukomissio ja kirkkolakikomitea aloittivat työnsä.

Ensimmäinen koulukomissio asetettiin vuonna 1815 varsinaisesti ylemmän koulujärjestelmän uudistamista varten, ja kansanopetus oli sen toimeksiannossa lähinnä ylimääräinen tehtävä. Keväällä 1817 keisari kuitenkin määräsi komission laatimaan myös ehdotuksen alempien kansanluokkien lapsille tarkoitetuista kouluista. Tämän toimeksiannon myötä kansanopetuksen normatiivisen tason kehittämisestä tuli osa valtakunnallista koulupoliittista suunnittelua. Komissio pani 1815 toimeen laajan kyselyn opetustoimen kehittämistarpeiden kartoittamiseksi. Komission yksityishenkilöiltä saamissa lausunnoissa juuri rahvaan opetuksen ongelmat ja uudistustarpeet painoutuivat kaikkein voimakkaimmin. Komission saamista kansanopetuksen kehittämisehdotuksista 90 % tuli papistolta ja 10 % maallikoilta. Pappissäädyn piiristä saatiin useita perusteellisia uudistamisehdotuksia.

Molemmissa hiippakunnissa ilmeni huomattavaa halukkuutta asettaa kansanopetuksen tavoitteet rippikoulun vaatimustasoa korkeammalle. Hiippakunnallinen painotusero näkyi siinä, että yhteiskunnallis-luonnontieteellisen aineksen lisäämistä opetukseen kannatti Porvoossa kaksinkertainen määrä lausunnonantajia Turkuun verrattuna. Turun hiippakunnassa uudistusehdotukset keskittyivät kansanopetuksen organisatoriseen puoleen ja käytännön toteutukseen. Porvoon hiippakunnan ja etenkin Vanhan Suomen alueella uudistushalu suuntautui venäläis-balttilaisten esikuvien mukaisesti opetuksen laajentamiseen kansalaistaidoilla ja luonnontieteiden perusteilla. Kansanopetuksen erilainen käytäntö näkyi siten myös oppisisältöjä koskeissa kehittämislinjauksissa.

Eräissä lausunnoissa viitattiin kaupunki- ja maatalousköyhälistön sosiaaliseen ahdinkotilaan. Syrjäytyneiden joukon kasvun saatettiin pelätä jopa uhkaavan kansallista olemassaoloa. Muutamat lausunnonantajat korostivat koko kansan sivistämisen välttämättömyyttä fennomaanis argumentein: kansan sivistyksellisen kahtiajakautumisen estämiseksi oli kiireesti etsittävä keinoja rahvaan opetuksen parantamiseksi.

Molemmissa hiippakunnissa nostettiin painotetusti esiin oppikirjauudistuksen välttämättömyys sekä naissivistystä varten suunniteltujen oppikirjojen tarve. Turun hiippakunnassa esitettiin yksityiskohtaisia suunnitelmia uskonnon, moraalin ja kansalaistaidon oppikirjoista. Varsinkin piispa Jacob Tengström ja kirkkoherra Zacharias Cygnaeus nuorempi korostivat nais-sivistyksen kohottamisen ensiarvoisen merkitystä, koska ilman sitä rahvaan opetuksen uudistaminen ei onnistuisi. Pappismiesten koulukomissiolle vuonna 1815 sekä Suomen Talousseuralle 1828 toimittamista lausunnoista ilmeni, etteivät kansanopetuksen kehittämiseen tähänneet ehdotukset suinkaan olleet papistolle vieraita. Ei myöskään ole perusteltua väittää, että pappissäädyn yleisen mielipiteen mukaan kansanopetusolot olisi ollut syytä säilyttää ennallaan.

Ensimmäisen koulukomission epäonnistuttua tehtävässään asetettiin vuonna 1825 toinen koulukomissio, jonka koulujärjesteyshdotus valmistui 1826. Tämä poikkesi aiemmasta koululainsäädännöstä merkittävästi sisälttäessään oppikoulujen lisäksi myös säännökset kansanopetuksesta. Ehdotuksen mukaan kansanopetuksesta huolehtisivat kaupungeissa pienemmät kaupunkikoulut ja maaseudulla pitäjänkoulut, joiden opetussisältö olisi yhdenmukainen. Pitkään jatkunut kiista kiertävän tai kiinteän pitäjänkoulun

paremmuudesta ratkaistiin nyt pääosin Vanhan Suomen kansanopetusjärjestelmän mukaisesti; kiertokoulu sallittiin vain siirtymävaiheen vaihtoehtona. Valtion kustannuksella kaikkiin maalaisseurakuntiin ehdotettiin perustettavaksi kiinteä pitäjänkoulu, jonka opetusohjelmaan sisällytettäisiin rippikoulun vaatimusten lisäksi yleiset kansalaistaidot. Tarkoituksena oli liittää kansanopetus Vanhan Suomen mallin mukaisesti valtion kustantamana rahvaan pohjakouluna valtakunnallisen koulujärjestelmän osaksi.

Porvoon tuomiokapituli hyväksyi toisen koulukomission ehdotuksen miltei sellaisenaan. Turussa sitä arvosteltiin ankarasti, vaikka se pääpiirteissään vastasi sikäläisen kapitulin aiemmin koulukomissiolle ilmaisemia näkemyksiä. Kapituli totesi pitäjänkoulut tarpeettomiksi sekä esitti toivomuksen, että se saisi vastaisuudessa laatia suunnitelman suppeamman koulumäärän organisoimisesta, koska päteviä opettajia ei ollut tarpeeksi ja koska valtion varoja oli säästettävä. Läntisen hiippakunnan johdon koulupolitiikassa tapahtunut käänne oli taktinen vastaveto, jolla haluttiin estää venäläisen koulupoliittisen linjan valtauspääsy koko Suomessa. Senaatti hylkäsi lopulta kansanopetuksen uudistusehdotuksen tuomiokapitulien tekemien huomautusten sekä sen kustannusvaikutusten vuoksi. Päätös oli koulupoliittisesti merkittävä kannanotto: kansanopetuksen järjestäminen ei kuulunut valtiolle.

Valtakunnallisen kansanopetusreformin toteuttaminen mutkistui, sillä itäisen ja läntisen koulupolitiikan näkemysero johti vastakkainasetteluun. Senaatti ja Turun hiippakunnan johto pitivät kiinni läntisestä suomalaisskollisesta koulupoliittisesta linjasta ja turvautuivat viivytystrategiaan. Lykkäämällä koulureformia toistuvasti ja vetoamalla valtiolle koituviin kustannuksiin tämän linjan edustajat onnistuivat säilyttämään suomalaisten itsemääräämisoikeuden koulutuskysymyksissä. Valtakunnallisen kansanopetus uudistuksen toteuttaminen raukesi toistaiseksi kolmannen koulukomission esittämässä ja vuonna 1843 vahvistetussa koulujärjestyksessä, josta oli kokonaan poistettu maaseudulle ja kaupunkeihin aiemmin kaavailut kansakoulut.

Kansanopetuksen valtakunnalliseen kehittämiseen liittyivät koulukomission työn kanssa rinnatusten myös kirkkolakiin esitetyt muutokset. Koulukomission puheenjohtajuudesta 1817 vapautuksen saanut arkipiispa Tengström johti kirkkolakikomiteaa, jonka ehdotus valmistui 1829. Itäisen hiippakunnan edustajana komiteassa toiminut kirkkoherra Aron Molander

ehdotti, että kiinteä pitäjänkoulu määrättäisiin pakolliseksi jokaiseen seurakuntaan. Molander esitti, että kaikille 7–12-vuotiaille rahvaan lapsille säädetäisiin yleinen oppivelvollisuus. Kirkkolakikomitean konservatiivinen turkulaisenemmistö sivuutti kuitenkin Molanderin ehdotuksen. Tengströmin komitean ehdotus seurasi peruslinjauksessaan läntisen hiippakunnan kirkollista kansanopetusjärjestelmää, johon kuului vanhempien valinnanvapaus. Pitäjänkoulut ja kotiopetus jäivät siten rinnakkaisiksi vaihtoehtoiksi, samalla kun perinteisiä opetusmenetelmiä pyrittiin tehostamaan. Rippikouluun liittyvä julkinen kuulustelu ja konfirmaatiotilaisuus säädettiin kaikille yhteiseksi ja pakolliseksi; säätyläisillekään ei myönnetty siitä poikkeusta. Tengströmin ehdotusta ei painettu eikä virallisesti hyväksytty.

Autonomian alkuaikana esitettiin yleisen kansanopetuksen järjestämisestä useita sellaisia periaatteita, jotka sittemmin toteutettiin 1860-luvulla kunnallista kansakoululaitosta perustettaessa. Kansanopetusharrastus kulki useissa pappissuvuissa suorastaan sukuperintönä: Alopaeuksen, Cygnaeuksen, Frosteruksen, Laguksen ja Molanderin suvuista tulleet papit olivat autonomian murroskaudella kehittämistyön kärjessä sekä käytännön toteutuksessa että normatiivisella suunnittelutasolla. Suomen Talousseuran sekä filantropismin ja kristillisen lähimmäisrakkauden pohjalta syntyneiden yhdistysten rinnalle kohosi kansanopetuksen suunnannäyttäjäksi etenkin Cygnaeuksen pappissuku. Kansanopetuksen sisällöstä päästiin yksimielisyyteen lisäämällä kristilliseen arvopohjaan yhteiskunnallis-taloudellisen kehityksen edellyttämät kansalaistaidot. Rippikoulun vaatimustason ylittävä seurakunnallinen kansakoulusuunnitelma kypsyi vähitellen ulkomaisten virikkeiden ja suomalaisten omien kokemusten yhteisvaikutuksena.

Laaja-alaisen kansanopetusreformin toteuttamisen tiellä oli kuitenkin vastakkaisuus läntisen ja itäisen koulupoliittisen linjan välillä. Tähän liittynyt valtiollisten ja kirkollisten tavoitteiden kilpailuasetelma pysäytti kansanopetuksen kokonaisuudistuksen. Kovin mittavaan uudistamiseen ei myöskään rahvaan piirissä näyttänyt vielä löytyvän henkisiä edellytyksiä ennen herännäisyyden ja kansallisen herätyksen suorittamaa aatteellista muokkaustyötä. Lisäksi poliittisen ilmapiirin jatkuva tiukentuminen kasasi tummenevia pilviä kansanopetuksen kehittämisen ylle. Siksi pitäytyminen entisellä koetellulla linjalla oli läntisestä näkökulmasta katsottuna turvallisempi vaihtoehto kuin valtion kustantama venäläis-balttilaisen järjestelmän mukaisen pitäjänkoululaitoksen perustaminen.

Vuosisadan alun kasvatusoptimismi ja kansansivistysinnostus alkoi selvästi hiipua 1820-luvun lopulle tultaessa. Valtaan päässeet uudet aatevirtauksset, etenkin romantiikka ja uushumanismi, hylkäsivät valistuksen ja hyödyn ihanteet, jolloin perinteistä kansanopetuksen uskonnollista sisältöä alettiin jälleen korostaa. Kansanopetuksen kehittämisessä alkoi 1830-luvulla takatalvi. Tiukentuneen poliittisen ilmapiirin vaikutus heijastui molempien hiippakuntien johdon koulupoliittikkaan ja pappeinkokouksiin 1840-luvulla: kansanopetusta koskevassa keskustelussa liikuttiin autonomian ajan alkuun verrattuna matalalla profililla. Papiston kansansivistysharrastus kanavoitui kirjastohankkeisiin ja yrityksiin kehittää pyhäkoulutoimintaa hengellisesti rakentavaan ja opettavaan suuntaan.

Kirkkolain uudistustyö pääsi uudelleen käyntiin vasta vuonna 1842, kun lainopin professori Johan Jacob Nordström tuli kirkkolakikomitean jäseneksi. Työhön ryhtyessään hänellä oli jo käytettävissä Ruotsissa julkaistu kirkkolakiehdotus. Siinä oli kovin vähän mainintoja kansanopetuksesta, koska ruotsalaiset olivat jo siirtymässä kohti valtion ylläpitämää kansakoululaitosta. Nordström ei seurannut Ruotsin mallia, vaan kodifioi vuonna 1845 painettuun kirkkolakiehdotukseensa useita vuoden 1686 kirkkolain jälkeen kansanopetuksesta annettuja säännöksiä.

Kirkollisen kansanopetuksen peruslinjauksissaan Nordströmin ehdotus asettui tukemaan pääosin läntisen hiippakunnan näkemyksiä: pitäjänkoulut oli tarkoitettu etupäässä köyhien ja opetusta vaille jääneiden lasten ohjaukseen. Seurakuntien kustantamien pitäjänkoulujen opetusohjelmaan sisältyivät kristillisen aineksen lisäksi laskento ja laulu. Sunnuntaikoulut ja suntion opetusvelvollisuus oli jätetty pois ehdotuksesta. Rippikoulusta tuli selvästi kirkollisen kasvatuksen ja opetuksen tärkein muoto. Säätyläisille myönnettiin kuitenkin erivapaus kinkereistä ja painavista syistä myös kaikille yhteisestä rippikoulusta ja konfirmaatiosta.

Ruotsin kehityksestä poiketen Nordströmin kirkkolakiehdotus sisälsi Suomen kansanopetuksen kehittämistä koskevan koulupoliittisen kannanoton. Valtakunnallisen kansanopetusreformin rauettua Turun hiippakunnan johdon ja senaatin jarrutukseen rahvaan opetuksen parantamiseen pyrittiin kirkollisen koulupoliitiikan avulla. Kirkollisten viranomaisten valvoman kansanopetusjärjestelmän katsottiin ilmeisesti parhaiten pystyvän turvaamaan suomalaiskansalliset lähtökohdat venäläisen valtakunnallisen koulupoliitiikan varjossa. Vuosina 1845–1848 virisi lehdistössä laaja kansanope-

tuskeskustelu, johon Nordströmin kirkkolakiehdotus antoi merkittävästi lisäpontta. Tällöin kävi selkeästi ilmi, että kansanopetuksen järjestäminen ei vastedes kuuluisi ensisijaisesti pedagogien ja teologien vastuualueeseen: kansanopetuslaitoksen kehittamisestä oli tullut korostetusti kirkko- ja kansallisuuspoliittinen kysymys.

Liitteet

Koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneita muistioita ja ehdotuksia

Liite 1. *Pedagogisista kysymyksistä kiinnostuneiden henkilöiden lähettämiä selostuksia ja mietintöjä (Eb 1)*

- Anonymi: Mietelmiä Suomen kansan kasvatuksesta ja tapojen parantamisesta. Kesäk. 1815
- Böckelmann, Carl Sebastian, kauppias, Pietarsaari: Pietarsaaren pedagogiota koskeva mietintö. Kesäk. 1815
- Europaeus, J. pormestari, Viipuri: Opetustoimen tulevaa järjestämistä koskeva mietintö 28.6.1815
- v. Fieandt, Otto Carl, ev.luutn., Haapaniemen topografikunnan päällikkö, Haapaniemi: Haapaniemen kadettikoulua koskeva mietintö 12.6.1815
- Gripenberg, Odert, luutn., kasvatusties, Pori: Tietoja Porin ”kasvatustietoksesta” 30.6.1815
- Hagelstam, A. H. majuri, merikoulun johtaja, Turku: Selostus maan merikoulusta 22.4.1815
- Häggström, L. P. pormestari, Pietarsaari: Selostus Pietarsaaren pedagogiosta 19.6.1815
- v. Nicolay, Ludvig Henrik, vapaaherra, keisarillisen tiedeakatemian johtaja, Monrepos: Suomen oppilaitosten tulevaa organisaatiota koskeva mietintö 15.6.1815
- Nordenskjöld, Adolf Gustaf, eversti, Mäntsälä: Rahvaan kasvatusta koskeva mietintö 19.6.1815
- Nyberg, Gustaf Gabriel, ev.luutn., Haapaniemen sotakoulun entinen opettaja ja inspektori: Selostus Haapaniemen vanhasta sotakoulusta ja ehdotus uudeksi sotakouluksi 28.7.1815
- Plate, Georg Ernst, Viipurin lukion rehtori: Kirje 15.6.1815
- Rönnbeck, Andr. Joh. katedraalikoulun yliopettaja, Turku: Oppikirjoja koskeva mietintö 11.9.1815
- Sällskapet för medborgerligt väl: Opettajien palkkausta ja ylennysmahdollisuuksia koskeva mietintö

- Thieme, Reinh. Gab. Viipurin läänin koulujen tarkastaja: Selostus Viipurin läänin koululaitoksesta ja ehdotus opetustoimen tulevasta järjestämisestä 4.6.1815
- Thurman, R. G. pedagogion opettaja, Naantali: Selostus Naantalin pedagogiasta 24.6.1815

Liite 2. Lääninrovastien ja kirkkoherrojen lähettämiä koululaitosta koskevia selostuksia ja ehdotuksia sen järjestämiseksi (Eb 2)

- Aejmelaesus, N., Isokyrö 8.6.1815
- Carp, J. A., Siikajoki 20.6.1815
- Cygnaeus, Zacharias, Hollola 15.6.1815
- Enegren, Matts, Föglö s.d.1815
- Europaeus, P. A., Savitaipale 31.5.1815
- Frosterus, Joh., Kalajoki 20.6.1815
- Indrenius, E., Hamina 8.6.1815
- le Bell, Fr., Pori 28.6.1815
- Maconi, N., Kerimäki 30.6.1815
- Molander, Aron, Kangasniemi 26.7.1815
- Salvenius, Adam, Sääksmäki 31.10.1815
- Strählman, Johan, Valkjärvi 16.4.1815
- Tengström, Johan, Vaasa 28.6.1815
- Tolpo, Nils M., Tammela 6.11.1815
- Tuderus, Abr. Wilh., Vihti 7.6.1815
- Wegelius, Henrik, Oulu 16.6.1815
- Åkerman, Wilh., Hattula 26.6.1815

Liite 3. Rehtorien selostuksia ja mietintöjä (Eb 3)

- Appelgren, S., triviaalikoulun rehtori, Oulu 24.7.1815
- Bange J., triviaalikoulun rehtori, Vaasa 28.6.1815
- Ingman, M., triviaalikoulun rehtori, Kuopio 8.6.1815
- Johansson, C. Fr., triviaalikoulun rehtori, Pori 28.6.1815
- Laurell, G., katedraalikoulun rehtori, Turku 28.6.1815
- Lundenius, C. G., triviaalikoulun rehtori, Hämeenlinna 30.6.1815
- Neclair, G., triviaalikoulun rehtori, Loviisa 23.6.1815
- Uhlenius, Z., triviaalikoulun rehtori, Helsinki 26.6.1815

**Liite 4. Maaherrojen selostuksia ja mietintöjä liitteineen (Eb 4) (luetteloi-
matta)**

Turun ja Porin läänin maaherranvirasto 15.7.1815

- Porin maistraatin lausunto 28.6.1815 liitteineen:
 - * Gripenberg, O., Porin kasvatustalouden johtaja, selostus Porin ”kasvatus-
laitoksesta” 26.6.1815
 - * Johansson, C. Fr., triviaalikoulun rehtori, selostus Porin triviaalikoulusta
29.6.1815
- Rauman maistraatin lausunto 7.6.1815 liitteineen:
 - * Calander, Zachris, pedagogi, selonteko 6.6.1815
- Turun maistraatin lausunto 12.6.1815 liitteineen:
 - * Gestrin, Gabr., kertomus Turun köyhien porvarien ja merimiesten lasten
koulusta
 - * Hällström, G. G., keisarikunnan akatemian professori, kirje 1.4.1815
 - * Tengström, J., Turun piispa, kirje 17.4.1815
- Uudenkaupungin maistraatin kertomus Uudenkaupungin kouluopetuksesta
19.6.1815
- Backmansson, C. J., kruununvouti, Mynämäen kihlakunta 28.6.1815
- Rosendal, W., kruununvouti, Ylä-Satakunnan alinen kihlakunta 15.6.1815
- Sahlberg, G. B., kruununvouti, Vehmaan kihlakunta 10.6.1815
- Sanmark, Fr. J., kruununvouti, Vehmaa 26.6.1815 liitteineen:
 - * Arenander, I., rovasti, Huittinen 25.3.1815
 - * Hoeckert, I., kirkkoherra, Loimaa 2.6.1815
 - * Polviander, D., kirkkoherra, Mouhijärvi 2.6.1815
- Sevón, J. C., kruununvouti, Piikkiön kihlakunta 20.4.1815
- Skriander, T. T., pedagogi, fil. maist., Tampere, kertomus Tampereen pedago-
gion toiminnasta 5.3.1815
- Eugedask, E., kruununvouti, Piikkiön ja Halikon kihlakunta 4.7.1815 liitteineen:
 - * Ignatius, B. J., kirkkoherra, Halikko 1.6.1815
 - * Tenlenius, J. G., kirkkoherra, Kisko 22.4.1815
- Uhlmark, E. Fr., järjestysmies, Tampere 31.3.1815
- Wallin, J. Cr., kruununvouti, Ahvenanmaa 11.6.1815

**Viipurin lääninhallituksen lausunto 20.6.1815 liitteineen (luette-
loimatta)**

- Alopaeus, M., kirkkoherra, Hiitola 19.8.1815
- Borenius, H. H., kirkkoherra, Kivennapa 14.6.1815
- Castegrén, A. J., kirkkoherra, Ruokolahti 10.6.1815

- Corsberg, J. J., kirkkoherra, Virolahti 13.6.1815
- Europaeus, I. E., kirkkoherra, Parikkala 2.6.1815
- Europaeus, P. A., kirkkoherra, Savitaipale 20.3.1815
- Forssman, A. S., kirkkoherra, Koivisto 29.3. ja 15.8.1815
- Hornborg, A. B., kirkkoherra, Uusikirkko 13.6.1815
- Hornborg, J. C., kirkkoherra, Valkeala 10.6.1815
- Haeggeroth, A. A., kappalainen, Joutseno 27.3.1815
- Indrenius, E., kirkkoherra, Hamina 8.6.1815
- Kuhlhelm, C. Fr., kirkkoherra, Kymi 9.6.1815
- Lojander, A. J., kirkkoherra, Sääminki 5.8.1815
- Lundán, J. G., kirkkoherra, Lemi 6.6.1815
- Maconi, N. H., kirkkoherra, Kerimäki 30.6.1815
- Melart, C. C., kirkkoherra, Jaakkima 18.8.1815
- Nordström, S. H., lääninrovasti, Pyhtää 8.6.1815
- Schroeder, A. J., kirkkoherra, Ruskeala 8.6.1815
- Schroeder, J. J., kirkkoherra, Viipuri 14.6.1815
- Schroeder, J., kirkkoherra, Uukuniemi 3.6.1815
- Schwindt, J. C., kirkkoherra, Räisälä 25.3.1815
- Slottman, J. J., kirkkoherra, Kurkijoki 1.6.1815
- Spenner, F. A., kirkkoherra, Impilahti 29.3.1815
- Strandman, Fr. E., kirkkoherra, Antrea 14.6.1815
- Stråhlman, J. A., kirkkoherra, Lappeenranta 20.6.1815
- Stråhlman, J. J., rovasti, Luumäki 29.3.1815
- Stråhlman, J. C., lääninrovasti, Valkjärvi 9.6.1815
- Stubbe, J., kirkkoherra, Käkisalmi 17.6.1815
- Sundblad, C. A., sijaiskirkkoherra, Muolaa 19.8.1815
- Wergentin, J. C., kirkkoherra, Taipalsaari 15.6.1815
- Wolter, H. G., lääninrovasti, Pyhäjärvi 6.6.1815
- Åkerblom, G. G., kappalainen, Sortavala 9.6.1815
- Åkerstedt, C. A., kirkkoherra, Sakkola 4.6.1815
- Åkerstedt, J. J., kirkkoherra, Rautu 31.3.1815

- Haminan maistraatin lausunto 10.6.1815
- Käkisalmen maistraatin lausunto 1.6.1815
- Lappeenrannan maistraatin lausunto 19.6.1815
- Sortavalan maistraatin lausunto 9.6.1815
- Viipurin maistraatin lausunto 1.6.1815 liitteineen:
 - * Judén, J., selonteko Viipurin piirikoulusta
 - * Plate, G. E., kertomus Viipurin kymnaasista
 - * Schroeder, J., kirkkoherra Viipuri
- Hallonblad, J., kruununvouti, Jääski 5.6.1815
- Elfving, A., kruununvouti, Kymi 15.6.1815
- Fröberg, Carl, kruununvouti, Käkisalmi 9.6.1815
- Wirenius, A., kruununvouti, Lappeenranta 10.6.1815

Vaasan lääninhallitus 30.6.1815 (ei liitteitä)

Oulun lääninhallitus 16.6.1815

- Promemoriaali, jossa käsitellään läänin alueella olevia ylemmänasteisia kouluja ja niiden opettajia
- Jäljennös kuninkaallisesta resoluutiosta 6.8.1805
- Jäljennös Ruotsin kansliakollegion resoluutiosta 22.11.1805

**Liite 5. Turun yliopiston konsistorin sekä Turun ja Porvoon tuomiokapituli-
lien mietinnöt liitteineen (Eb 5)**

- Yliopiston konsistori (consistorium academicum) 1.6.1815
- Turun tuomiokapituli 20.9.1815
- Porvoon tuomiokapituli 30.7.1815

Lyhenteet

BDC	Domkapitlets i Borgå circulärbref
BHL	Bibliotheca Historica Lundensis
BNF	Bidrag till kännedom af Finlands natur och folk
FKSH	Finska kyrkohistoriska samfundets handlingar
FKSÅ	Finska kyrkohistoriska samfundets årsskrift
FU	Förhandlingar och uppsatser
HArk	Historiallinen arkisto
HTutk	Historiallisia tutkimuksia
HYHL	Helsingin yliopiston historian laitos
HYTTK	Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan kirjasto
KA	Kansallisarkisto
KE	Kansallinen elämäkerrasto
KKK	Koulukomissioiden arkisto
KL	Kyrkolag
KLF	Kirkkolakiehdotus
KLO	Kircko = Laki ja Ordningi
Mbl	Mordonbladet
NTU	Nordisk teologisk uppslagsbok
pk	pöytäkirja
pkpk	pappeinkokouspöytäkirja
PmÅ	Prästmötet i Åbo
PTA	Porvoon tuomiokapitulin arkisto
Ptkk	Porvoon tuomiokapitulin kiertokirje
Ppk	Porvoon pappeinkokous
ptpk	piispantarkastuksen pöytäkirja
SA	Senaatin arkisto
SHS	Suomen historiallinen seura
SKHST	Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia
SKHSV	Suomen kirkkohistoriallisen seuran vuosikirja
SKLHS	Suomen Kouluhistoriallinen Seura
SKST	Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia
SLF	Svenska Litteratursällskapet i Finland
SSLF	Skrifter utg. av Svenska Litteratursällskapet i Finland
SSSKH	Samlingar och studier till Svenska kyrkans historia
STKSJ	Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja

TMA	Turun maakunta-arkisto
TTA	Turun tuomiokapitulin arkisto
TYJ	Turun yliopiston julkaisuja
Ttkk	Turun tuomiokapitulin kiertokirje
WT	Wasa Tidning
ÅT	Åbo Tidningar

Lähteet ja kirjallisuus

1. Arkistolähteet

<i>Kansallisarkisto, Helsinki</i>	KA
Koulukomissiot 1814–1843	KKK
Koulukomissio 1815–1825	
Saapuneiden kirjeiden diaari	A I
Pöytäkirjat	Ca 1–7
Saapuneita muistioita ja ehdotuksia	Eb 1–5
Kirjekonseptit	Da
Vuoden 1825 koulukomissio	
Saapuneita asiakirjoja I : 2	
Vuoden 1829 koulukomissio	
Koulujärjestystä koskeva muistio II:1	
Vuoden 1835 koulukomissio	
Koulukomission mietintö III:1	
Senaatin arkisto	
Saapuneet kirjeasiakirjat 1816, 1829	KD
Porvoon tuomiokapitulin arkisto	PTA
Istuntopöytäkirjat 1819, 1842	Ca
Pappeinkokouspöytäkirjat 1801–1842	Cg
Selostukset Viipurin läänin seurakuntien tilasta	He 21
Vanhan Suomen piispantarkastuksen pöytäkirjat	He 21
<i>Turun maakunta-arkisto, Turku</i>	TMA
Turun tuomiokapitulin arkisto	TTA
Kansanopetusta koskevia asiakirjoja 1827–1864	G II
Kirkkolakikomitean pöytäkirjoja	I I 26
Försök till ny Redaction af Kyrkolag för Finland	I I 27
Anmärkningar öfver kyrkolagsförslaget	I, II 28, 31
Laguksen koulusuunnitelma 21.5.1839	E VI 54
<i>Helsingin yliopiston kirjasto, Helsinki</i>	HYK
Alopauksen kokoelma	
<i>Åbo Akademis Bibliotek, Åbo</i>	ÅAB
K. Finska Hushållningssällskapetets arkiv	
Band D XXIII 19, blad 210–219 ”Tankar om Finska allmogens – – bildning samt om skolors inrättande för dess barn, till Herr – N.N.”	
Band I 1	

2. Painetut lähteet

Akiander, Matthias

1868–1869 Herdaminne för fordna Wiborgs och nuvarande Borgå stift I–II. BNF 13–14. Helsingfors.

BDC

1840–1844 Domkapitlets i Borgå circulärbref III. Borgå.

Bergholm, Axel

1901 Sukukirja. Suomen aatelittomia sukuja I–II. Kuopio.

Björklund, Joh.

1939 Suomen papisto 1800-luvulla. SKHST XLII. Helsinki.

Böcker, C. C.

1829 Betänkande om de utaf Kejserl. Finska Hushållnings-Sällskapet på Ahlmanska donations-fondens bekostnad inrättade Skolor och huru de för detta ändamål anslagne medel lämpligast kunna användas. Helsingfors.

Carpelan, Tor

1903 Finsk biografisk handbok I–II. Helsingfors.

Colliander, O. I.

1910–1918 Suomen kirkon paimenmuisto I–II. Helsinki.

Ekman, Fredrik

1860–1864 Systematisk samling af utdrag utur gällande författningar rörande ecclesiastik- och skolestaterne uti Stor-furstendömet Finland med särskildt hänseende till Åbo erke-stift I–V. Åbo.

von Essen, Carl Gustaf

1847 Anmärkningar vid förslag till kyrkolag för storfurstendömet Finland. Vasa.

(Gezelius, J. G.)

1802 Lasten Paras tawara. Turku.

Hornborg, A. J.

1872 Sammandrag af Domkapitlets i Borgå härförinnan otryckta Circulärbref 1725–1829. Borgå.

Hällström, G. G.

1824 Utdrag ur Dom-kapitlets i Åbo circulärbref. Åbo.

KL

1686 Sveriges kyrkolag af år 1686, jämte dithörande stadganden, som utkommit till slutet af 1901, af P. Rydholm. Stockholm 1902.

KLF

1845 Förslag till kyrkolag för storfurstendömet Finland, jämte motiv och betänkanden. Helsingfors.

KLO

1686 Kircko=Laki Ja Ordningi. 1686. Wuonna 1688 Suomexi kääty. TURUSA. Näköispainos ja uudelleen ladottu laitos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 444. Juva.

Lagus, Jonas

1933, 1935 Bref och skrifter I-II utgivna av Tor Krook. SKHST XXXV, XXXVII. Helsingfors.

Leinberg, K. G.

1884-1889 Handlingar rörande finska skolväsendets historia I-III. Jyväskylä. Helsinki.

Modée, R. G.

1742-1746 Utdrag utur alle -- Publique Handlingar, placater, Förordningar, Resolutioner och Publicationer I, II. Stockholm.

Neovius, Ad.

1892 Finska Kyrkohistoriska Samfundets protocooll och meddelanden I 1892-1897. Kuopio.

Ppk

1826 Handlingar i anledning af prestmötet i Åbo. Åbo.

1842 Handlingar i anledning af prestmötet i Åbo. Åbo.

Samling

1813 Samling av författningar och stadgar hwika ändra eller förklara kyrkolagen af år 1686, och ännu är till efterlefnad gällande; författad och utgifwen på kongl. Maj:ts Nådiga befallning år 1813. Stockholm.

Snellman, Johan Wilhelm

1842 Läran om staten. Stockholm.

1928-1929 J. V. Snellmanin kootut teokset II, IV. Porvoo.

Tengström, Jac.

1795 Läse-Öfning för Mina Barn. Åbo.

1820-1822 Afhandling om Presterliga Tjenstgörningen och Aflöningen i Åbo Erke-Stift I-III. Åbo.

Tengström, Jacob & Bonsdorff, Jacob

1804 Om Ahlmanska Sockne-Skolarnes tjenligaste inrättning. Svar på Kongl. Finska Hushållnings-Sällskapets Prisfråga i detta ämne. Åbo.

Thomander, J. H.

1837 Förslag till kyrko-ordning. – Theologisk Qvartalskrift. Lund.

Tolpo, Nils

1807 Åbo stifts matrikel. Åbo.

Wilskman, S.

1781–1782 Swea Rikes Ecclesiastique Werk i alphabetisk ordning sammandragit utur lag och förordningar, privilegier och resolutioner, samt handlingar II. Örebro.

Wrede, R. G.

1819 Några Wälmenta Tankar till befrämjande af En Christelig Barn-Uppfostran. Calmar.

3. Sanoma-aikakaushet

BT Borgå Tidning 1846

Mbl Morgonbladet 1832, 1846–1847

Saima 1845–1846

TLH Tidning för Landthushållare 1828–1829

WT Wasa Tidning 1846

ÅT Åbo Tidningar 1793, 1795, 1798–1799, 1805

4. Kirjallisuus

Ahtiainen, Pekka & Tervonen, Jukka

1998 Säämingin historia 2. Maalaiskansaa ja taajamien väkeä. Vanha emäpitäjä voimistuvan kaupungin ympäröimänä. Jyväskylä.

Alanen, Aulis J.

1949 Etelä-Pohjanmaan historia IV 2. Etelä-Pohjanmaan talouselämä 1721–1809. Helsingfors.

1953 Ilmajoki vuoden 1809 jälkeen tiennäyttäjänä maakunnalle maamiesseura-aikana. Vaasa.

1963 Aejmelaeus Niilo (Nils). – Eteläpohjalaisia elämäkertoja. Etelä-Pohjanmaan maakuntaliitto. Vaasa.

Allardt, Anders

- 1920 Lappträsk socken. Helsingfors.
 1935 Liljendal sockens historia. Lovisa.

Anthoni, Eric

- 1923–1928 Jacob Tengström och stiftsstyrelsen i Åbo stift 1808–1832 I–II.
 SKHST 18: 1, 2. Helsingfors.

Aquilonius, Klas

- 1942 Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860. Svenska Folkskolans Historia under red. av Viktor Fredriksson II. Stockholm.

Aurola, Elis

- 1961 Suomen tehtaankoulut 1636–1881. HTutk 61. Diss. Jyväskylä. Helsinki.

Björkstrand, Gustav

- 1998 Försök till ny Redaction af Kyrko Lag för Finland. En källkritisk utgåva av ärkebiskop Jacob Tengströms kyrkolagsförslag 1825 och 1829 jämte Förslag till ny Prestvalsförordning i Finland. SKHST 181. Saarijärvi.

Blomstedt, Yrjö

- 1976 Kirkko, koulu ja sivistyselämä. – Hämeen historia III: 2. Hämeenlinna.
 1982 Asikkalan historia. Hämeenlinna.

Blättner, Fritz

- 1965 Geschichte der Pädagogik. II. überarbeitete und ergänzte Auflage. Heidelberg.

Bowen, James

- 1981 A History of Western Education. Volume Three. The Modern West Europe and the New World. London.

Castrén, Gunnar

- 1903 Sällskapet Aurora. FU 14. SSLF XLVII. Helsingfors.

Castrén, Liisa

- 1944 Adolf Ivar Arwidsson. Nuori Arwidsson ja hänen ympäristönsä. Helsinki.
 1951 Adolf Ivar Arwidsson isänmaallisena herättäjänä. HTutk. 35. Helsinki.
 1957 Lappeenrannan kaupungin historia 1812–1918. Lappeenranta.

Cavonius, Gösta

- 1941 Tiden före 1866. En översikt av de viktigaste folkundervisningsstadgandena och förslag därtill under äldre tid. – Tidskrift för folkskolan 1941.
 1943 Folkskollärarnas föregångare i Finland. Klockare och sockenskolmästare under frihetstiden. BNF 90. Helsingfors.

Cleve, Fredric

- 1988 De unga i Luthers stora katekes. – Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.1991. STKSJ 160. Porvoo.

Cygnaeus, Gustaf

- 1897 Kungliga Finska Hushållningssällskapet 1797–1897. Åbo.

Danielson-Kalmari, J. R.

- 1911 Viipurin läänin palauttaminen muun Suomen yhteyteen. Porvoo.
 1920 Aleksanteri I:n aika. Suomen valtio- ja yhteiskuntaelämää 18. ja 19. vuosisadalla. Porvoo.
 1929 Tien varrelta kansalliseen ja valtiolliseen itsenäisyyteen II. Porvoo.

Elovaara, Ensio

- 1940 Kirkkolain uudistustyö Ruotsissa ja Suomessa 1800-luvun alkupuolisella. – SKHSV 28. Helsinki.

Engelsing, Rolf

- 1970 Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. – Archiv für Geschichte des Buchwesens X 1970.

Ervasti, Seppo

- 1981 Kuusamon seurakunnan kolme vuosisataa. Kuusamo.

Forsman, J. R.

- 1899 Suomen kirkollisten olojen uudistus ison vihan jälkeen. Diss. Helsinki. Turku.

Gardberg, C. R.

- 1949 Kirjapainotaito Suomessa 1. Uudenkaupungin rauhaan asti. Helsinki.

Gangel, Kenneth O. & Benson, Warren S.

- 1983 Christian Education: Its History and Philosophy. Chicago.

Gerholm, T. R. & Magnusson, S.

- 1983 Ajatus, aate ja yhteiskunta. Länsimaisten aatteiden ja tieteitten, poliittisten ja yhteiskunnallisten järjestelmien vuorovaikutus antiikista nykyaikaan. 2. Porvoo.

Grotenfelt, N. Karl

- 1931 Joroinen I. Muistojulkaisu pitäjän 300-vuotisjuhlaan 19 6/8 31. Warkaus.

Grue-Sørensen, K.

- 1961 Kasvatuksen historia 1–2. Porvoo.

Gummerus, Jaakko

1931 Johannes Gossner. Helsinki.

Haavio, Martti

1947 Kansankirkkomme ja kansansivistystyö. Aikamme kulttuuri 5. Lahti.

Haavisto, Seppo

1995 Mystistä spiritualismia vai luterilaista teologiaa? Bengt Jacob Ignatiuksen teologia pietismin tutkimushistorian valossa. STKSJ 195. Diss. Helsinki. Pieksämäki.

Halila, Aimo

1939 Iitin historia vanhemmista ajoista 1860-luvulle. Helsinki.

1949 Suomen kansakoululaitoksen historia I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen syntyä. Turku.

1962 Porvoon valtiopäivät ja autonomian alkuaika. – Suomen kansanedustuslaitoksen historia I. Helsinki.

Hallio, K.

1936 Pyhäkoulutoimintaa Orimattilassa 1700-luvulla. Lisiä pyhäkoulujemme alkuhistoriaan. – SKHSV 24. Helsinki.

Halmesmaa, Pekka

1976 Kirkkokuri murroksen kynnyksellä. Kirkkokuria koskevan säännösten kehittyminen Suomessa vuosina 1818–1847 sekä soveltaminen Turun tuomiorovastikunnassa. SKHST 97. Diss. Helsinki. Joensuu.

Hanho, J. F.

1947 Suomen oppikoululaitoksen historia I. Ruotsin vallan aika. Porvoo.

Hannikainen, O.

1888 Vanhan Suomen I. Viipurin läänin oloista 18:lla vuosisadalla. Diss. Helsinki.

Heikkilä, Markku

1989 Linnan pastoraatista kaupunkiseurakunnaksi. Hämeenlinnan seurakunnan historia 1639–1989. Jyväskylä.

Heikkinen, Antero

1972 Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki.

1989 Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki.

Heikkinen, Katja

1984 Venäläisten vaikutus karjalaisessa kulttuurissa 1800-luvulla. Venäläiset Suomessa 1809–1917. – HArk. 83. Huhmari.

Henriksson, Karl-Erik

1961 Johan Pynninen, 1818–1864. – Karjalainen elämäkerrasto. Porvoo.

Hietala, Marjatta

1982 Erik Gabriel Melartinin toiminta ja motiivit Viipurin läänin koululaitoksen palveluksessa 1805–1812. – Suomen ja Venäjän yhteistä historiaa. HArk. 79. Helsinki.

Hilpelä, J.

1986 Filosofia kritiikkinä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 6. Joensuu.

Hirsjärvi, S. & Löfman, R. & Tahvanainen, I.

1976 Arvot ja aatteet kasvatuksessa ja eräillä kulttuurin pääaloilla. Kasvatus-tieteen laitos. Research reports 51. Jyväskylä.

Hirsjärvi, Tarmo

1923 Kirkon kansanopetus Tammelassa. Tammelan seurakunnan 500-vuotis-muisto 1423–1923. Forssa.

Hirsjärvi, Väinö

1950 Lohjan historia II. Lohjan väestöhistoriallinen kehitys vv. 1809–1925. Helsinki.

Hjelt, Aug. J.

1886 Några bidrag till Aurora-förbundets historia. – HArk. 9. Helsinki.

Holmström, R.

1937 Eerikki Eerikinpoika Sorolainen. SKHST 39. Hämeenlinna.

Holopainen, A.

1931 Kiertokoulun kehityksestä Kiteellä. Kiteen seurakunta. Muistojulkaisu seurakunnan 300-vuotiseen juhlaan. Sortavala.

Huovinen, Lauri

1987 Varsinais-Suomen seurakuntaelämää autonomian ajalla (1809–1917). Varsinais-Suomen historia VIII, 5. Laitila.

Hurmerinta, K. V.

1900 Kylänluvut Suomessa. Hämeenlinna.

Huttunen, Veikko

1961 Kansanopetus ja koulunkäynti. – Pieksämäen seudun historia I. Pieksä-mäki.

1967 Kirkko ja seurakuntaelämä. – Puumalan historia II. Pieksämäki.

Hyske, Kaarlo

- 1957 Väsymätön kylvö mies. Piirteitä Johan Fredrik Berghin elämästä ja työstä. Jyväskylä.

Hyötyniemi, J. E.

- 1931 Kirkollisen kansanopetuksen kehitys Jokioisten seurakunnassa noin vuoteen 1850. Jokioinen 1631–1931. Juhlajulkaisu. Forssa.

Häggman, Kai

- 1993 Lastenkasvatuksen ihanteet 1800-luvun Suomessa. – Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 3. Jyväskylä.
- 1994 Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. HTutk 179. Helsinki.

Häkli, Esko

- 1982 Kirjapainotaidon merkkivuosia. – Opusculum 2 N:o 4. Helsinki.

Iisalo, Taimo

- 1968 Suomen koulujen uskonnonopetus 1843–1883. SKHST 78. Diss. Helsinki. Uusikaupunki.
- 1989 Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu.
- 1993 Pedagogiossa ja pedagogiasta maailmalle. – Koulu ja menneisyys. SKLHS vuosik. 1993. Helsinki.

Ikonen, Risto

- 1997 Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 38. Diss. Joensuu. Joensuu.

Ingman, Lauri

- 1917 Uuden katekismuksen valmistelu kirkossamme 1800-luvun alkupuolella. – SKHSV 6. Helsinki.

Innamaa, Kerttu

- 1982 Perniön historia II. Salo.

Jahnsson, Algot

- 1930 Kyrkslätt förr och nu till 600-årsfesten. Helsingfors.

Jalkanen, Kaarlo

- 1976 Lukkarin- ja urkurinvirka Suomessa 1809–1870. SKHST 101. Diss. Helsinki. Rauma.

Johansson, Egil

- 1977 Läs- och skrivkunnigheten i Sverige och Finland I. Folkbildning och samhällsutveckling – pågående projektarbete 1977. Umeå.
 1981 Sverige. Den kyrkliga lästraditionen i Sverige – en konturteckning. – Ur nordisk kulturhistoria. Läskunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet. SHJ 22, 3. Jyväskylä.

Jokipii, Mauno & Nummela, Ilkka (toim.)

- 1981 Ur nordisk kulturhistoria. XVIII Nordiska historikermötet Jyväskylä 1981. SHJ 22, 3. Jyväskylä.

Jussila, Osmo

- 1969 Suomen perustuslait venäläisten ja suomalaisten tulkintojen mukaan 1808–1863. HTutk 77. Diss. Helsinki. Helsinki.
 1996 Kenraalikuvernööri, ministerivaltiosihteeri ja senaatti. – Suomen keskushallinnon historia 1809–1996. Helsinki.

Jussila, Osmo & Hentilä, Seppo & Nevakivi, Jukka

- 1995 Suomen poliittinen historia. Juva.

Jutikkala, Eino

- 1934 Sääksmäen historia. Jyväskylä.
 1968a Suomen väkiluvun kasvaminen. – Suomen talous- ja sosiaalihistorian kehityslinjoja. Historian korkeakoulu 2. Porvoo.
 1968b Torpparikysymys. – Suomen talous- ja sosiaalihistorian kehityslinjoja. Historian korkeakoulu 2. Porvoo.

Juva, Mikko

- 1950 Suomen sivistyneistö uskonnollisen vapaamielisyyden murroksessa 1848–1869. SKHST 51. Diss. Helsinki. Forssa.
 1955 Varsinais-Suomen seurakuntaelämä puhdasoppisuuden hallitsemina vuosisatoina. Varsinais-Suomen historia VIII 3–4. Diss. Helsinki. Turku.
 1963 Suomalaisen maaseudun valveutumisesta ennen ns. ensimmäistä kansallista heräämistä. – HAik.
 1965 Ruotsin ajan loppukausi. – Suomen kansan historia III. Keuruu.
 1966 Kansallinen herääminen. – Suomen kansan historia IV. Helsinki.

Jägerskjöld, Stig

- 1959 Från prästskola till enhetskola. Uppsala.

Jäntere, K.

- 1935 Oppikoulu uskonpuhdistuksesta 1800-luvun puoliväliin. Suomen kulttuurihistoria 3. Jyväskylä.

Kalleinen, Kristiina

- 1994 Suomen kenraalikuvernementti. Kenraalikuvernöörin asema ja merkitys Suomen asioiden käsittelyssä. Hallintohistoriallisia tutkimuksia 12. Diss. Helsinki. Helsinki.

Kallio, Reijo

- 1987 Vanhan Saarijärven historia. Saarijärvi.

Kallio, V. J.

- 1930 Halikon historia. Forssa.

Kannila, Helle

- 1946 Edelläkävijä. Reginakoulun kirjasto Anjalassa. – Pynnisen perintö. Kirjastoliikkeemme varhais historia. Helsinki.

Kansanaho, Erkki

- 1954a Kirkkolakimme esitöistä 1800-luvulla. – SKHSV 41–42. 1951–1952. Helsinki.
- 1954b Suomen evankelisluterilaisen kirkon itsehallinto, SKHST 55. Helsinki.
- 1956 Konfirmaatio. Liturgis-historiallinen tutkimus konfirmaatioaktista. STKSJ LXIII. Helsinki.
- 1960 Sisälähetys ja diakonia Suomen kirkossa 1800-luvulla. Pieksämäki.
- 1963 Venäjän evankelisen kirkon hallinto 1800-luvun alkupuoliskolla. – SKHST 66. Helsinki.
- 1985 Kirkko Karjalassa. Lappeenranta.
- 1988 Kirkko ja lapset. Suomen Evankelisluterilainen Pyhäkouluyhdistys 1888–1988. Helsinki.

Karjalainen, Marjaana

- 1977 Kansankirjastojen kehitys Suomessa vuosina 1802–1906. Tampere.

Karttunen, Eeva

- 1951 Kiteen seurakunnan historia. Joensuu.

Kaukovalta, Kyösti

- 1930 Uudenkaupungin historia III 1809–1875. Uusikaupunki.

Kauppinen, Anna M.

- 1972 Ruokolahden seurakunta 1572–1972. Joensuu.

Kerkkonen, Veikko

- 1976 Janakkalan historia. Helsinki.

Kilpi, Esko

- 1987 Kirkon antama alkuopetus Turun hiippakunnassa 1866–1921. SKHST 141. Diss. Helsinki. Valkeakoski.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto

- 1994 Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvulla. – SKLHS Vuosik. 1994. Helsinki

Kivirauma, Joel & Jauhiainen, Antero

- 1996 Ensimmäisten kansakoulujen perustaminen sivistyneistön suurena projektina. – Kasvatus 2. Jyväskylä.

Klingberg, G.

- 1962 Barnboken genom tiderna. En översikt. Stockholm.
1964 Svensk barn- och ungdomslitteratur 1591–1839. En pedagogikhistorisk och bibliografisk översikt. Diss. Stockholm. Natur och Kultur. Stockholm.

Klinge, Matti

- 1967 Ylioppilaskunnan historia I 1828–1852. Porvoo.
1987 Kuninkaallinen Turun akademia 1640–1808. Helsingin yliopisto 1640–1990 I. Keuruu.
1989 Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1809–1917. Helsingin yliopisto 1640–1990 II. Keuruu.

Koivisto, Olavi

- 1962 Euran, Honkilahden ja Kiukaisten historia. Vammala.

Kokkonen, Heikki

- 1931 Elimäen historia II. Helsinki.

Koljonen, Eero

- 1963 Alavuuden historia I. Jyväskylä.

Kopisto, Aarne & Paloposki, Toivo J.

- 1967 Viipurin pitäjän historia I vuoteen 1865. Joensuu.

Korhonen, Keijo T.

- 1963 Suomen asiain komitea. Suomen korkeimman hallinnon järjestelyt ja toteuttaminen vuosina 1811–1826. HTutk 65. Diss. Turku. Helsinki.

Kortekangas, Paavo

- 1988 Perheenisästä kasvatuslehtoriin. – Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.1991. STKSJ 160. Porvoo.

Koskenvesa, Esko

- 1963 Alopaeusten toiminta Porvoon tuomiokapitulissa ortodoksian ylläpitämiseksi 1794–1839. Kirkkohistorian laudaturtyö. HYTTK.
1969 Rukouspäiväjulistusten antaminen Suomessa kustavilaisen ajan lopulla ja autonomian ajan alussa. – HArk. 64. Helsinki.

Koskenvesa, Esko

- 1984 Synodaalikokous Porvoon hiippakunnan hallinnossa 1723–1870. SKHST 130. Diss. Helsinki. Helsinki.

Koskimies, Rafael

- 1965 Porthanin aika. Helsinki.

Kotilainen, Juhani

- 1965 Kirkollinen kansanopetus Porvoon hiippakunnassa 1792–1864. Kirkko-historian laudaturtyö. HYTTK.

Kotkaheimo, Liisa

- 1989 Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisen sisältö ja tehtävä kansan-opetuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 10. Diss. Joensuu. Joensuu.

Koukkula, Tuomo

- 1972 Pälkäneen historia 1500-luvulta 1860-luvulle. Vammala.

Krook, Tor

- 1931 Väckelserörelserna i Österbottens svenska församlingar under 1800-talet. I–II. Vasa.
1947 Jonas Lagus en österbottnisk väckelsehövding. SKHST 49. Vasa.
1963 Lagus Jonas. – Eteläpohjalaisia elämäkertoja. Vaasa.

Kuikka, Martti T.

- 1973 Uskonnonopetus Suomen kansakouluopettajaseminaareissa vuosina 1863–1895. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos, uskonnonpedagogiikan julk. A:5. Diss. Helsinki.
1974 Ruotsin, Saksan ja Sveitsin seminaarien pedagogiset ja uskonnon-pedagogiset suuntaviivat 1840–1860-luvuilla. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja 2.
1991a Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu.
1991b Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu.

Kujala, Lauri

- 1947 Alopauksen-koulujen synty ja alkuvaiheet. – Jouko IV. Pohjois-Pohjalaisen osakunnan kotiseutujulkaisu. Oulu.

Kurvinen, Onni

- 1963 Suomen kirkolliset lastenkoulut kansakoululaitoksen synnyn jälkeen. – SKHSV 48–51, 1958–61. Forssa.

Kuujo, E. O.

- 1955 Odert Gripenbergin internaattikoulu 1812–1822. – HArk 55. Helsinki.

Kuusi, Sakari

1937 Hollolan pitäjän historia II. Porvoo.

Kähkönen, Esko

1982 Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja A 1. Rovaniemi.

1984 Kirkko kansan kasvattajana. Lappi ja Peräpohjola Kuopion hiippakunnassa 1800-luvun loppupuolella. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja B 1. Rovaniemi.

Laamanen, Hilikka

2000 Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866–1898). SKLHS julkaisuja 2000. Diss. Helsinki. Saarijärvi.

Laasonen, Pentti

1967 Pohjois-Karjalan luterilainen kirkollinen kansankulttuuri Ruotsin vallan aikana. SKHST 72. Diss. Helsinki. Kuopio.

1971 Vanhan kirkollisuuden hajoaminen Pohjois-Karjalassa. SKHST 83. Joensuu.

1977 Johannes Gezelius vanhempi ja suomalainen täysortodoksia. SKHST 83. Loimaa.

1980 Pietistipapit ja kirkko 1830- ja 1840-luvulla. – Spiritus et institutio ecclesiae. SKHST 117. Pieksämäki.

1991 Suomen kirkon historia 2. Vuodet 1593–1808. Porvoo.

Lahdes, Erkki

1958a Ahlmanin pitäjänkoulut. Diss. Jyväskylä. Tampere.

1985b Ahlmanin koulut ja kansanopetuksen opetussuunnitelman laajentamisyhtyritykset. – Kasvatus ja koulu 1985.

Lampola, Viljo

1937 Lappajärven seurakunta 1637–1937. Helsinki.

Lappalainen, Antti

1991 Suomi kouluttajana. Porvoo.

Lauerma, M.

1976 Valistus ja luonnontieteellisen ajattelu läpimurto. Historian henkiset murrokset. – Historian perintö 2. Turun yliopiston historian laitos. Turku.

Launonen, Leevi

2000 Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Diss. Jyväskylä. Jyväskylä.

Laurinmäki, Heikki

1957 Askolan historia I. Porvoo.

Lehmusto, H.

- 1936 Suomalaisuuden historia. Ylioppilaitten keskustoimikunta. Suomalaisuuden kirja. Porvoo.

Lehtinen, E.

- 1979 Hyödyn ja valistuksen ajan akatemia. Suomen kulttuurihistoria I. Porvoo.

Lehtonen, U.

- 1981 Lastenkirjallisuus Suomessa 1543–1850. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja 1. Tampere.

Leinberg, K. G.

- 1904 Gillet "Amore Proximi" eller "Kärleken till nästan". FU 17. SSLF LXIII. Helsingfors.
 1906a Finlands territoriala församlingars namn, ålder och utgrening. FKSH VII. Helsingfors.
 1906b Samfundet pro Fide et Christianismo och dess finske medlemmar. FU 19. SSLF LXXIII. Helsingfors.

Leinonen, Markku

- 1999 Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana – comeniuslainen tulkinta. Diss. Jyväskylä. Jyväskylä.

Lento, Reino

- 1968 Muuttoliikkeet. – Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja. Historian korkeakoulu 2. Porvoo.

Liakka, Niilo

- 1910 Kansanopetuksen kehityksestä Ilmajoella. Vaasa.
 1920 Orisbergin kartano ja ruukki. Porvoo.
 1927 Böcker, Kaarle Kristian. – KE I. Porvoo.

Liedtke, Max

- 1991 Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). – Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. (Herausgegeben von Hans Scheuerl). München.

Lindeqvist, K. O.

- 1930 Hämeenlinnan historia III. Hämeenlinna.

Lindfors, Gustaf V.

- 1938 Finlayson-fabrikerna i Tammerfors I. Helsingfors.

Linnankivi, Jaakko

- 1960 Reginakoulu Anjalan pitäjänkouluna. – Koulu ja menneisyys XII. SKLHSV 1959–60. Helsinki.

Loimaranta, Sakari

1948 Maamme ensimmäinen pyhäkoulu. – Orimattilan kirja I. Lahti.

Luho, Ville & Luukko, Anna

1957 Suur-Lohtajan historia. Keski-Pohjanmaan historiasarja 3. Suur-Lohtajan historia I. Esihistoriallisesta ajasta Suomen sotaan. Kokkola.

Luttinen, Raimo

1981 Finland. Läskunnighet och undervisning i Finland före folkskolväsendet. – Ur nordisk kulturhistoria. Läskunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet. SHJ 22, 3. Jyväskylä.

Lönnbeck, Gustaf F.

1887 Folkskoleidéns utveckling i Finland från nittonde århundradets början till 1866. Diss. Helsingfors. Helsingfors.

Manninen, Antero

1953 Kangasniemen historia I. Pieksämäki.

Manninen, Ilmari

1917 Liperin seurakunnan historia Ruotsin vallan aikana. SKHST XV. Helsinki.

Marklund, Sixten

1984 Skolan förr och nu. 50 år av utveckling. Arlöv.

Melin, Vuokko

1977 Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921 I. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, sarja B:4. Diss. Turku. Turku.

Murtorinne, Eino

1986 Suomalainen teologia autonomian kautena (1828–1918). Helsinki.
1992 Suomen kirkon historia 1. Autonomian kausi 1809–1899. Porvoo.

Mustonen, Ilmari

1935 Inkerin kansanopetuksen alkuvaiheita. – Koulu ja menneisyys I. SKLHS Vuosik. 1935. Helsinki.

Myllyniemi, Seppo

1990 Vihtin historia 1809–1918. Vihti Venäjän vallan aikana. Jyväskylä.

Mäkinen, Ilkka

1997 ”Nödvändighet af Lainakirjasto”. Modernin lukuhulun tulo Suomeen ja lukemisen instituutiot. SKST 668. Diss. Jyväskylä. Jyväskylä.

Mäntylä, Eero

1976 Kirkon opetustoimi. – Hattulan historia. Hämeenlinna.

Nallinmaa-Luoto, Terhi

1990 Kirkko ja henkinen elämä. – Hämeen historia II vuodesta 1722 vuoteen 1865. Vammala.

Niemi, Onni

1969 Pohjakoulu yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa I. Autonomian-aika. Kokemäki.

Niitemaa, Vilho

1959 Baltian historia. Historiallinen kirjasto 16. Porvoo.

Nikander, Gabriel

1913 Jacob Tengström såsom akademisk lärare och biskop intill 1808. Diss. Helsingfors. Borgå.

Nikula, Oskar

1972 Turun kaupungin historia 1809–1856. Turku.

Nilson, S.

1921 Samfundet Pro fide et christianismo. Stockholm.

Nordberg, A.

1978 Uppfostran till underkastelse. En analys av normer för föräldra–barn-relationer i religiös litteratur om barnuppfostran i Sverige 1750–1809. Lund.

Normann, Carl-E.

1952 Cleri committialis circulär 1723–1772. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia 29. Lund.

Nurmi, Veli

1983 Kasvatuksen traditio. Juva.

Nurmio, Yrjö

1934 Suomen sensuuriolot Venäjän vallan alkuaikoina vv. 1809–1829. Helsinki.

Näsman, Nils

1980 Carl Gustaf Ottelin. Biskop i Borgå. SKHST 114. Vasa.

Odén, Birgitta

1975 Läskunnighet och samhällsförändring. Forskning om utbildning 1975:1. FOU.

Ojanen, Eeva

- 1966 Kirkko ja kansanelämä Länsi-Hämeessä 1800-luvulla. SKHST 71. Diss. Helsinki. Forssa.
 1990 Tammelan seurakunnan historia. Forssa.

Ojanen, Eeva-Liisa

- 1985 Elimäen historia. Helsinki.

Okko, Marjatta & Okko, Pirkko

- 1986 Varhainen kirjastoaloite Lemillä: Jacob Roschir 1787–1838. – Kirjasto-tiede ja informatiikka 5 (4).

Oksanen, Eeva-Liisa

- 1981 Anjalan historia. Myllykoski.

Osmonsalo, Erkki K.

- 1939a Fabian Langenskiöld. Valtiollinen elämäntyö I. HTutk 24. Helsinki.
 1939b Hallituksen politiikka herännäisliikkeitä kohtaan Aleksanteri I:n ja Nikolai I:n aikana. – Suomen uskonnollisten liikkeiden historiasta IV. SKHST 12:4. Helsinki.
 1947 Suomen valloitus 1808. Porvoo.

Otelin, A. K.

- 1931 Kasvatusopin pääpiirteet 2. Opetusoppi. Helsinki.

Pajula, J. S.

- 1913 Silmäys lukukinkereiden kehitykseen Suomessa. – Tutkimuksia Suomen kirkkohistorian alalta. SKHST 11. Helsinki.

Pajunen, Matti & Huttunen, Veikko & Sivonen, Tuovi

- 1967 Puumalan historia II. Pieksämäki.

Palmén, E. G.

- 1915 1869 kirkkolain vanhemmista esitöistä. – SKHSV 4. Helsinki.

Palmroth, E. G.

- 1929 Kertomus Hauhon seurakunnan vaiheista. Hämeenlinna.

Parvio, Martti

- 1959 Isaac Rothovius, Turun piispa. SKHST 60. Diss. Helsinki. Forssa.
 1986 Suomalaiset varhaisaapiset Agricolasta Gezeliukseen. – Album amicorum. Kirja- ja kulttuurihistoriallisia tutkielmia Eeva Mäkelä-Henrikssonille 29.7.1986. Helsingin yliopiston kirjaston julkaisuja 50. Helsinki.
 1988 Uskontopedagogiikan hahmottuminen Turun akatemiassa 1800-luvun alkupuolella. – Kasvatus ja uskonto. STKSJ 160. Porvoo.

Paunu, Eira

1952 Torsten Thure Renvall. SKHST 53. Diss. Helsinki. Jyväskylä.

Peterson, C. & Bach, J. & Inselberg, E.

1958 Das ritterschaftliche Parocialehrer-Seminar in Walk. Riga.

Peterson, Ed.

1946 Die Pädagogik Pestalozzis in den baltischen Ländern. Contributions of Baltic University. Hamburg.

Pinomaa, Lennart

1949 Ristiina 1649–1808. – Ristiina 1649–1949. Pitäjän ja seurakunnan 300-vuotismuisto. Mikkeli.

Pirinen, Kauko

1983 Lutherin ja uskonpuhdistuksen riemujuhlat Suomessa. – SKHSV 73. Loimaa.

1985 Schaumanin kirkkolain synty. SKHST 132. Rauma.

1991 Suomen kirkon historia 1. Keskiaika ja uskonpuhdistuksen aika. Porvoo.

Päivänsalo, P.

1986 Suomalaisen kasvatustutkimuksen henkilöahmoja I. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos B 7/1986. Jyväskylä.

Pärssinen, Jaakko

1911 Kasvatustieteelliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa vuosina 1801–1843. Diss. Helsinki. Helsinki.

Rajainen, Maija

1940 Vanhan Suomen koulut I. Normaalikoulut vv. 1788–1806. HTutk. 25. Helsinki.

1972 Luterilaisuus Venäjän valtakunnan alaisena. Itä-Suomen ja Inkerin kirkon järjestelyvaiheita Uudenkaupungin ja Turun rauhojen molemmin puolin. SKHST 87. Helsinki.

Rancken, G.

1950 Faabelin elämää Suomessa I. Johdanto ja profaanikirjallisuutemme faabelien elämää Ruotsi-Suomen aikana. Tampere.

Rang, Martin

1991 Jean Jacques Rousseau (1712–1778). – Klassiker der Pädagogik. Erster Band von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer (Herausgegeben von Hans Scheuerl). München.

Rauhala, K. W.

1910 Suomen keskushallinnon järjestämisestä vuosina 1808–1817 I–II. Diss. Helsinki. Helsinki.

Rinta-Tassi, Osmo

1980 Kurikan historia I. Esihistoriasta Suomen sotaan. Vaasa. Helsinki.

Rissanen, Santeri

1927 Iisalmen entisen pitäjän historia. Kuopio.

Rodhe, Sten

1959 Kyrka och skola. Lund.

Rosenqvist, G. O.

1935 Det liturgiska arbetet i Finland I. FKSH 38:1. Helsingfors.

Rousseau, J. J.

1905 Emilé eli kasvatuksesta 1–2. Ranskankielestä suomentanut sekä johdannolla ja selityksillä varustanut Jalmari Hahl. SKST 11. Helsinki.

Ruuth, Martti

1913 Kirkollinen alkeisopetus aikakautena 1800–1860 Turun ja Porvoon synodaalikokousten valossa. – Tutkimuksia Suomen kirkkohistorian alalta. SKHST 11. Helsinki.

1920 Kirkko, koulu ja yliopisto. – Danielson-Kalmari, J. R., Aleksanteri I:n aika I. Suomen valtio- ja yhteiskuntaelämää 18. ja 19. vuosisadalla. Porvoo.

1927 Alopaeus, Maunu Jaakko. – Kansallinen elämäkerrasto I. Porvoo.

1928 Suomen pyhäkoulun historia. Helsinki.

1945 Turun synodaalikokous 1842. – SKHSV 31–32. Helsinki.

1950 Kansanopetus. – Helsingin kaupungin historia III. Helsinki.

1957 Papisto ja seurakuntaelämä. – Juvan historia. Pieksämäki.

Ruutu, Martti

1940 A. J. Europaeus koulukysymysten ajajana 1850- ja 1860-luvuilla. – HArk. 47. Helsinki.

Rydström, G.

1981 Maailmanhistorian viisi vuosisataa. Helsinki.

Räsänen, Niilo

1921 Oulaisten pitäjänhistoria. Oulu.

Saarela, A. K.

1932 Sortavalan maa- ja kaupunkiseurakunnan historia. Sortavala.

Saarenheimo, Juhani

1974 Vanhan Pirkkalan historia. Tampere.

Saarenheimo, Mikko

1932 Kerimäen pitäjän historia (1632–1932) esivaiheineen. Savonlinna.

Saarenseppä, A. R.

1912 Piirteitä Tohmajärven seurakunnan kirkollisista oloista vuosina 1721–1809. – SKHSV I 1911. Mikkeli.

Sainio, Matti A.

1957 Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa.
Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XIV. Jyväskylä.

Salenius, J. M.

1900 Pohjois-Karjalan ja Pohjois-Savon ensimmäisiä koulumestareita.
– HArk XVI:2. Helsinki.

Salo, Aukusti

1939 Pikkulasten kasvatust Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä.
Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet. Diss. Helsinki. Hämeenlinna.

Saloheimo, Veijo

1956 Tohmajärven menneisyys. Juhlajulkaisu Tohmajärven pitäjän 300-vuotis- ja kirkon 200-vuotisjuhlaan 30.6.–1.7.1965. Pieksämäki.
1980 Alkava kansanopetus. – Pohjois-Karjalan historia III 1722–1809. Joensuu.

Salokas, Eino

1930 Liperin historia 1809–1930 I. Helsinki.
1938 Pohjois-Karjalan pitäjäkoulut 1800-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. – Kasvatusopillinen aikakauskirja 1938 n:o 6–8. Helsinki.

Sandin, Bengt

1986 Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppföstran i svenska städer 1600–1850. Arkiv avhandlingsserie 22. Lund.

Sarala, Anita

1993 Kirjoituksen opetus Suomen kansakoulunopettajaseminaareissa vuosina 1863–1895. Kohti kaikkien suomalaisten kirjoitustaitoisuutta. Tutkimuksia 114. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.

Schenda, Rudolf

1970 Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. Frankfurt. a.M.

Schmidt, W. A.

- 1952 Piirteitä Suomen Evankelisen Seuran historiasta. – Ramus virens. SKHST 52. Helsinki.
- 1956 Gammallutherskt kyrkoliv i Egentliga Finland under 1800-talet. – FKSÅ XLIII–XLIV. Helsinki.

Seppälä, Jarkko

- 1988 Opettava ja kasvattava kirkko. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.

Sihvonen, Soili

- 1971 Kirkon kansanopetustehtävä Suomessa 1800-luvun alkupuolella esiintyneissä uudistuspyrkimyksissä. Kirkkohistorian laudaturtyö. HYTTK.

Silfverhuth, Voitto

- 1977 Kirkon ja keisarin sensuuri. SKHST 104. Diss. Helsinki. Loimaa.

Sinnemäki, J.

- 1932 Suomen pyhäkoulun isä. Pikapistoja Johan Fredrik Berghin elämästä. Helsinki.
- 1936a J. Fr. Berghin kansanvalistusharrastuksia Nurmijärvellä. – SKHSV XIX–XX, 1929–1930. Helsinki.
- 1936b Nurmijärven pyhäkouluista. – SKHSV XIX–XX, 1929–1930.

Sirenus, S.

- 1913 ”Vanhan Suomen” kirkon palauttaminen Suomen kirkon yhteyteen. – SKHST XI. Helsinki.

Sjöstrand, Wilhelm

- 1958 Pedagogikens historia III:1. Malmö.

Soininen, Arvo M.

- 1954 Rantasalmen historia. Pieksämäki.

Somerkivi, Urho

- 1950 Sunnuntaikoulujen perustamisesta. – Koulu ja menneisyys 8. SKLHS Vuosikirja 1949–1950. Turku.
- 1952 Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa. Diss. Helsinki. Helsinki.
- 1955 Suomen kansanopetuksen nousu 1840-luvulla. – Koulu ja menneisyys 8. SKLHS Vuosik. 1951–1955. Forssa.

Stenwall, Edvin

- 1974 Närpes igår och idag. Åbo.

Syrjö, Veli-Matti

- 1976 Jääsen kihlakunnan historia II. Suuresta Pohjan sodasta 1860-luvulle. Helsinki.

Söderlund, Adolf

- 1960 Den pedagogiska debatten i Sverige 1807–1820. – Pedagogisk Tidskrift 1–2. Uppsala.

Taipale, Matti

- 1980 Rippikoulun syntyvaiheet Turun hiippakunnassa vuosina 1627–1763. SKHST 120. Diss. Helsinki. Helsinki.

Takolander, Alfons

- 1926–1927 Erik Gabriel Melartin I–II. FKSH 21–22. Diss. Helsingfors. Ekenäs.

Tamminen, Kalevi

- 1964 Kastamalla ja opettamalla. Kirkon kasvatus- ja opetustyön kehittämistä ja kokonaisohjelmaa koskeva tutkimus. Pieksämäki.

Tarkiainen, Kari

- 1985 Magnus Jacob Alopaeus 1743–1818. HTutk 128. Helsinki.

Tarkiainen, V. & Tarkiainen, K.

- 1967 Suomalaisen kirjallisuuden historia. Helsinki.
1958 Mikael Agricola Suomen uskonpuhdistaja. Keuruu.

Terho, Aatto

- 1949 Ristiinan pitäjä ja seurakunta 1808–1949. Ristiina 1649–1949. Pitäjän ja seurakunnan 300-vuotiset vaiheet. Mikkeli.

Tiensuu, Kyllikki

- 1976 Nuorempi lehtorikapituli 1828–1870. – Turun tuomiokapituli 1276–1976, toim. Kauko Pirinen. Turku.
1985 Edvard Bergenheim. Toiminta koulumiehenä ja arkkipiispana vuoteen 1863. SKHST 133. Diss. Helsinki. Valkeakoski.

Tiihonen, Seppo

- 1996 Suomalaisen hallitsemisen juuret. – Suomen keskushallinnon historia 1809–1996. Helsinki.

Tiimonen, Soili

- 1975 Kansanopetus Suomen koulukomissiolle vuonna 1815 saapuneissa lausunnoissa. Suomen ja Skandinavian historian laudaturtyö. HYHL.
1985 Kansanopetuksen kehittämispyrkimykset autonomisessa Suomessa vuoteen 1847. Yleisen kirkkohistorian lisensiaattityö. HYTTK.

Toikka, Heino

- 1963 Kirkollinen kansanopetus Anjalassa 1700- ja 1800-luvuilla. Kirkkohistorian laudaturtyö. HYTTK.

Tommila, Päiviö

- 1963 Suomen lehdistön levikki ennen vuotta 1860. Porvoo.
 1984 Suomen autonomian synty 1809–1819. Helsinki.
 1983 Tiedon leviäminen. – Suomen kultuurihistoria 2. Porvoo.
 1986 Lukutaidon yleistyminen Suomessa. – Album amicorum. Kirja- ja kulttuurihistoriallisia tutkielmia Eeva Mäkelä-Henrikssonille 29.7.1986. Helsingin yliopiston kirjaston julkaisuja 50. Helsinki.
 1989 Mitä oli olla suomalainen 1800-luvun alkupuolella. – Herää Suomi. Suomalaisuusliikkeen historia. Jyväskylä.

Tuomi, Maija-Liisa

- 1984 Suur-Liperin historia. Joensuu.

Tuulasvaara, Jaakko

- 1960 Suur-Kalajoen historia II. Isovihasta pitäjän jakoon. Kokkola.

Vaara, Väinö

- 1919 Kirkollinen kansanopetus Valkealassa. Mikkeli.

Vallinheimo, J. V.

- 1954 Längelmäveden seudun historia II. Hämeenlinna.

Wallner, Johan

- 1938 Folkskolans organisation och förvaltning i Sverige under perioden 1842–1861. Lund.

Vapaavuori, Hannu

- 1997 Virsilaulu ja heräävä kansallinen kulttuuri-identiteetti. Jumalanpalveluksen virsilaulua ja -sävelmistöä koskeva keskustelu Suomessa 1800-luvun puolivälistä vuoteen 1886. SKHST 173. Diss. Helsinki. Saarijärvi.

Warne, A.

- 1929 Till folkskolans förhistoria i Sverige. Halmstad.

Werin, Algot

- 1952 Folkskola. Historien i Norden. – NTU. Lund.

Wessman, V. E. V.

- 1925 Boken om Sibbo I. Bidrag till Sibbo sockens geografi och historia. Borgå.

Westerinen, Liisa

- 1962 Vanhan Suomen kirkolliset olot M. J. Alopaeuksen vv. 1811–1812 suorittamien piispantarkastusten valossa. Kirkkohistorian laudaturtyö. HYTTK.

Widén, Bill

- 1968 Prästmötet i Åbo stift 1629–1864. FKSHS 77. Borgå.

Viikki, Raimo

- 1973 Suur-Huittisten historia III. Lauttakylä.

Vikman, K. O.

- 1910 Suomen kansan lukutaidon synty ja kehitys Ruotsin vallan aikana. Diss. Helsinki. Helsinki.

Wirlander, Hannele

- 1982 Mikkelin pitäjän historia vuoteen 1865. Mikkeli.
1989 Ristiinan historia I. Esihistoriasta vuoteen 1865. Pieksämäki.

Wirlander, Kaarlo

- 1960 Savo kaskisavujen kautena 1721–1870. Savon historia III. Kuopio.

Virkkala, K. & Kopisto, A. & Lehtinen, E.

- 1967 Suur-Ulvilan historia I. Pori.

Virmala, A. & Ruotsalainen, P.

- 1972 Lammin pitäjän historia I. Ruotsin vallan loppuun. Hämeenlinna.

Virrankoski, Pentti

- 1961 Kokkolan pitäjän yläosan historia. – Keski-Pohjanmaan historiasarja IV. Kokkola.
1975 Suomen taloushistoria kaskikaudesta atomiaikaan. Keuruu.

Vuorela, Tapani

- 1976 Keisarillisen Suomen senaatin kirkkopoliitikka 1809–1824. Opetusministeriön historia I. Helsinki.
1980 Taantumuksesta uudistuksiin 1825–1868. Opetusministeriön historia II. Pieksämäki.

Vuoristo, Armas

- 1959 Papiston suhde kansakoulukysymykseen 1800-luvun alusta kansakoulun perustamiseen. – Koulu ja menneisyys XI. SKLHS Vuosikirja. 1958–1959. Helsinki.

Välimäki, Hannu

- 1998 Lauri Ingman suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittäjänä. SKHST 179. Diss. Helsinki. Saarijärvi 1998.

Väänänen, Kyösti

- 1975a Vanhan Suomen papisto. Pappien lukumäärä, alueellinen ja sosiaalinen koostumus. SKHST 95. Helsinki.
- 1975b Pappissivistys Vanhassa Suomessa. SKHST 96. Diss. Helsinki. Helsinki.

Ylikangas, Heikki

- 1986 Käännekohtat Suomen historiassa. Pohdiskeluja kehityslinjoista ja niiden muutoksista uudella ajalla. Juva.
- 1990 Herätysliikkeitten pohjasta ja perustasta. – Kirkko ja politiikka. SKHST 153. Jyväskylä.

Ylikangas, Heikki & Siiriäinen, Ari

- 1973 Lohjalaisten historia I. Helsinki 1973.
- 1979 Körttiläiset tuomiolla. Helsinki.

Zilliacus, Lars

- 1984 Finska Hushållningssällskapets arkiv och skrifter som källa för forskningen om Carl Christian Böcker. – Finska Hushållningssällskapets arkiv och skrifter som källa för forskningen. Åbo Akademis bibliotek. Stencilserie 35.

Åström, Sven-Erik

- 1980 Varhaisteollinen aikakausi. – Suomen taloushistoria 1. Helsinki.

Österholm, Thor

- 1981 Korsnäs historia. Närpes.

Henkilöhakemisto

- Achrén, Matias 343s
Achrénius, Antti Braham 35
Aejmelaeus, Nils 100, 201
Agricola, Mikael 22
Ahlman, Gabriel 65, 70, 327, 329
Ahlsman, Jacob 281
Ahlstedt, Johan Fredric 261
Ahlstedt, Yrjö 98
Aleksanteri I 77, 146s, 161, 166s, 184, 221, 238–239, 315, 348–349
Alopaeus, Carl Elias 171
Alopaeus, Magnus 20, 154, 233–234, 255
Alopaeus, Magnus Jacob 44, 57–58, 113, 125, 127, 140, 147s, 150s, 166s, 170, 173s, 176–177, 180, 213, 234, 349
Alopaeus, Magnus Jacobi 217
Alopaeus, Zachris 330–331
Andelin, Erik Johan 373–374, 376
Andersin, Carl Henrik 131
Antell, Julius Konrad 70, 106, 329s
Arenander, Isak 192, 203, 227
Armfelt, Gustaf Mauriz 77, 352
Armfelt, Maria Katarina 72, 86
Arnell, Lars 364
Arwidsson, Adolf Ivar 162, 260, 333, 352–253
Aspegren, Henrik 96
Augustin, Katarina 83
Aulen, Mattias 89
Avellan, Johan Henric 261
Avellan, Mikael 93

Backmansson, Eric Johan 184
Backsen, Mikael 124
Bahr, Erik 123
Bange, Jacob 182, 184
Bell, Andrew 266
le Bell, Fredrik 96, 200
Bergenheim, Edvard 324, 370, 373
Bergh, Johan Fredrik 340s, 347
Bergroth, Matts 123
Björkman, Bengt Magnus 326–327
Björkman, Lars Magnus 326
Bonsdorff, Gabriel 261
Bonsdorff, Jacob 46, 66, 68, 203, 237
Bonsdorff, Pehr 57, 69, 121
Borgström, Johan 213, 356
Brotherus, Carl 85
Brougham, Henry 263
Browallius, Johan 42–43
Buxhoevend, Friedrich Wilhelm 73
Bäck, Henrich Reinhold 175, 177
Böcker, Carl Cristian 101, 263s, 272s, 278s, 292, 294, 296–297, 302–303, 308, 309, 323, 345

Calonius, Mathias 82, 175, 257, 261
Carp, Jacob Arndt 104s
Castegrén, Anders Gottlieb 149, 168, 218s, 223s, 225s
Castrén, Matias 192
Cleve, Joachim Adolph 213
Comenius, Johann Amos 205
Cygnaeus, August 347
Cygnaeus, Fredrick 347
Cygnaeus, Johan Henrik 59, 125s, 207
Cygnaeus, Uno 15, 207
Cygnaeus, Zacharias nuorempi 51, 121, 123, 207, 211s, 227, 276–277
Cygnaeus, Zacharias vanhemp 57s, 112, 125, 127, 140, 207s, 214

Duffus, Charlotta Regina 72

- Edman, Johan Adam 237, 324, 333, 342
 Eklund, Erik 129
 Ekmark, Carl Georg 213
 Elmgren, Gabriel 85
 Enegren, Mathias 88, 192s, 202, 205, 274–275
 von Essen, Carl Gustaf 120, 373, 375, 379
 Estlander, Carl Johan 373, 376, 378
 Estlander, Carl Josef 370, 374, 379
 Estlander, Jakob Jonas 371, 373
 Etholenius, Johan 123
 Europaeus, Anders Josef 346, 373–374, 376, 378
- Forsius, Gustaf Henrich 213
 Forsman, Carl Henrik 169
 Fortelius, Gabriel 57
 Francke, August Hermann 57, 319–320, 322–323, 335
 Frosterus, Eric Johan 100–101
 Frosterus, Johan 71s, 103, 199, 202
 Frosterus, Robert Valentin 343, 373, 376–377, 380
- Gadolin, Gustaf 203, 237, 317
 Gadolin, Jacob 57
 Gadolin, Johan 261
 de Geer, Otto Wilhelm 72, 114, 120
 Gezelius, Johannes vanhempi 24s, 29, 34, 55, 266, 307, 312
 Gossner, Johannes 328
 Gottlund, Matthias 125, 166s
 Gripenberg, Odert Henrik 95, 184–185, 269
- Haaranen, Pekka 136s
 Haartman, Eleonora Elisabeth 84
 von Haartman, Gabriel Erik 262
 Haartman, Jacob 37
 Hagelberg, Matias Elias 277
 Halleen, Henrik 90
 Halleen, Johannes 90
 Hannelius, Salom 101
 Hasselin, Anders 134
 Hedberg, Fredrik Gabriel 341s
 Helin, Johan 122
 Hemming, Jaakko 319
 Hentunen, Paavo 133–134
- Hipping, Anders Johan 277–278, 285s, 292s, 304s, 309s
 Hirn, Daniel 91–92, 192, 259
 Hising, Carl Friedrich 349
 Hisinger, Johan 327
 Hoeckert, Isak 192, 200
 Hoffren, Petter Johan 136
 Hornborg, Anders 168
 Hougberg, Lena-Stina 120
 Husso, Christer 131
 Hydén, Maria Charlotta 328–329
 Hägg, Karl 101
 Hällström, Fredrik Vilhelm 327, 371
 Högman, Anders Jakob 131
 Hörning, Adam 133, 137
 Hörning, Johan Fredrik 121, 125s, 133, 210, 266
 Hörning, Maria Kristiina 129
- Ignatius, Bengt Jacob 57, 82–82, 85s, 192
 Ignatius, Karl Anders 278s, 291s, 294–295, 304–305, 309
 Indrenius, Emanuel 57, 217, 222
 Invenius, Niklas 133
 Ithimaeus, Israel 124
- John, Gottlieb 91
 Joselius, Antti 124
 Julin, Emilia 269, 326, 329
 Julin, Johan Jacob 267, 320
 Juteini, Jaakko 48, 218
- Kandelin, Gustaf 118
 Katariina II 145, 221, 238
 Kaukola, Tuomas 102
 Kautiainen, Jaakko 124
 Kijk, Catharina Elisabeth 83
 Kuhlhelm, Carolus Friedericus 221
 Kurikka, Heikki 102
- Lagus, Anders Johan 203, 237
 Lagus, Jonas 278, 292, 295, 297, 318s, 323s, 373, 339, 379, 378
 Lagus, Niilo 101, 302
 Lancaster, Joseph 266
 Laurell, Axel Adolf 337, 349
 Laurell, Georg 182

- Laureus, Alexander 203
 Liljenstrand, Abraham 98, 277, 282–283, 302s
 Lille Olof 129
 Lindblom, Jakob 241, 333
 Lindström, Jonas 133
 Linsén, Johan Gabriel 271, 353, 364
 Lizelius, Samuel 124
 Locke, John 40–41, 44, 46
 Lohikoski, Ananias 102
 Lojander, Abrahamus Johannes 217, 222, 225
 Lundán, Johannes Gabriel 221
 Luther, Martin 21–22, 335
 Lärman, Anders 120
 Lärman, Matts 120
 Lönnblad, Gustaf 277, 300
 Lönnroth, Gustaf Adolf 123
- Malmberg, Nils Gustaf 323
 Mansnerus, Petter 134
 Mechelin, Henrik Johan 277, 300
 Meklin, Johan 135, 140
 Melart, Carolus Johannes 153, 222
 Melartin, Erik Gabriel 173, 175–176, 180, 233–234, 317, 323–324, 337, 339–340, 342, 348–349, 356
 Mennander, Carl Fredrik 35, 43–44, 57
 Mexmontan, Aleksander 277
 Miller, Johan Peter 169
 Molander, Aron 208s, 212, 216, 244s, 256
 Molander, Clas Johan 132, 208, 244
 Molander, Johan 132, 170, 208, 244, 333s
 Molander, Kalle Matinpoika 122
 Molberg, Adolf 271
- Nikolai I 315s, 323s, 331, 348, 353s
 Nordenskjöld, Adolf Gustaf 183, 185s, 276
 Nordström, Johan Jakob 353, 356s, 362s, 372s
- Ottelin, Carl Gustaf 271, 333s
 Oxman, David Emanuel 130
- Palmgren, Karl Fredrik 342
 Pathenius, John 150
 Perander, Nils Johan 139
 Pestalozzi, Johann Heinrich 40, 191–194, 205, 216, 235, 26669, 272, 274, 276, 350
- Polviander, Daniel 192
 Porthan, Henrik Gabriel 43s, 51, 55, 65, 82, 128, 147, 195, 214, 257
 Pynninen, Johan 346–347
- Rancken, Gustaf 81s, 85–86
 Reh binder, Robert Henrik 162, 164, 356
 Renvall, Torsten Thure 363
 Richter, Friedrich 349
 Rikberg, Per Gustaf 277
 Roos, Carl Ulrik 265
 Roschier, Jacob 264–265
 Rothovius, Isaacus 23–24, 28–29
 Rousseau, Jean-Jacques 39s, 273–274
 Runeberg, Johan Ludvig 352
 Räisänen, Heikki 106
- Sahlberg, Gustaf Berndt 184, 206
 Salvenius, Adam 94, 200
 Sanmark, Friedrik 192
 Schauman, August 260
 Schauman, Frans Ludvig 373
 af Schultén, Gerhard 175
 Schäffer, Carl Johan 277, 302
 Sederholm, Henrik 124
 Sevón, Robert 132
 Sirelius, Arvid Zachris 132
 Sjöholm, Israel 96
 Snellman, Henric 203, 267
 Snellman, Johan Vilhelm 352s, 362s
 Starck, David 114
 Starkman, Anders 103
 Steen, Anders Johan 277
 Stenbäck, Carl Fredrik 373, 379
 Stigzelius, Eric 57, 63
 Stierwald, Wilhelm 175
 Strandberg, Carl Henrik 277–278, 283s, 300, 302, 313
 Stranden, Johan 118
 Streng, Anders Joakim 277, 290, 293, 297–298, 302
 Stråhlman, Jacobus Alexander 221–222
 Stråhlman, Johan 277, 299s, 302
 Stråhlman, Johannes Jacobi 152–153, 222–223
 Ström, Anders 105
 Svebilus, Olaus 52, 55

- Tallqvist, Henric 373
 Tengström, Jacob 41, 46, 48s, 55, 57, 60s,
 65s, 69, 75s, 82, 85, 88–89, 99, 110, 162s,
 166, 170, 173, 175s, 215, 233, 237, 241s,
 246s, 261s, 268, 271, 282s, 312, 317–318,
 333, 339, 341, 356s, 366
 Tengström, Johan 353
 Tigerstedt, Gregori 257
 de Tolly, Barday 76
 Tolpo, Nils 91, 93–94, 195, 203
 Treff, Zacharias 124
 von Troil, Knut 91
 Tuderus, Abraham Vilhelm 89s, 201, 206
 Tuderus, Gabriel 130
 Tulin, Stephan 130

 Uhde, Ferdinand 328
 Uhlman, Carl Christian 350–351
 Uhlmark, E. F. 206
 Ullgren, Henrik 136

 Wahlberg, Jacob 277
 Vaittinen, Eeva 125
 Walleen, Carl Johan 233, 348

 Wallenius, Johan Fredric 175
 Wallin, Johan Fredrik 88
 Warén, Gustaf 132, 137
 Wegelius, Henrik 105
 Wegelius, Jacob 318
 Wegertin, Johannes Claudii 221
 Veijalainen, David Yrjö 155
 Wendelin, Anders 89
 Winter, Gabriel 133
 Wirenius, Anders 149
 Wrangel, Carl Magnus 56
 Wrede, Otto Gustaf 59, 115, 117
 Wrede, Rabbe Gottlieb 57, 72, 114, 116s,
 258
 von Wright, Georg Henrik 93

 Åkerman, Wilhelm 95–96, 196, 206

 Östberg, Anna-Lisa 120
 Östberg, Gustaf 120
 Östberg, Johanna 120
 Östberg, Lovisa 120
 Östring, Per 99

Paikkakuntahakemisto

Hakemistoon on otettu sekä varsinaisessa tekstissä että viitteissä esiintyvät nimet. Usein esiintyvät Turun ja Porvoon tuomiokapituli ja hiippakunta, samoin kuin nämä kaupungit pappeinkokousten kokoontumispaikkoina on jätetty hakemiston ulkopuolelle.

Ahvenanmaa 88s

Alahärmä 102

Anjala 114, 116–117, 118, 140, 258

Antrea 150, 152

Asikkala 122

Elimäki 37, 114s, 118

Enontekiö 107

Föglö 88, 192

Haapajärvi 330

Halikko 72, 82, 85s, 108, 192, 277–278, 291,
304

Hamina 57, 152, 217

Hattula 94–95, 196, 379

Hauho 57, 121, 167, 347

Haukivuori 127, 130

Heinola 90, 121

Heinävesi 126–127, 130

Helsinki 122, 269

Hiitola 217

Himanka 103

Hollola 121–122, 207

Huittinen 192, 198

Hyrynsalmi 70, 106, 330

Hämeenkyrö 97

Hämeenlinna 90–91, 93, 95, 122, 184, 196,
207

Ii 105

Iisalmi 343, 375

Iitti 122

Ilmajoki 100–101, 107

Ilomantsi 135, 208

Impilahti 148

Inkoo 325, 321

Isojoki 99

Isokyrö 100, 201, 269, 325, 327

Jaakkima 153, 222, 277, 300

Jalasjärvi 100

Janakkala 91–92, 107, 108, 259

Joroinen 130

Joutseno 222

Juankoski 325

Jurva 100

Juuka 136, 139

Juva 124, 127, 130, 166s

Jääski 152

Kaavi 132, 135–136, 140

Kajaani 63, 70, 106

Kalajoki 103, 199, 202, 319, 330

Kangasala 97–98, 282, 277

Kangasniemi 130, 208, 210, 244

Karttula 131

Kauhajoki 100

Kauhava 102

Kemi 70, 106, 192

Kemiö 108, 192, 259, 265
 Kerimäki 127, 129–130
 Kesälahti 132, 136
 Keuruu 97
 Kiihtelysvaara 133, 137
 Kirjakkala 83
 Kisko 89, 107–108, 192, 325
 Kitee 133s
 Kivijärvi 131
 Koivisto 151–152
 Koivulahti 99
 Kokkola 103, 201, 257
 Kontiolahti 134–135, 137
 Korpilahti 123
 Kuhmalahti 97
 Kuopio 113, 123, 132, 353
 Kurikka 100–101
 Kurkijoki 151
 Kuusamo 106
 Kymi 221
 Käkisalmi 153
 Kökar 88
 Köyliö 96

 Laihia 100
 Lammi 118, 123
 Lapinjärvi 120
 Lappee 221
 Lappeenranta 152, 156, 221
 Lapua 102
 Lapväärti 371
 Laukaa 131
 Lemi 221–222, 264–265
 Lempäälä 98, 277, 302
 Leppävirta 123, 130, 136s
 Liperi 134–135, 137s, 346, 373
 Lohja 90, 341
 Lohtaja 103
 Loimaa 192, 200
 Loppi 283
 Loviisa 59, 114, 122
 Luumäki 152, 222

 Messukylä 98
 Mikkeli 123–124
 Mouhijärvi 192
 Muolaa 152

Mustasaari 99, 267, 327
 Mynämäki 81, 184
 Mäntsälä 185
 Mäntyharju 36, 57, 123, 129

 Naantali 218
 Nilsia 127, 130
 Nurmee 136–137, 139
 Nurmijärvi 340, 342, 347
 Nurmo 102
 Närpiö 99–100

 Orimattila 37
 Orivesi 303
 Oulu 63, 105

 Paimio 341–342
 Paltamo 70, 106, 330
 Parainen 85
 Pernaja 72, 114, 120, 140
 Perniö 81, 108, 110, 265, 325
 Peräseinäjoki 100
 Pieksämäki 123, 127, 129–130
 Pielisjärvi 123, 135, 137, 139
 Pietarsaari 102
 Pihtipudas 131
 Piikkiö 192
 Pirkkala 97–98
 Pohja 325, 346
 Pori 95–96
 Porvoo 57, 112s, 122, 257
 Pukaro 120
 Puumala 123–124
 Pyhäjoki 330
 Pälkäne 94, 96, 98

 Raahae 103, 257, 330
 Raasepori 89
 Rantasalmi 36, 123s, 130, 257, 266
 Rauma 88, 109
 Ristiina 124
 Ruokolahti 149–150, 152, 168
 Ruskeala 151–152
 Rääkkylä 132–133, 134

 Saarijärvi 131
 Savitaipale 152, 277, 299

- Serepetta 218
 Siikajoki 104
 Siipyy 99
 Sipoo 120
 Siuntio 169
 Sortavala 155–156
 Sotkamo 70s, 106, 330
 Sottunga 88
 Sulkava 124, 127
 Suomusjärvi 89
 Suonenjoki 131
 Sysmä 123, 277, 290
 Säkki järvi 152
 Sääksmäki 94–95, 132, 150, 200, 217, 269, 277
 Sääminki 123, 222

 Taipalsaari 221–222
 Tammela 91, 93, 107, 108, 195
 Tampere 63, 65, 97, 108, 327, 346
 Teijo 83–84
 Teisko 98
 Teuva 100
 Tohmajärvi 132, 136s, 140, 374
 Toijala 72, 86
 Tornio 107, 122

 Turku 84, 257, 261, 268–269
 Tuulos 167
 Tuusula
 Tyrvää 96–97

 Ulvila 96, 200
 Utsjoki 107
 Uukuniemi
 Uusikaarlepyy
 Uusikaupunki 88, 109, 257
 Uusikirkko 148, 152, 168

 Vaasa 99–100, 201, 257
 Vanaja 91, 108
 Vehkalahti 152, 217
 Vehmaa 88, 184
 Vesilahti 98
 Vihti 89, 201, 277, 285
 Viipuri 152, 154, 180, 257
 Viitasaari 131
 Vähäkyrö 100
 Vöyri 318, 370

 Ylihärmä 102, 373
 Ylikannus 103
 Ylivieska 277, 292, 318, 378

Zusammenfassung

Soili Tiimonen

Licht für das Volk. Die lutherische Kirche und die Bestrebungen zur Entwicklung der Volksbildung im autonomen Finnland 1809–1848

Die kirchliche Volksbildung existierte zu Beginn der Zeit der Autonomie in regional unterschiedlicher Ausformung. Ursache dafür waren die Vorschriften des Kirchengesetzes von 1686, die kaum eindeutige Anweisungen für die praktische Gestaltung boten. Die Organisation des Unterrichts war unterschiedlich in den Bistümern Turku und Porvoo und wieder anders in den Ortsgemeinden. Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die Frage der Volksbildung in allen Pfarrkonventen der Bistümer auf die Tagesordnung gesetzt und den Pfarrern durch Rundschreiben der Domkapitel Anweisungen gegeben, wie der Schulunterricht für das einfache Volk auszusehen hätte. Die Entscheidung über die Gründung von Gemeindeschulen und die Einstellung eines Schulmeisters wurden jedoch von den Ortsgemeinden selbst getroffen.

Die Leitung des Bistums Turku hielt sich mit Reglementierungen und Anweisungen zur Gründung von Gemeindeschulen zurück mit der Folge, dass das kirchliche Volksbildungssystem in Westfinnland mit der Zeit vielfältigere Formen annahm als in Ostfinnland. Die Arbeit der im Bistum Turku gegründeten Gemeindeschulen, Armenschulen sowie der sog. Eisenhütten-Schulen und Gutshof-Schulen wurde 1815 abgesehen von wenigen Ausnahmen durch Spenden von Angehörigen der höheren Stände finanziert. Die Führung des Bistums Turku verlor bereits während des erstens Jahrzehnts der Autonomie das Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit der Küsterschulen. Sie bemühte sich daher, das

familienzentrierte Volksbildungssystem durch Maßnahmen zur Unterstützung des Hausunterrichts effizienter zu machen: Die Pfarrer wurden aufgefordert, Sonntagsschulen abzuhalten und auch der Kirchendiener wurde zur Unterrichtung von Kindern verpflichtet. Ein schulmäßig organisierter Unterricht wurde vor allem für diejenigen Kinder als notwendig angesehen, die keinen Hausunterricht erhielten.

In den schwedischsprachigen Küstengebieten war man mit der Volksbildung deutlich weiter als in den finnischsprachigen Gebieten. In den Küstengebieten vor allem in Ostbottnien und Ost-Uusimaa gab es Dorfschulen, die sehr rege waren, da die Dörfer dort kleiner waren und überschaubarere Einheiten darstellten als in der Provinz Savo und in Karelän. In abgelegenen Gegenden waren die Eltern kaum selbst in der Lage, ihre Kinder zu unterrichten, weshalb man dort auf fahrende Lehrer angewiesen war. Und da eine Dorfschule keine von außen aufgezwungene Bildungseinrichtung, sondern Ausdruck des lokalen Bildungswillens war, empfand man den Lehrer auch nicht als unwillkommenen Eindringling. Die Lehrkräfte an diesen Dorfschulen waren im Gegensatz zu denen in den Küster- und Gemeindeschulen oft Frauen.

Anders als in Westfinnland steuerte die Führung des Bistums Porvoo die Entwicklung zielbewusst in Richtung eines aus sog. wandernden Gemeindeschulen bestehenden Schulwesens. Die Pfarrerschaft stellte sich schließlich auch in einem solchen Maße hinter die Gemeindeschulen, dass die Empfehlungen Bischof C. G. Ottelins von 1842, die Praxis des Hausunterrichts zu beleben, keinen Widerhall fanden. Am besten funktionierten die Wanderschulen in den Schwendlandgebieten Savos und Kareläns. Allerdings gab es auch Widerstand gegen Schulmeister, besonders in Nordkarelän. Der Leitung des Bistums gelang es jedoch durch zielbewusstes Handeln die Abneigung des Proletariats im Schulmeisterstreit zu überwinden. Die Begeisterung während der Anfangsjahre der Autonomie für die Institution der Gemeindeschulen verlor sich bis zum Ende des zweiten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts.

In jeder Gemeinde des Alten Finnlands (der Provinz Wiburg, die früher zu Russland gehört hatte) gab es eine Gemeindeschule, die den Vorschriften des sog. Rechtskollegiums entsprach. Mit der Einstellung eines Gemeindeschulmeisters und dem Bau eines eigenen Schulgebäudes war in der Praxis allerdings noch keine Garantie für einen kontinuierlichen und

störungsfreien Unterricht gegeben. Nach über drei Jahrzehnten Anstrengungen bei der Verwirklichung der Bildungsziele der Gemeindeschulen war man 1815 noch immer überwiegend auf dem Niveau des Auswendiglernens und Vom-Blatt-Lesens. Für einen Unterricht in den Kulturtechniken Rechnen und Schreiben gab es in einer Agrargesellschaft, in der die Eltern aus wirtschaftlichen Gründen am traditionellen Hausunterricht festhielten, keinen Bedarf. Das obligatorische Gemeindeschulwesen war im Alten Finnland in den Ruf gekommen, eine Sache der niederen Stände zu sein, was seine Weiterentwicklung zu einer Bildungseinrichtung für alle Bevölkerungsschichten behinderte.

Am ehesten hatte man bei den praktischen Bemühungen zum Ausbau der kirchlichen Volksbildung in jenen Gemeinden Erfolg, in denen Pfarrer tätig waren, denen die Volksbildung besonders am Herzen lag. Organisatorische und finanzielle Ressourcen allein brachten nicht den gewünschten Erfolg. Am wichtigsten war vielmehr, in die Gemeinden fähige Lehrer zu bekommen, weil die Eltern ansonsten kaum gewillt waren, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Der Mangel an öffentlichen Schulen für das einfache Volk, teure Bücher, die dazu nur schwer erhältlich waren, sowie das geringe Angebot an allgemeinverständlicher finnischsprachiger Literatur trugen mit dazu bei, dass man in der Volksbildung in Finnland in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in der Praxis meist über das Einpauken religiöser Texte nicht hinauskam. Jedoch kommt im Engagement vieler Pfarrer für die Verbreitung von Büchern unter dem Volk und im Interesse für die Gründung von Lesekreisen und Volksbüchereien bereits das Bestreben zum Ausdruck, den Paukunterricht durch einen vielseitigeren Unterricht zu ersetzen, dessen Ziel das Verstehen und Verinnerlichen des Gelesenen war. Das neue Bibliothekswesen schien mittelbar die Entwicklung der kirchlichen Volksbildung zu unterstützen; mit ihm eröffnete sich eine lernpsychologisch neue Möglichkeit, den freiwilligen Bildungswillen des einfachen Volks zu motivieren. Mit Hilfe der Verbreitung geeigneter Literatur wurde dem Proletariat eine geistlich und geistig erbauliche Alternative für die Gestaltung des Sonntagnachmittags angeboten.

Ein überdurchschnittliches Interesse für Volksbildung war in den Wirkungsgebieten der Erweckungsbewegungen, der finnischen evangelischen Gesellschaft sowie der Bibelgesellschaft wahrzunehmen: die Fertigkeit im Lesen wurde als ein ausgezeichnetes Instrument angesehen, sein

persönliches geistliches Leben zu vertiefen, womit die Motivation für die Verbreitung von Andachtsliteratur unter dem Volk gegeben war. Allerdings machte sich in Pietistenkreisen auch die Furcht breit, dass die Weitergabe säkularen Wissens an das Volk ohne lebendigen Unterricht im Glauben eine schädliche Halbbildung mit sich bringen könnte. Mit besonderem Misstrauen begegnete die Leitung des Bistums Turku der Volksbildungsbegeisterung unter den Erweckten Ostbottniens. Vor allem die Sonntagsschulen nahm man ins Visier, um ihre Infiltration durch pietistische Andachtszirkel zu verhindern. Nachdem in den 1830er Jahren die politische Reaktion an die Macht gekommen war, wurde die Haltung des Domkapitels gegenüber pietistischen Pfarrern immer schärfer und gipfelte in offener Ablehnung: Der Plan Jonas Lagus' für eine moderne Volksschule wurde als völlig unbrauchbar zurückgewiesen und die Sonntagsschulen, von denen im Kirchengesetzentwurf Jacob Tengströms von 1829 die Rede war, wurden im Vorschlag J. J. Nordströms von 1845 mit keinem Wort mehr erwähnt.

Als Mindestzielsetzung einer Schule für alle hatte das altlutherische Volksbildungssystem zu Lesen und das Auswendiglernen der Hauptartikel des Katechismus formuliert. Am Ende der kirchlichen Volksbildung stand der von Pfarrern abgehaltene Konfirmandenunterricht, mit dem noch einmal sichergestellt werden sollte, dass diese Bildungsziele auch erreicht wurden. Voraussetzung für eine Eheschließung waren Kenntnisse der Christenlehre, womit diese praktisch als Element der Bürgerfähigkeit betrachtet wurde. Mit einer Werteerziehung im Sinne der lutherischen Haustafeln und der Schaffung von – auch gesellschaftlich gebilligten – Sanktionen, die diese unterstützten, führte die Kirche jeder Generation neu ihre Verpflichtungen gegenüber Gott sowie gegenüber dem Nächsten und sich selbst vor Augen. Großes Gewicht legte man auf der Grundlage der lutherischen Regimentenlehre auch auf die Erziehung zum Gehorsam, was zugleich den gesellschaftlichen Werten der Ständegesellschaft entgegenkam: in der Verwirklichung des allgemeinen Guten, meinte man, würden auch die Interessen des Einzelnen am besten gewahrt. Die Kirche war richtungsweisende Autorität in der Frage der Volksbildung zu einer Zeit, in der Erziehungsfragen immer auch als theologische Fragen behandelt wurden.

Die Geschichte der Volksbildung durchlebte im ersten Jahrzehnt der Autonomie eine Blütezeit. Eine Intensivierung des Unterrichts für die einfachen Leute war notwendig, um die durch den sog. finnischen Krieg

verursachte Regression aufzufangen und die Kontinuität der nationalen lutherischen kulturellen Tradition unter politisch veränderten Verhältnissen zu gewährleisten. Eine neue Pfarrergeneration, voll pädagogischer Ideen, die von den einem nationalen Erwachen entgegenträumenden Fennomanen sowie den Vordenkern Henrik Gabriel Porthan und Jacob Tengström inspiriert worden waren, machte sich daran, die Bildung des Volks in neue Bahnen zu bringen.

Die Anhänger der neuen Erziehungsgedanken, die aus Europa nach Finnland gelangt waren, verwiesen nicht mehr auf die Erbsünde und eine göttliche Autorität im Jenseits, sondern argumentierten an erster Stelle mit der Nützlichkeit des weltlichen Wissens und seiner praktischen Anwendung. Am Horizont erschien deshalb auch neben den Zielen der kirchlichen Volksbildung die Dimension weltlichen Nutzens und des Fortschritts. Die Volksbildung wurde immer mehr als wichtiges Instrument zur Förderung des Glücks und sozialen Wohlstands des Einzelnen und der Gesellschaft angesehen. Das arme und ungebildete Volk wurde gleichsam als ein Kind angesehen, das zu einem bewussten und gesitteten Bürger erzogen werden müsse. Der Bildungsoptimismus der Aufklärung und philanthropische Ideale waren Väter einer regen Begeisterung für die Volksbildung: "Licht für das Volk!"

Im Geist christlicher Nächstenliebe, der Philantropie und der Aufklärung wurden zahlreiche Vereinigungen gegründet, in denen die weitere Entwicklung der Volksbildung koordiniert wurde. Die einfachen Leute konnten den Bildungsprojekten der höheren Stände allerdings nichts abgewinnen. Von außen aufgepfropften Schulprojekten fehlte vor Ort der Rückhalt in der Bevölkerung, und praktisch gingen sie in ihren Zielen vor den 1830er Jahren über das Anforderungsniveau des Konfirmandenunterrichts nicht hinaus. Auch die degenerierten städtischen Elementarschulen beschränkten sich in der Hauptsache auf den Unterricht in Lesen, Religion, Schreiben und Rechnen. Die für die armen Kinder der Städte und Fabrikarbeiterbezirke vorgesehenen Schulen mit Schichtunterricht vermochten aufgrund ihrer mechanischen Unterrichtsmethode das finnische Volksbildungssystem nicht zu erneuern. Die Mehrheit der Pfarrer lehnte einen Unterricht im Schichtwechsel ab, weil er zu einem mechanischen Auswendiglernen führte, von dem man ja gerade abkommen wollte, hatte man sich doch das Verstehen des Gelernten zum Ziel gesetzt.

Ein wichtiger Faktor bei der Gründung von Gutsherren- und Armenschulen war die wirtschaftliche Hilfe, die von Frauen aus den höheren Ständen geleistet wurde. In diesen Schulen war man in der Praxis noch nicht über die inhaltlichen Zielsetzungen der traditionellen Volksbildung hinausgekommen. Die Fabrikkommunitäten bildeten feste Gemeinschaften, was in sozialer und lernpsychologischer Hinsicht optimale Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schularbeit schuf. Für die Gründung von Fabriksschulen waren vor allem wirtschaftliche und soziale Gründe ausschlaggebend. Das industrielle Proletariat, das selbst eine Erziehung zu Gehorsam und Untertanengeist genossen hatte, ließ sich gerne überreden, seine Kinder in eine Schule zu schicken, die vom Patron der Eisenhütte oder Fabrik unterhalten wurde: Vielleicht bot ja der Unterricht die Chance zum sozialen Aufstieg. Die Lehrerinnen in den Fabriksschulen unterrichteten von den 1830er Jahren an die Mädchen auch in dem für das weibliche Geschlecht als notwendig erachteten Fach Handarbeit und sonstigen praktischen Fertigkeiten. Es bestand eine gute und enge Zusammenarbeit zwischen den Gutshof- und Fabriksschulen auf der einen und den Pfarrern vor Ort auf der anderen Seite.

Nach der Angliederung Finnlands an Russland wurde die Rückständigkeit der Schulordnung von 1724 angesichts der veränderten Umstände immer offenkundiger. Die Reformbemühungen baltisch-russischer Kulturströmungen zeigten sich vor allem im Alten Finnland. Die Veränderungen der politischen Lage Finnlands, neue pädagogische Auffassungen, die Entwicklung des Wirtschaftslebens sowie das Problem der Übervölkerung erzeugten einen starken Druck für Veränderungen auch im Bildungssystem. In der nationalen Schulpolitik kamen in der Diskussion über die Volksschule zwei Fragen auf, die dringend nach einer Lösung riefen: War die Volksbildung Aufgabe der Kirche oder des Staates und was für einen Unterricht brauchte das Volk? Als die erste vom Staat eingesetzte Schulkommission und das Kirchengesetzkomitee ihre Arbeit aufnahmen, begann im ganzen Land die Suche nach einer Antwort.

Die erste Schulkommission wurde 1815 eingesetzt. Sie sollte sich vor allem mit der Reform der höheren Schulen befassen, und die Frage der Volksbildung wurde von ihr eher am Rande behandelt. Im Frühjahr 1817 wies jedoch der Zar die Kommission an, auch einen Vorschlag für Schulen zu erstellen, die für die Kinder der unteren Bevölkerungsschichten

vorgesehen waren. Dieser Auftrag war der Anlass, die Entwicklung des normativen Niveaus der Volksbildung zum Bestandteil der schulpolitischen Planung auf nationaler Ebene zu machen. Gleich im ersten Jahr ihres Bestehens holte sich die Kommission Stellungnahmen im ganzen Land ein, um einen Überblick über die aktuelle Lage des Unterrichts und die Notwendigkeit für Reformen zu bekommen. Die Kommission erhielt auch Stellungnahmen von Privatpersonen, in denen die Probleme und der Reformbedarf des Unterrichts für das einfache Volk am deutlichsten zum Ausdruck kamen. 90 % aller Vorschläge für eine Verbesserung der Volksbildung kamen von Pfarrern, 10 % von Laien. Die Vorschläge aus der Pfarrerschaft waren oft besonders detailliert und sachkundig.

In beiden Bistümern zeigte sich ein starker Willen, in den inhaltlichen Zielen der Volksbildung über das Anspruchsniveau des Konfirmandenunterrichts hinauszugehen. Die Neuerungsvorschläge im Bistum Turku bezogen sich vor allem auf Fragen der Organisation und praktischen Durchführung. Im Bistum Porvoo und besonders im Gebiet des Alten Finnland richtete sich der Neuerungswille entsprechend der russisch-baltischen Vorbilder vor allem auf inhaltliche Fragen. Der unterschiedliche Umgang mit der Volksbildungsfrage zeigte sich auch darin, dass im westlichen und östlichen Finnland unterschiedliche Weichenstellungen für die inhaltliche Gestaltung der einzelnen Fächer getan wurden. In manchen Stellungnahmen wurde auf die bedrängte soziale Lage des Stadt- und Landproletariats verwiesen. In der Zunahme der Anzahl von sozial Schwachen befürchteten manche sogar eine Bedrohung der nationalen Existenz. Einige begründeten die Unverzichtbarkeit einer Bildung für das ganze Volk mit fennomanischen Argumenten: Um eine Bildungsspaltung des Volkes zu verhindern, müssten dringend Mittel gefunden werden, um den Unterricht für das einfache Volk zu verbessern.

In beiden Bistümern betonte man die Notwendigkeit einer Schulbuchreform und den Bedarf speziell für den Unterricht von Mädchen geeigneter Schulbücher. Im Bistum Turku wurden detaillierte Pläne für die Gestaltung von Religionsbüchern und Lehrbüchern für Moral und Bürgerkunde vorgebracht. Vor allem Bischof Jacob Tengström und Hauptpfarrer Zacharias Cygnaeus der Jüngere verwiesen auf die große Bedeutung verbesserter Bildungsmöglichkeiten für Frauen, weil ohne diese eine Steigerung des Bildungsniveaus der einfachen Leute nicht

möglich wäre. Sowohl aus den Stellungnahmen von Pfarrern aus dem Jahre 1815 an die Schulkommission als auch aus denen von 1828 an die finnische Haushaltsgesellschaft geht hervor, dass Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Volksbildung der Pfarrerschaft keineswegs fremd waren.

Nachdem die erste Schulkommission mit ihrer Aufgabe gescheitert war, wurde 1825 eine zweite Schulkommission eingesetzt, deren Vorschlag für eine Schulordnung 1826 fertig wurde. Dieser enthielt im Unterschied zur früheren Schulgesetzgebung neben Vorschriften zu den höheren Schulen auch solche über die Volksbildung. Dem Vorschlag zufolge sollten in den Städten die kleineren Stadtschulen und auf dem Land die Gemeindeschulen bei einheitlichem Unterrichtsinhalt für die Volksbildung sorgen. Der langjährige Streit, ob wandernde oder fest am Ort verankerte Gemeindeschulen besser seien, wurde jetzt in der Hauptsache entsprechend dem Vorbild des Alten Finnland entschieden; die Wanderschule wurde nur noch als Alternative für die Übergangszeit zugelassen. Man schlug vor, auf Staatskosten in allen Kirchengemeinden auf dem Land eine feste Gemeindeschule einzurichten, deren Lehrplan neben den Anforderungen für den Konfirmandenunterricht auch allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten enthalten sollte. Die Volksbildung sollte entsprechend dem Modell im Alten Finnland durch staatliche Finanzierung als grundlegende Schule des Volkes in das Schulsystem des Landes integriert werden.

Das Domkapitel Porvoo billigte den Vorschlag der zweiten Schulkommission nahezu ohne Änderungen. In Turku wurde er hingegen scharf kritisiert, obwohl er sich in seinen Hauptzügen mit den Auffassungen deckte, die das dortige Domkapitel der Schulkommission unterbreitet hatte. Das Turkuer Domkapitel meinte, dass Gemeindeschulen überflüssig seien, und äußerte die Hoffnung, künftig einen Plan für die Organisation eines weniger anspruchsvollen Unterrichts erstellen zu dürfen, weil es nicht genügend kompetente Lehrer gebe und staatliche Mittel gespart werden müssten. Zuletzt lehnte der Senat den Reformvorschlag ab. Er stützte sich dabei auf die Einwände des Turkuer Domkapitels und führte zudem Kostengründe an. Der Beschluss war eine schulpolitisch bedeutende Stellungnahme: Unterricht für das einfache Volk zu organisieren war nicht Sache des Staates. Zugleich wurde eine das ganze Land umfassende Verwirklichung der Volksbildungsreform immer schwieriger, denn die

Auffassungsunterschiede zwischen der östlichen und der westlichen Schulpolitik führten zur Konfrontation. Der Senat und das Bistum Turku hielten an der westlichen finnisch-national orientierten schulpolitischen Linie fest und nahmen zu einer Verzögerungstaktik Zuflucht. Durch fortwährendes Aufschieben der Schulreform und den Verweis auf die durch sie für den Staat entstehenden Kosten gelang es den Vertretern dieser Linie das Selbstbestimmungsrecht der Finnen in der Bildungsfrage zu bewahren. Die Umsetzung einer ganz Finnland erfassenden Volksbildungsreform scheiterte später noch einmal in der von der dritten Schulkommission vorgebrachten und 1843 verabschiedeten Schulordnung, in der die früher für Land und Stadt vorgesehenen Volksschulen mit keinem Wort mehr erwähnt wurden.

Mit der Entwicklung eines Volksbildungswesens für ganz Finnland hingen auch die im Kirchengesetz vorgeschlagenen Veränderungen zusammen. Erzbischof Tengström, der 1817 vom Vorsitz der Schulkommission entbunden worden war, leitete jetzt das Kirchengesetzkomitee, dessen Vorschlag 1829 fertiggestellt wurde. Pfarrer Aron Molander, der Vertreter des östlichen Bistums im Komitee, machte den Vorschlag, jeder Gemeinde die Einrichtung einer obligatorischen Gemeindeschule vorzuschreiben. Molander schlug weiter vor, dass für alle 7–12-jährigen Kinder aus einfachen Kreisen die allgemeine Schulpflicht eingeführt werden sollte. Dieser Vorschlag Molanders scheiterte jedoch an der konservativen Turku-Mehrheit im Kirchengesetzkomitee. Der Vorschlag des Tengström-Komitees folgte in seinen Hauptzügen dem kirchlichen Volksbildungssystem des westlichen Bistums, das den Eltern freie Wahl ließ. Gemeindeschulen und Hausunterricht blieben damit gleichberechtigte Alternativen, während man zugleich daran ging, die traditionellen Unterrichtsmethoden zu verbessern. Das öffentliche Abfragen nach dem Konfirmandenunterricht und die Konfirmationsfeier wurden im Vorschlag für alle Kinder einheitlich vorgeschrieben und auch den Ständischen keine Ausnahme zugestanden. Dieser Vorschlag Tengströms wurde aber weder gedruckt noch offiziell gebilligt.

Die in den Anfangsjahren der Autonomie im Zusammenhang mit der Organisation von Schulbildung für das einfache Volk genannten Hauptprinzipien wurden schließlich bei der Gründung des kommunalen Volksschulwesens in den 1860er Jahren verwirklicht. Das Interesse für die

Volksbildung wanderte in vielen Pfarrersfamilien wie eine Erbschaft an die nächstfolgende Generation weiter: Pfarrer aus den Familien Alopaeus, Cygnaeus, Frosterus, Lagus und Molander standen in der Umbruchzeit der Autonomie an der Spitze der Reformkräfte sowohl was die Formulierung normativer Ziele als auch was ihre praktische Ausgestaltung anbelangte. Neben der finnischen Haushaltsgesellschaft sowie Vereinigungen, die sich dem Philantropismus und der christlichen Nächstenliebe verschrieben hatten, erwies vor allem die Pfarrersfamilie Cygnaeus Pioniergeist. Über die Inhalte der Volksbildung konnte man schließlich zu einer gemeinsamen Auffassung finden, indem man die traditionellen christlichen Werte als Grundstock betrachtete, dem dann die von der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Entwicklung geforderten Ziviltechniken hinzugefügt werden sollten. Ein über das Anspruchsniveau des Konfirmandenunterrichts hinausgehender Plan für die von den Kirchengemeinden unterhaltenen Volksschulen gewann somit langsam aufgrund ausländischer Anregungen und eigener Erfahrungen Gestalt.

Auf dem Weg zur Verwirklichung einer umfassenden Volksbildungsreform baute sich der Gegensatz zwischen der westlichen und östlichen schulpolitischen Linie als Hindernis auf; und die Konkurrenz zwischen staatlichen und kirchlichen Zielen brachte die Reform schließlich völlig zum Erliegen. Zumal auch innerhalb des Land- und Stadtproletariats selbst vor der ideologischen Umformung durch kirchliche und nationale Erweckungsbewegungen keine geistigen Voraussetzungen für eine Reform ausgemacht werden konnten. Auch das sich ständig verschlechternde politische Klima ließ dunkle Wolken über dem Weg zu einer besseren Volksbildung aufkommen. Deshalb war der Verbleib auf der erprobten Linie aus westlicher Sicht eine sicherere Alternative als die Gründung von Gemeindeschulen im Sinne des russisch-baltischen Systems.

Gegen Ende der 1820er Jahre ließen der Bildungsoptimismus und die Begeisterung für die Volksbildung vom Anfang des Jahrhunderts deutlich nach. Die neueren geistigen Strömungen, allen voran die Romantik und der Neuhumanismus, lehnten die Ideale der Aufklärung und Nutzüberlegungen ab, und die traditionellen religiösen Inhalte des Unterrichts für das Volk kamen erneut zu Ehren. In den 1830er Jahren setzte eine Frostperiode in der Geschichte der Volksbildung ein. Das unfreundlichere politische Klima spiegelte sich in den 1840er Jahren in der Schulpolitik der Führung der

beiden Bistümer und den Synodalversammlungen wider: die Diskussion über die Volksbildung zeigte verglichen mit der Zeit zu Anfang der Autonomie ein deutlich geringeres Profil. Pfarrer, die sich einst leidenschaftlich für die Volksbildung eingesetzt hatten, verlegten sich nun auf Bibliotheksprojekte und Versuche, die Sonntagsschule in einer geistlich konstruktiven Richtung weiterzuentwickeln.

Die Reform des Kirchengesetzes kam erst 1842 wieder in Gang, als Johan Jacob Nordström, ein Jura-Professor, dem Kirchengesetzkomitee beitrug. Als Nordström seine Arbeit aufnahm, stand ihm bereits ein in Schweden veröffentlichter Kirchengesetzentwurf zur Verfügung. Dieser Entwurf enthielt nur wenig über Volksbildung, weil die Schweden bereits auf dem Weg zu einem vom Staat unterhaltenen Volksschulsystem waren. Nordström schloss sich dem schwedischen Modell nicht an, sondern kodifizierte in seinem 1845 im Druck erschienenen Kirchengesetzentwurf eine Reihe von Verordnungen, die in der langen Zeit nach dem Kirchengesetz von 1686 über den Unterricht für das Volk erlassen worden waren. In seiner Grundtendenz unterstützte der Vorschlag Nordströms die Auffassung des westlichen Bistums: die Gemeindeschulen waren in erster Linie für den Unterricht von Kindern aus unterprivilegierten Schichten, die keinen Hausunterricht erhalten konnten, vorgesehen. Das Unterrichtsprogramm dieser von den Kirchengemeinden finanzierten Schulen enthielt neben den christlichen Fächern die Fächer Rechnen und Gesang. Auf Sonntagsschulen und eine Lehrverpflichtung der Kirchendiener wurde im Vorschlag verzichtet. Der Konfirmandenunterricht avancierte eindeutig zur wichtigsten Form kirchlicher Erziehung und Lehre. Angehörigen der höheren Stände wurde jedoch ein Dispens von der Katechismusprüfung sowie bei schwerwiegenden Gründen von dem ansonsten für alle Kinder verbindlichen Konfirmandenunterricht und der Konfirmation zugestanden.

Anders als der schwedische Vorschlag enthielt der Entwurf Nordströms eine schulpolitische Stellungnahme zur künftigen Entwicklung der Volksbildung. Nachdem sich eine umfassende nationale Volksbildungsreform aufgrund der Widerstände durch die Führung des Bistums Turku und den Senat zerschlagen hatte, versuchte man die Reform der Volksbildung mit Hilfe der kirchlichen Schulpolitik in Gang zu bringen. Offensichtlich war man der Ansicht, dass ein unter der Aufsicht kirchlicher

Behörden stehendes Volksschulsystem im Schatten der russischen Schulpolitik am besten finnisch-nationale Interessen sichern könnte. Von 1845 bis 1848 fand in der Presse eine lebhafte Diskussion über die Volksbildung statt, die vom Kirchengesetzentwurf Nordströms noch weiter angefacht wurde. Ein Aspekt wurde dabei besonders deutlich: Die Organisation der Volksbildung würde künftig nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich von Pädagogen und Theologen fallen. Der künftige Weg der Volksbildung war vielmehr zu einer kirchen- und nationalpolitischen Frage geworden.

(Übersetzung: Klaus-Jürgen Trabant)

Suomen kirkkohistoriallisen seuran julkaisuja – Finska kyrkohistoriska samfundets publikationer

Vuosikirja – Årsskrift

33–34	1943–1944
35–36	1945–1946
37–38	1947–1948
39–40	1949–1950
41–42	1951–1952
43–44	1953–1954
45–47	1955–1957
48–51	1958–1961
52–53	1962–1963
54–57	1964–1967
58–59	1968–1969
60–61	1970–1971
62–63	1972–1973
64–67	1974–1977
68–69	1978–1979
70–71	1980–1981
72	1982
73	1983
74	1984
75	1985
76	1986
77	1987
78	1988
79	1989
80–81	1990–1991
82–83	1992–1993
84–85	1994–1995
86	1996
87–88	1997–1998

Toimituksia – Handlingar

- 44:1–3 *Jaakko Gummerus* Mikael Agricolan Rukouskirja ja sen lähteet
 47. *Xenia Ruuthiana*
 48. *Ernst Newman* Edvard Björkenheim och den ”frikyrkliga” väckelsen i Finland 1
 50:1–3 *Lars Levi Laestadius* Dårhushjonet

53. *Eira Paunu* Torsten Thure Renvall
54. *Hilja Niemi* Suomalaisen virsikirjan uudistaminen vuoden 1886 viralliseksi virsikirjaksi
63. *Nils Näzman* Baptismen i svenska Österbotten 1868–1905
66. *In arce et vigilia. Studia historico-ecclesiastica in honorem Ilmari Salomies*
- 67:1 *Yrjö Blomstedt & Eero Matinoli* Turun hiippakunnan paimenmuisto 1554–1809 1 (Ahlainen-Hailuoto)
69. *Pentti Lempiäinen* Kastekäytäntö Suomen kirkossa 1500- ja 1600-luvulla
70. *Martti Parvio* Canon Ecclesiasticus
71. *Eeva Ojanen* Kirkko ja kansanelämä Länsi-Hämeessä 1800-luvulla
72. *Pentti Laasonen* Pohjois-Karjalan luterilainen kirkollinen kansankulttuuri Ruotsin vallan aikana
73. *Pentti Lempiäinen* Piispan- ja rovastintarkastukset Suomessa ennen isoavihaa
74. *Pekka Raittila* Lestadiolaisuuden matrikkeli ja bibliografia
75. *Kalevi Tamminen* Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912–1939
77. *Bill Widén* Prästmötet i Åbo stift 1629–1864
78. *Taimo Iisalo* Suomen koulujen uskonnonopetus 1843–1883
79. *Juhani Veikkola* Teologinen lauantaiseura kirkon puolustajana suurlakon jälkeisenä aikana 1905–1914
80. *Oiva Virkkala* Emil Teodor Gestrin ja satakuntalainen pyhäliike
81. *Seppo J. Salminen* Johannes Raumannus
82. *Voitto Setälä* Suomalaista kirkollista idänpolitiikkaa 1917–1944
83. *Pentti Laasonen* Vanhan kirkollisuuden hajoaminen Pohjois-Karjalassa
84. *Olavi Rimpiläinen* Läntisen perinteen mukainen hautauskäytäntö Suomessa ennen isoavihaa
87. *Maija Rajainen* Luterilaisuus Venäjän valtion alaisena
88. *Åke Sandholm* Kyrkan och hospitalshjonen
89. *Mikko Mielonen* Suomen papisto ja alkoholikysymys 1859–1886
90. *Pentti Lempiäinen* Turun hiippakunnan tarkastuspöytäkirjat isonvihan ajalta
91. *Maija Rajainen* Naisliike ja sukupuolimoraali
92. *Simo Heininen* Marcus Henrici Helsingius
93. *Investigatio memoriae patrum. Libellus in honorem Kauko Pirinen*
95. *Kyösti Väänänen* Vanhan Suomen papisto
96. *Kyösti Väänänen* Pappissivistys Vanhassa Suomessa
97. *Pekka Halmesmaa* Kirkkokuri murroksen kynnyksellä
98. *Mauri Larkio* Papisto ja raittiuskysymys kieltolain voimassaolon aikana v. 1919–1932
99. *Harri Heino* Hyppyherätys – Länsi-Suomen rukoilevaisuuden synnyttäjä
100. *Aune Jääskinen* The Icon of the Virgin of Tikhvin
105. *Nova et vetera. Studia in honorem Martti Parvio*
106. *Seppo J. Salminen* Enevaldus Svenonius 1
107. *Olavi Rimpiläinen* In labore et aerumna. Luterilaisten seurakuntien papin-virköjen hoito isonvihan aikana Suomessa
108. *Kaarlo Jalkanen* Lukkarin- ja urkurinvirka Suomessa 1870–1918

109. *Pekka Halmesmaa* Kirkkokurisäännöstö Suomessa 1848–1869 ja sen soveltaminen Turun ja Kajaanin rovastikunnissa
110. *Kirsti Kena* Kirkon aseman ja asenteiden muotoutuminen itsenäistyneessä Suomessa 1918–1922
111. *Pirkko Lehtiö* Uskonnonopetusta ilman koulua. Evankelisen kristinuskon-opetuksen aseman ja sisällön kehitys Saksan demokraattisessa tasavallassa vuoteen 1959
112. *Markku Heikkilä* Kirkollisen yhdistysaktiivisuuden leviäminen Suomessa
114. *Nils Näsman* Carl Gustaf Ottelin
115. *Manuale seu Exequiale Aboense 1522*. Editio stereotypa cum postscripto a Martti Parvio
116. *Jukka Paarma* Hiippakuntahallinto Suomessa 1554–1604
117. *Spiritus et institutio ecclesiae*. Libellus in honorem Erkki Kansanaho
118. *Juhani Veikkola* Nuorkirkollisen suuntauksen muotoutuminen Suomen kirkossa suurlakosta 1905 ensimmäisiin kirkkopäiviin 1918
119. *Mikko Reijonen* Uskonnonvapauden toteuttaminen Suomessa vuosina 1917–1922
120. *Matti Taipale* Rippikoulun syntyvaiheet Turun hiippakunnassa vuosina 1627–1763
121. *Pekka Raittila* Lestadiolaisuus Pohjois-Amerikassa vuoteen 1885
122. *Kaarlo Arffman* Yliopistot ja kirkon magisterium reformaation alkuvaiheessa I
123. *Kari Vappula* Sotilaspapin virka Suomen ruotujakoisessa sotaväessä 1812–1880
124. *Pentti Laasonen* Papinvirkojen täyttö Suomessa myöhäiskaroliinisena aikana 1690–1713
125. Collegium scientiae. Suomen oppihistorian kehityslinjoja keskiajalta Turun akatemian alkuaikoihin
126. *Hannu Mustakallio* Säätypapista kansalaiseksi. Papiston poliittis-yhteiskunnallinen rooli demokratioitumisen murrosvaiheessa 1905–1907
127. *Juha Seppo* Uskovien yhteisö vai valtionkirkko. Uskonnolliset vähemmistö-yhteisöt ja evankelis-luterilaisesta kirkosta eroaminen Suomessa vuosina 1923–1930
128. *Keijo Plit* Carl Henrik Alopaeus aistivammaistyön uranuurtajana Suomessa
129. *E. I. Kouri* Saksalaisen käyttökirjallisuuden vaikutus Suomessa 1600-luvulla. Ericus Ericin Postillan lähteet
130. *Esko Koskenvesa* Synodaalikokous Porvoon hiippakunnan hallinnossa 1723–1870
131. *Eija Köntti* Taistelu nuorisosta. Nuorisonvihkimyksen ja konfirmaation välinen problematiikka Saksan demokraattisessa tasavallassa vuoteen 1964
132. *Kauko Pirinen* Schaumanin kirkkolain synty
133. *Kyllikki Tiensuu* Edvard Bergenheim. Toiminta koulumiehenä ja arkkipiispana vuoteen 1863
134. *Seppo J. Salminen* Enevaldus Svenonius 2
135. *Kaarlo Arffman* Yliopistot ja kirkon magisterium reformaation alkuvaiheessa 2

136. *Timo Junkkaala* Hannulan herätys. Tutkimus Lounais-Suomen lähetysherätyksestä 1894–1914
137. *Immo Nokkala* Ehtoollispakkokysymys Suomessa 1818–1910
138. *Kaarlo Jalkanen* Lukkarin- ja urkurinvirka Suomessa 1721–1809
139. *Reijo E. Heinonen* Aineenopettajakoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa
140. *Ruth Franzén* Studentekumenik och väckelse. Finlands kristliga studentförbund i internationell brytning 1924–1950
141. *Esko Kilpi* Kirkon antama alkuopetus Turun hiippakunnassa 1866–1921
142. *Eila Helander* Naiset eivät vaienneet. Naisevankelistainstituutio Suomen helluntailiikkeessä. 2. p.
143. *Simo Heininen* (ed.) Paulus Juusten, Catalogus et ordinaria successio episcoporum Finlandensium
144. *Jouko Talonen* Pohjois-Suomen lestadiolaisuuden poliittis-yhteiskunnallinen profiili 1905–1929
145. *Kari Mäkinen* Unelma jälkikristillisestä kulttuurista ja uskonnosta. Tulenkantajien oppositio kansankirkollista arvomaailmaa vastaan 1924–1930
146. *Kari Vappula* Sotilasapain virka Suomen asevelvollisessa sotaväessä 1881–1905
147. *Simo Heininen* Suomalaisen historiankirjoituksen synty. Tutkimus Paavali Juustenin piispainkronikasta
148. *Kaarlo Arffman* Yliopistot ja kirkon magisterium reformaation alkuvaiheissa 3
149. *Jaakko Ripatti* Suomen kirkon ulkomaansuhteet ja kansainvälinen politiikka 1944–1946
150. *Aila Lauha* Suomen kirkon ulkomaansuhteet ja ekumeeninen osallistuminen 1917–1922
151. *Jyrki Knuutila* Avioliitto oikeudellisena ja kirkollisena instituutiona Suomessa vuoteen 1629
152. *Esko Jossas* Agathon Meurman – suomalaisuusliikkeen uskonto- ja kirkkopolitiikka 1863–1899
153. *Kirkko ja politiikka*. Juhlakirja professori Eino Murtorinteen täyttäessä 60 vuotta 25.11.1990
154. *Juha Seppo* Kansainvälinen vapaa-ajattelijaliitto 1880–1905
155. *Hannu Mustakallio* Suomen kirkkohistoriallisen seuran julkaisut 1895–1991
156. *Juha Seppo* Vapaa-ajattelijaliikkeen organisoituminen ja sen herättämä kiista Suomessa 1936–1946
157. *Der Pietismus in seiner europäischen und aussereuropäischen Ausstrahlung*
158. *Teologia kirkossa ja yhteiskunnassa*
159. *Aila Lauha* Suomen kirkon kansainväliset suhteet 1923–1925
160. *Martti Takala* Lex Dei – Lex Politica Dei. Lex Politica -teos ja Kaarle IX:n lainsäädäntö
161. *Suomalaisen eksegetiikan ja orientalistiikan juuria*
162. *Martti Parvio* (toim.) Confessio Fidei
163. *Jouko Talonen* Esikoislestadiolaisuus ja suomalainen yhteiskunta 1900–1944

164. *Mikko Malkavaara* Luterilaisten yhteyttä rautaesiripun laskeutuessa. Luterilainen yhteysliike ja Itä-Euroopan luterilaiset vähemmistökirkot 1945–1950
165. *Matti Ijäs* Jaakko Gummerus kirkkohistoriantutkijana
166. *Hannu Välimäki* Lauri Ingman kirkkopoliitikkona
167. *Kaarlo Arffman* Reformaatio vai restitutio? Historiallinen argumentti reformaattoreiden ja kastajaliikkeen väittelyssä lapsikasteen oikeutuksesta
168. *Seppo J. Salminen* Den finländska teologin under frihetstiden
169. *Voldemar Ilja* Vennastekoguduse (herrnhutluse) ajalugu Eestimaal (Põhja-Eesti) 1730–1743
170. *Ermo Äikää* Hymnus angelicus. Turun hiippakunnan keskiaikaisen messusävelmistön Gloria-melodiat, niiden tekstipohja ja käyttö
172. *Suvi-Päivi Koski* Geist=reiches Gesang=Buch vuodelta 1704 pietistisenä virsikirjana. Tutkimus kirjan toimittajasta, taustasta, teologiasta, virsistä ja virsirunoilijoista
173. *Hannu Vapaavuori* Virsilaulu ja heräävä kansallinen kulttuuri-identiteetti. Jumalanpalveluksen virsilaulua ja -sävelmistöä koskeva keskustelu Suomessa 1800-luvun puolivälistä vuoteen 1886
175. *Kaarlo Arffman* Die Reformation und die Geschichte der Kirche
176. *Pekka Salo* Suomi ja Pyhä istuin 1918–1968. Suomen ja Vatikaanikaupungin valtion välisten suhteiden kehitys vuodesta 1918 vuoteen 1968
177. *Jussi Nuorteva* Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akatemian perustamista 1640
178. *Ari-Pekka Palola* Maunu Tavast ja Olavi Maununpoika – Turun piispat 1412–1460
179. *Hannu Välimäki* Lauri Ingman suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittäjänä
180. *Kati Kemppainen* Suomalaisen lähetyksen suhteet anglikaaneihin ja katolilaisiin Lounais-Afrikassa 1919–1937
181. *Gustav Björkstrand* Försök till ny Redaction af Kyrko Lag för Finland
182. *Mirja Härkönen & Antti Raunio & Timo Vasko* (toim.) Lähetytystyö ja eumenia arkistojen valossa
183. *Mikko Ketola* The Nationality Question in the Estonian Evangelical Lutheran Church, 1918–1939
184. *Riho Saard* Eesti rahvusest luterliku pastorkonna väljakujunemine ja vabarahvakiriku projekt loomine, 1870–1917

Näitä teoksia myydään kirjakauppojen välityksellä. Seuran jäsenet saavat julkaisut edulliseen jäsenhintaan tilaamalla ne suoraan Tieteellisten seuran Tiedekirja-myyrmälästä, puh. 09-635 177, os. Kirkkokatu 14, 00170 Helsinki. Jäseneksi ilmoittautumisia ottavat vastaan seuran sihteeri dos. Hannu Mustakallio ja apulaissihteeri Timo Valtonen, os. PL 33 (Aleksanterinkatu 7), 00014 Helsingin yliopisto.

Dessa böcker erhålles via alla bokhandlar. Samfundets medlemmar kan få publikationerna med rabatt, om de beställer från Vetenskapliga samfundens Vetenskapsbokhandel, tel. 09-635 177, adress Kyrkogatan 14, 00170 Helsingfors. Samfundets sekreterare emottar anmälningar som medlem i Samfundet. Sekreteraren är doc. Hannu Mustakallio och biträdande sekreterare Timo Valtonen, PB 33 (Alexandersgatan 7), 00014 Helsingfors universitet, Finland.

Kuuluuko kansan opettaminen kirkon vai yhteiskunnan tehtäviin? Entä millainen opetus on kansalle tarpeellista?

Soili Tiimonen käsittelee kirkkohistorian väitöskirjassaan vuosia 1809–1848, jotka olivat esivaihe siirryttäessä kirkollisesta kansanopetusjärjestelmästä kunnalliseen kansanopetuslaitokseen. Tämä ajanjakso on suomalaisen koulutuksen historiassa jäänyt toistaiseksi vähälle huomiolle.

Papiston edustajat ottivat innokkaimmin kantaa kansanopetuksen uudistusehdotuksiin. Samalla paljastui selvä ero läntisen ja itäisen Suomen peruslinjassa.

Turun hiippakunnan johto halusi tehostaa perinteistä perhekeskeistä opetusta uusilla tukitoimilla. Porvoon hiippakunnassa taas pyrittiin perustamaan kiertäviä pitäjänkouluja. Viipurin läänissä eli Vanhassa Suomessa tavoitteena oli kiinteän pitäjänkoululaitoksen kehittäminen.

Kansanopetuksen opetustavoitteissa uskonnon rinnalle nousivat käytännön kansalaistaidot kuten kirjoitus ja laskento. Itä-Suomelle oli ominaista luonnontieteellisten perustietojen korostaminen.

Kansanopetuksen järjestäminen laajeni 1840-luvulla laajoja piirejä kiinnostavaksi koulu- ja kansallisuuspoliittiseksi kysymykseksi.

SUOMEN KIRKKOHISTORIALLINEN SEURA

ISBN 952-5031-19-5



9 789525 031195