

Erkki Lahdes:

## MAALAIKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA (1925) NYKYISEN DIDAKTIIKAN TIENRAIVAAJANA

### 1. Tutkimustehtävä

Tunnettua on, että herbart-zilleriläisyys sai *Mikael Soinisen* teosten ansiosta tämän vuosisadan alussa didaktiikkaamme otteen, joka kesti vuosikymmenet. Tunnettua myös on, että vv. 1912—25 toiminut maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea jo pyrki irtautumaan mainitusta herbartilaisuudesta ottamalla toisaalta huomioon käytännöllisen elämän, toisaalta kasvatustieteen vaatimukset. Komitean korostamat näkökohdat 1) liittyminen mielenkiintoiseen, 2) kullekin ikäkaudelle soveltumatonta ainesta vältettävä, 3) suurin saavutettavissa oleva havainnollisuus, 4) oppilaiden omatoimisuus ja 5) huolenpito opitun pääkohtain muistamisesta ovat hyvä esimerkki suunnittelijoiden kaukonäköisyydestä (vrt. ko. periaatteita *Stöckerin* esittämiin!). Jo aikalaiset ymmärsivät komitean työn merkityksen, mutta vasta nyt on mahdollisuus objektiivisemmin tarkastella mietinnön arvoa ns. uuden koulun mukaisen didaktikan tienraivaajana.

Kun halutaan saada kokonaiskuva jonkin mietinnön merkityksestä, olisi suunnitelmaa tarkasteltava sitä edeltäneen, silloisen ja myöhemmin seuranneen aikakauden näkökulmasta. Arviointi helpottuu suuresti, jos vertailukohteeksi saataisiin aikaisempi, samanlainen (ulkomainen) tai myöhempi opetussuunnitelma. Seuraa-

vassa esityksessä on valittu viimeksi mainittu tie. Lähinnä tähän on vaikuttanut se, että v. 1952 painettu ja jo v. 1950 valmis ollut kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö tarjoaa ilmeisestikin parhaan mittavälineen. Edeltävää komitean mietintöä ei ole olemassa ja kansalliset erikoispiirteemme taas vaikeuttavat vertailua esim. samanaikaiseen ruotsalaiseen suunnitelmaan.

Päätehtävänä on seuraavassa selvittää, *missä aineissa ja missä määrin v:n 1925 suunnitelma on ollut v:n 1950 komitean mielipiteiden tienraivaajana*. Tällainen vertailu antaa mahdollisuuden selvittää opetusoppimme kehitystä tällä vuosisadalla ja ymmärtää didaktiikkamme nykyistä tilaa. Myös Soinisen henkilöahmo, jonka vaikutus didaktikkaan on ollut ratkaisevan voimakas, saanee uusia piirteitä. V:n 1925 komitean työtä tarkastellaan sen seuraajan näkökulmasta. Tarkastelu jää siten vaillinaiseksi. Kokonaiskuvan saamiseksi olisi ehdottomasti vielä suoritettava po. mietinnön ja Soinisen Opetusopissa esiintyvien ajatusten vertailu. Tässä tutkimuksessa ei ole tähän puoleen voitu puuttua muuta kuin lyhyin viittauksin.

Kummassakin mietinnössä oli yhden henkilön vaikutus tuntuva. V. 1950 vastasi komitean sihteeri *Matti Koskenniemi* tässä suhteessa edellisen komitean Soinista. Edellisellä komitealla oli tukeaan pitkäaikainen Pukimäen kokeilukoulu, jälkimmäisellä taas laajahko ja käytännöllinen, mutta vain 2-vuotinen ja ilmeisesti hajanaisehko kenttäkokeilu.

Komiteoiden toimintaan lähemmin puuttumatta (ks. *Lahdes*) on todettava, että meillä — anglosaksisesta «curriculum planing» -menettelystä eroten — lienee komiteoissakin edetty seuraavin askelin: 1) hahmotellaan kasvatuspäämäärä, 2) sovitaan oppiaineet, 3) valitaan aines ja 4) järjestetään se eri vuosiluokille sekä 5) määrätään viikkotuntimäärät. Harvoin suunnitelma jää vain aineskokoelmaksi, sillä siihen liitetään 6) opetusmenetelmällisiä ohjeita ja annetaan 7) kouluorganisatiota koskevia ohjeita. Yleissuunnitelmassa ei sen sijaan juuri puututa paikallisten olojen aiheuttamiin muutoksiin.

Mainittu 7)-kohta ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin, ja

2)-kohtakin on sikäli mielenkiinnoton, että oppiaineissa ei komiteoiden välillä ollut eroa. 1)-kohdan osalta on valitettavaa, ettei v. 1925 ole annettu niin selkeästi jäsenneltyä kasvatuspäämäärää kuin v. 1950. Yksityisten oppiaineiden kohdalla on kuitenkin selvitelty myös tavoitteita, joten tämäkin seikka voidaan pitää tutkimuksen kohteena.

Kun komiteoiden työ kohdistui koko kansakouluun, on syytä muutoinkin suorittaa rajoituksia. Alakoulu, joka v. 1925 oli pääasiassa *Kaarlo Oksalan* vastuulla ja johon v. 1950 *Aukusti Salon* reformityön jälkeen hyvin vähän puututtiin, on jätetty pois. Samoin on käynyt jatkokoulun, johon jälkimmäinen komitea ei lainkaan puuttunut. Ns. harjoitusaineet, jotka sisältönsä ja erityismenetelmiensä vuoksi eroavat muista aineista, on samoin jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. Näin on menetetty kiintoisia kohteita, mutta samalla on saatu tutkimukseen kiinteyttä.

Edellisten rajoitusten jälkeen tulee tutkimusongelmaksi *selvittää komiteoiden eroja ja samankaltaisuuksia yläkoulun tieto- ja taitoaineissa seuraavissa kohdissa:*

- a) *oppiaineen tavoitteet*
- b) *aineksen valinta*
- c) *aineksen järjestäminen*
- d) *opetusmenetelmälliset seikat*
- e) *viikkotuntimäärät*

Mainittujen lähikohteiden avulla voidaan luoda kuva edellisen komitean merkityksestä didaktiikan kehittäjänä.

Oppiaineiden esittelyssä on mietinnöissä siinä määrin eroa, että jokaisen aineen kohdalla ei ole voitu noudattaa aivan samanlaista menettelyä. Yleensä on vertailu suoritettu siten, että alussa on lyhyesti hahmoteltu komiteain lähtökohta aineessa, sitten on mietintöjen sisältö asetettu tiivistettynä vierekkäin ja lopuksi on johdopäätökset vertailusta. Yksityisten aineiden tulokset kootaan yhteen katsaukseksi, jossa myös lyhyesti tarkastellaan eroihin vaikuttaneita syitä. Kokonaiskuvan täydentymiseksi v. 1925 komitean työn arvosta esitetään lyhyesti aikaisten ja eräiden myöhempien opetussuunnitelmanlaatioiden mielipiteitä mietinnöistä.

Vaikka mietinnöt ovat syntyneet komiteatyönä, ei niiden vertailu ole aina helppoa. Perusvaikeus johtuu siitä, että v. 1950 komitea on edeltäjäänsä verrattomasti yksityiskohtaisempi, jäsennellympi ja siten ylipäätänsä selkeämpi. V. 1925 käsiteltiin yksinomaan maaseudun kouluja, v. 1950 myös kaupunkikouluja, vaikka siinäkin 7-vuotinen 2-opettajainen maalaiskoulu on keskeisin. V. 1925 koulu oli vielä 6-vuotinen, v. 1950 7-vuotinen, mutta silti ei aina käy tarkasti ilmi, miten jälkimmäinen komitea on ajatellut järjestää oppiaineiden kaksiohjelmaisessa 6-vuotisessa kansakoulussa, joita sellaisiakin toimi. Vertailussa on kuitenkin pyritty lähtemään kummankin komitean kohdalla juuri 6-vuotisesta kansakoulusta. Näistä vaikeuksista huolimatta on ollut mahdollista suorittaa vertailu tyydyttävällä tavalla.

## 2. Oppiaineiden vertailu

### a) Uskonto

Kumpikin mietintö tähdentää uskonnon merkitystä kansakoulussa. Edellinen antaa sille kuitenkin suhteellisesti katsottuna suuremman arvon, mikä näkyy myös viikkotuntimäärän alenemisena neljästä kahteen. Tosin jo v. 1925 alun perin oltiin «parin kolmen» viikkotuntin kannalla, ja lisäksi v. 1950 voitiin vedota VII lk:n kahteen viikkotuntiin. Myös lähtökohdassa on havaittavissa eroa. Edellinen komitea tähdensi uskonnonopetuksen tärkeyttä mieluista muodostavana sekä tapojen turmelusta ja siveellistä höltymistä vastustavana tekijänä, jälkimmäisen lähtökohta oli sosiaalisempi: kansalainen, jolta puuttuu kunnioitus vakavien elämäntapausten edessä, on huonosti kasvatettu. Muita eroja:

1925

1950

a) Päämääränä uskonnollisen elämän ja hartauden herättäminen. Ei pelkkiä tietopuolisia

a) Uskonnollisia arvoja kunnioittava kansalainen. Eettistä puolta korostettava. Liityttävä

läksyjä, vaikka tiedoilla onkin tärkeä välittäjäntehtävä.

b) Pääpaino Raamatussa UT:lle. Israelin historia vähemmän tärkeä kuin uskonnollisesti ja kasvatuksellisesti arvokas.

Kristinopissa riittää vähäkatkismuksen kolme ens. pääkappaletta, sakramenttien aseussanat sekä opettajan kokoava ja yhdistelevä esitys, muu rippikouluun. Lapsen omat kokemukset ja tunnetut raamatunhistorian kertomukset rinnastuskohteina. 80 t.

Nykyajan kristillinen elämä edes jossakin määrin tutuksi.

c) Vuorokursseja muuttamalla vähennetty samojen aiheiden toistumista. Pidettävä huoli historiallisesta yhtenäisyydestä. Hajanaisuuden estämiseksi yksi aihe 1—2 tunnille.

d) Oppikirjana III—IV raamatunhistoria, V—VI se tai raamattu, mutta opettajan kerrolla tärkeä osuus. Raamatunluku tärkeä, mutta aiheista pyrittävä keskustelemaan. Yleensä vältettävä uskonnon op:n raskauttamista liialla ulkoluvulla.

Lähtökohdan erilaisuudesta huolimatta kumpikin komitea pyrki korostamaan uskonnonopetuksen elämyksellistä ja kasvattavaa puolta ja vähentämään tietovaltaisuutta. Aineksen vallinnassa

lasten jokapäiväiseen elämään ja yleiseen eettis-sosiaaliseen kasvatukseen. Tiedolliset vaatimukset oppilaiden mukaan.

b) UT:lle 3/4 raamatun kertomuksille varatusta ajasta.

Komitea yhtyy pääasiassa edellisen opetussuunnitelmakomitean kantaan. Kristinopin järjestelmällinen esittäminen kuuluu rippikouluun. N. 20 t. kokoava katsaus riittää.

Nykyajan uskonnollisen ja yhteiskunnallisen elämän yhtymäkohtia käsiteltävä keskiteytsti.

c) Aiheet eivät toistu. Vasta yläasteella paikallaan tapahtumain oikea kronologinen järjestys. Samanaiheiset kertomukset kerättävä yhteen. Symboliset kertomukset ja vuorisarna ylimmälle luokalle.

d) Oppikirjoja ei ole uudistettu v. -25 kom. mukaisesti. Raamatun tekstiä paljon IV lähtien monipuolisesti esitettyinä. Raamatun kertomukset suurelta osalta esitettävä lapsille suullisesti. Ulkoluku paikallaan, jos sen aines lapsipsykologisesti oikein valittu.

v:n 1925 komitea oli edelläkävijä, jolle jälkimmäinen saattoi rakentaa sellaisenaan tai vaatimuksissa hieman pidemmälle menen (UT, kristinoppi, nykyajan kristillinen elämä). Opetusmenetelmällisestikään ei suurta eroa ole havaittavissa, sillä opettajan kerronnalla oli opetuksessa aina keskeinen sija. Tosin v. 1950 voitiin oppilaiden aktiivisuudelle antaa monipuolisempia purkautumisteitä kuin v. 1925. Elämänläheisyyden periaatetta korostivat kumpikin.

Selvin eroavuus on aineiston ryhmittelyssä. V. 1950 pyrittiin kokonaisuuksiin aikajärjestystäkin rikkomalla. Vaikeatajuisten kertomusten lykkääminen myöhempiin luokkiin osoittaa myös jälkimmäisen komitean suurempaa lapsipsykologisten tosiasioiden tuntemusta. Aiemmin joutuivat lapset lukemaan yläkoulussa kaikki aiheet kahteen kertaan. Tätä lievennettiin jo v. 1925, mutta v. 1950 kehitysprosessi vietiin loppuun. Edellisen komitean lievään reformiin tässä suhteessa vaikutti ilmeisesti komitean omaksuma huolenpito opitun muistamisesta, joka johti kertaamisen korostumiseen sekä yhdistelevään käsittelyyn ja ns. sarjamuodostelmiin. Kertaamiseen antoi mahdollisuuden v. 1925 myös suurempi tuntimäärä.

Lapsipsykologisempi aineksen järjestely ja uskonnonopetuksen sitominen enemmän sosiaaliseen kasvatukseen oli ominaista jälkimmäiselle komitealle. On kuitenkin muistettava, että jo v. 1925 pidettiin huolta yhteiskunnallisesta näkökohdasta, mitä osoittaa selvästi kristinopin yhdistävän käsittelyn III-kohta «Kristityn velvollisuudet lähimmäistä kohtaan», vaikka sosiaalinen katsomus ei vaikuttanut vielä johdonmukaisesti ja läpäisevästi. Muutoin v. 1925 komitea kestää vertailun seuraajansa kanssa nykypäivän näkökulmastakin katsottuna.

## b) Historia

Uskonnon tavoin oli historiakin menettänyt jo v. 1925 osan siitä keskeisestä asemesta, joka sillä herbart-zilleriläisyyden loisto-aikana oli Suomessakin ollut. Tuntimäärä, joka käytännössä oli

ollut kolme, pudotettiin kahteen. Opetuksen tavoitetta ei tuotu selvästi julki. Itsenäistyminen antoi kuitenkin mahdollisuuden poistaa Venäjän historian ja korostaa isänmaan osuutta yleisen historian rinnalla: «Koska historian opetuksen tärkeimpiä tarkoituksiperiä on oppilaan saattaminen ymmärtämään sitä kansaa, jonka jäseneksi hän kasvaa ja sitä yhteiskuntaa, jossa hän elää, komitea katsoi isänmaanhistorialle tulevan ensimmäisen sijan kansakoulun historian opetuksessa.» Jälkimmäinen komitea, joka antoi selvästi jäsennellyn tavoitteen, taas tähdensi muidenkin maiden historian merkitystä, sillä oppilaassa oli pyrittävä «kehittämään ymmärtämystä myös vieraita kansoja ja maita kohtaan».

1925

a) Isänmaan historialle varattava n. 6/7 aiheista. Ainesta karsittava. Sotahistoriaa vähennettävä, rauhantyytä lisättävä. Aineellista edistystä paljon, samoin uskonnollista ja yhteiskunnallista sekä kansallisaatteita.

c) Kummassakin vuorokurssissa suurin osa aiheista samoja, vaihtelua täydentävillä kertomuksilla. Sarjamuodostuksia.

Valmistettava jo ympäristöopissa, maantiedossa, äidinkielen lukutunneilla ja uskonnossa.

d) Opitun muistamista varmistettava ainesta karsimalla, kertaamalla usein, sarjamuodostuksiin ja pitämällä tunnin alussa 5—7 min. kertaus.

1950

a) Suomi keskeinen, mutta yleistä enemmän kuin 1925. Rauhantyytä lisää, samoin eri yhteiskuntaryhmien elämän kehitykseen ja tietojia, jotka helpottavat aikuisen sopeutumista. Ainesta karsittava. Aivan viime vuosien kehitykseen paljon huomiota.

c) Vuorokurssien rajana vapaudenaika. Oman maan yhteys muihin maihin poikkileikkauksin. Kronologisuus ei välttämätön. Pitkittäiskatsauksia.

Valmistettava ympäristöopissa, sitten kulttuurihistoriallisin sarjoin ja esikurssilla.

d) Päävaatimuksina havainnollisuus ja toiminnallisuus Keskusteluja V lk:lta lähtien. Aikaviiva. Oppikirjat uudistettava. Käsikirjastoa kartutettava.

Kuten uskonnossakin näyttää opetusmäärä olevan v. 1950 laveampi kuin v. 1925: sosiaalinen näkökohta korostaa toisaalta

vieraiden kansojen ymmärtämistä, toisaalta nykyajan suomalaista yhteiskunnallista elämää. Aineksen valinnassa ovat komiteat monessa suhteessa samalla kannalla: aineista on karsittava ja painopistettä siirrettävä rauhalliseen kulttuurityöhön päin. Selvin ero on isänmaan historian voimakas — voisi sanoa yksinvaltainen asema v. 1925. Myös yhteiskuntaopillista aineista oli v. 1950 enemmän kuin v. 1925. Varsinainen yhteiskuntaoppi oli kuitenkin siirretty VII lk:lle ja jatkokouluun.

Kumpikin komitea on oivaltanut historian lähtevän jo alakoulun ympäristöopista. Huoli opitun muistamisesta on kuitenkin joutunut edellisen komitean hylkäämään vuorokurssisysteemin, johon v. 1950 taas palattiin. Täten v:n 1925 suunnitelmalle oli ominaista saman aineksen toistuminen ja kronologisuus. V. 1950 opittiin pääasiassa uutta ja rikottiin joka toinen vuosi perinteellinen aikajärjestys.<sup>1</sup>

Työtavoissa jo v. 1925 pyrittiin havainnollisuuden ja oppilaiden aktiivisuuden hyväksi käyttöön, mutta v. 1950 esitys on tässä suhteessa luonnollisesti paljon runsasmuotoisempi (kouluradio, elokuva, keskustelut, dramatisointi, työkirjat jne.).

Rajoittuminen pääasiassa isänmaan vaiheisiin ja aiheiden kertauminen toisena vuonna antaa v. 1925 historian opetuksesta selvästi rajoitetumman ja enemmän tietokoulumaisen leiman kuin v. 1950 komitean mietintö. Aineksen karsinta ja kulttuurihistorian korostaminen toisaalta osoittavat edellisen komitean kaukonäköisyyttä historiassakin.

### c) Ympäristöoppi

Komitean mietinnössä v. 1925 ympäristöopista tehtiin alakoulun keskeinen aine, jolla oli tehtävänä sekä asiatietojen jakaminen että siihen liittyen erilaatuinen toiminta (askartelu). Alakoulun suunnitelman laati Oksala, pääasiassa Soinisen käsialaa

<sup>1</sup> Tosin mietinnöstä ei käy tarkasti ilmi, miten jako oli suunniteltu suoritettavaksi nimenomaan 6-vuotisessa kansakoulussa.



lienee III (IV) lk:n kotiseutuoppi. III luokan kurssi muodostaa kuitenkin kiinteän kokonaisuuden I—II lk:ien kanssa. V. 1950 komitea ei erityisesti kiinnittänyt huomiota alakouluun, koska tämä oli lähinnä Salon ansiosta muutoinkin kehittynein kansakoulun osa. Kun kuitenkin v. 1950 haluttiin luoda yhtenäinen ympäristööppi kolmelle ensimmäiselle luokalle, on tässä yhteydessä poikkeuksellisesti tarkasteltava myös alaluokkien opetussuunnitelmaa lyhyesti.

Oksalan suunnitelma oli verraten väljä, ja Salo kehitti sitä sittemmin hyvin sidotuksi ja pikkutarkaksi. Jälkimmäinen komitea halusi puolestaan irroittautua tiukasta korrelaatio-periaatteen noudattamisesta, jolloin se lähestyi v. 1925 komitean kantaa. Ympäristöopin tärkeyttä v. 1925 osoittaa sekin, että sille osoitettiin I—II luokilla 5—6 vt:ia ja vielä III lk:llakin 3—4 vt., kun taas v. 1950 oli alakoulussa vain 4 vt:ia ympäristööppia.

## 1925

a) 1) asiatietojen jakaminen ja pohjan antaminen tietoisille, 2) muodollisena tehtävänä erit. havainnollisuuden kehittäminen.

Mitä koti alakoululaiselle, sitä kotiseutu III—IV-luokkalaiselle.

b) Valikoitava ainesta.

I—II: ihmisen toimet (koti), koulu, juhlat, maalaistalon elämä, liikeneuvot, terveys, kasvit, eläimet, sää, taivaankappaleet, velvollisuudet kotia ja koulua kohtaan. III: kasvi- ja eläinmaailma, luonnontieteelliset seikat, ihmiselämä ja yhteiskunta: elinkeinot, yhteiskunnan edustajia.

c) Aiheet isoina asiapiireinä, joista kuitenkin tehdään yksi-

## 1950

a) 1) avustaa sopeutumista kouluun, 2) perehtyminen elinympäristöön, erit. ihmisiin, 3) antaa tilaisuuksia elämän ilmiöiden ohjaamiseen ja ilmaisuun, 4) pohja reaaliaineille, kuvaamataidolle ja käsitöille.

b) Ainesta runsaasti, mutta otettava valikoiden, opetettava perusteellisesti ja kiirehtimättä.

Aiheet: 1) sos.elämä, 2) elollinen ja eloton luonto, 3) kotiseudun tarinat, tavat jne. sekä ympäristössä näkyvä historiallinen kehitys.

c) Ainesta aihepiireittäin. Aiheet toistuvat. Ympäristööppi

tyiskohtaisia havaintoja. Aiheet toistuvat jossakin määrin. III—IV aiheet jaksotellaan (kasvi- ja eläinoppi syys- ja touku-kuussa).

d) Paljon havainnollisuutta ja toiminnallisuutta, välittömiä luonnonhavaintoja. Retket, tiedustelut kotoa, kuvat, sadut, kertomukset, oppilaiden muistiaines. Asia-aines esille monipuolisena toimiskeluna (puhuminen, muovailu, paperityö, piirustus, laulu, leikki.) Ei oppikirjaa.

d) Yhtä monipuolisia menetelmiä kuin yleensä opetuksessa. On lähdettävä luonnon ja ihmiselämän välittömästä tutkimisesta. Toiminnallisuutta. Opaskirja tai kotiseutukirjanen, askartelu ei vain ilmaus vaan tie asian tajuamiseen.

Tavoitteiden kohdalla havaitaan sama eroavuus kuin edellisissäkin aineissa: jälkimmäisen komitean näkökulma on enemmän yhteiskunnallista kasvatusta korostava.

Tavoitteiden erilaisuus tuntuu myös aineksen valinnassa, sillä v. 1950 aihepiireissä on enemmän kasvatusta perheenjäseneksi ja valtion kansalaiseksi, vaikka tämäkin puoli oli jo v. 1925 edustettuna. Toinen eroavuus aiheissa on historiallisen aineksen lisääntyminen v. 1950. Molemmat komiteat olivat yksimielisiä muutoin ympäristöopin merkityksestä kaiken reaaliopetuksen pohjana, samoin on laita aihepiirien, vaikka neljännesvuosisata tietysti aiheutti lasten ympäristössä huomioon otettuja pieniä muutoksia.

Opetusmenetelmällisesti komiteoiden suunnitelmat muistuttavat suuresti toisiaan. Erot komiteoiden välillä olisi siten kokonaisuudessaan verraten pienet. Jälkimmäinen saattoi rakentaa pääasiassa edeltäjänsä varaan.

#### d) Maantieto

Aikaisempaan käytäntöön verrattuna v. 1925 komitea lisäsi viikotunnin III—IV lk:ien maantiedolle, joten määräksi tuli kolme tuntia. Sen sijaan yläluokilla maantietoa oli vain yhden viikotun-

nin verran. Jälkimmäinen komitea, joka muutoinkin halusi enemmän korostaa maantietoa, lisäsi näille luokille yhden tunnin.

1925

a) Päämääränä perehtyminen oman maan eri osien ja vieraiden maiden luontoon, oloihin ja tapahtumiin.

b)—d) III—IV lk: Suomen maantieto: vuorokursseilla kerataan tärkeimmät kohdat ja otetaan eri näkökannalta. Kummallakin kurssilla yhteinen johdanto. Syyslukukaudella ja toukokuussa 50 t. ympäristöoppia kummallakin kurssilla. I vuorokurssi: kuviteltu matkustaminen. Maakuntakuvauksia II geneettinen maantieto. I—II: kartanluku, piirtämistä, tiheitä kertauksia ja sarjamuodostuksia.

V—VI kummallakin luokalla 50 t., josta alussa yleismaantietoa 10 t., sitten joko Eurooppaa (I) tai muita maanosia (II) ja lopuksi kertausta 15 t.

Yleismaantieto tärkeä kartanlukemisen, syysuhteiden ja muodollisen sivistämisen vuoksi.

Kartalla matkustamista, entistä vaativampia vertailuja oma maa lähtökohtana. Luku-kappaleita, joissa kullekin maalle ominaista erit. sitä, minkä ihmistyö on saanut aikaan luonnon saattamiseksi ihmisen palvelukseen.

1950

Perehtyminen ihmiselämän olosuhteisiin maailman eri seuduissa ja niihin vaikuttaviin tekijöihin. Ymmärtävä suhtautuminen vieraiden maiden asukkaisiin. Kriittillisen katsomustavan omaksuminen.

b)—d) III: ympäristöoppia. IV: Suomen maantieto. Ei matkustusta vaan kuvauksia, joissa ihminen keskeinen. Kartanlukua. Kuvauksia työelämästä ja luonnonsuhteista. Tärkeimmät paikkakunnat ja liikennereitit. Asutuksesta, elinkeinoilmastosta. Läänit. Katsaus naapurimaihin.

V—VI. Muu Eurooppa ja muut maanosat. Kuvauksia työelämästä ja asutuksesta ja liikenteestä vieraiden kansojen ymmärtämiseksi. Tärkeimpiin seutuihin ja maastokohtiin perehtymistä ja keskeistä nimistöä.

Jatkuvaa vertailua oman maan oloihin Yleismaantietoa. Lyhyt kertaus Suomesta.

Tutustuminen vieraisiin maihin aloitetaan kuvauksilla, joissa ihmisellä keskeinen osuus. Kartankäyttöä paljon. Rinnastuksia erityisesti historiaan ja

Kertaus: kotimaan olot luonnollisen jaon mukaan ja vertailuja ulkomaihin. yhteiskuntaoppiin. Kuvauksia löytöretkistä. Alustava kiertomatka kansojen pariin.

Tavoitteissa voidaan havaita jonkin verran eroa. Jälkimmäinen komitea tähdensi jälleen voimakkaasti ihmiselämän ymmärtämisen merkitystä ja lisäksi kriittillisen katsomustavan kehittämistä. Ihminen kohoaa v. 1950 keskeisemmäksi kuin v. 1925.

Kumpikin komitea pyrki vähentämään opittavaa ainesta. Jo v. 1925 korostettiin kotiseudun ja Suomen maantiedon osuutta. Itse asiassa tällöin mentiin tässä suhteessa pidemmälle kuin v. 1950. Valtiollinen maantieto tuli v. 1925 enemmän esille kuin v. 1950. On kuitenkin huomattava, että jo tuolloin suositeltiin pysähtymistä kotimaassa maakuntakuvauksiin ja ulkomaiden osalta suositeltiin ihmistoimia kuvaavia lukukappaleita ja että kumpikin komitea piti tärkeänä oman ja vieraiden maiden vertailua.

Aineksen järjestelyssä oli melkoisia eroja. Ympäristöoppia opiskeltiin v. 1925 kummallakin ala-asteen vuosikurssilla, v. 1950 vain toisella. Jälkimmäinen komitea siirsi yleismaantiedon myöhemmäksi.

Myös menetelmällisesti havaitaan eroja. Soinisen suuri idea oli rakentaa maantieto matkustusmenetelmän varaan. Jälkimmäinen komitea luopui tästä ja puolestaan lähti kuvauksista, joissa ihmisellä oli keskeinen osuus. Kartanlukua ei silti unohdettu. Tiheästi uudistettava kertauskysely ja sarjamuodostukset olivat ominaisia v. 1925 maantiedonkin suunnitelmalle, jossa oli samalla vapautettu Venäjän maantiedosta. Havainnollisuutta tähdennettiin jo v. 1925 mutta keinot olivat tällöin selvästi rajoitetummat kuin myöhemmin, jolloin myös ajankohtaisuuden vaatimus tuli uutena esille.

Maantiedossa voidaan havaita enemmän eroja kuin aiemmin käsitellyissä aineissa. Eroja ei esiintynyt vain tavoitteissa vaan myös aineksen järjestelyssä ja menetelmissä. Huomattavin pysyvä edistysaskel v. 1925 maantiedossa, joka näyttää erityisesti kiinnostaneen Soinista, oli kotiseutuopin (ympäristöopin) ja isänmaan

maantiedon asettaminen keskeiseksi aiheeksi III—IV lk:ille. Sen sijaan Soinisen menetelmäoppi kärsi miltei täydellisen haaksirikon.

### e) Luonnontiedollinen aineryhmä

Halu entistä enemmän palvella käytännön elämää johti komitean v. 1925 lisäämään tämän ryhmän viikkotuntimäärää. Luokille V—VI varattiin — maantiedon mukaan laskettuna — kuusi viikkotuntia (III—IV lk:ille ei yhtään). Lisäksi tarvittiin lähinnä maa- ja kotitalouteen, jotka juuri oli kansakoululaissa liitetty oppiaineiksi. Koko aineryhmä joutui nyt uudelleen järjestelyyn, mikä näyttää kiinnostaneen Soinista tavallista enemmän. Luonnontiedollinen aineryhmä näyttää olleen myös jälkimmäisen komitean aikana — jolloin luokille III—IV lisättiin vielä yksi viikkotunti — heterogeenisyytensä vuoksi melko työläs järjestettävä.

1925

1950

#### *Yleistä:*

Lisää tunteja. Ainesta ympäristöoppiin. Opetus hidastuu mutta muuttuu perusteellisemmaksi.

*Luonnonhistoria:* V—VI lk  
I vuorokurssi: 20 t. eläinoppi  
II « 20 t. kasvioppi  
I: ympäristöopissa opitun kertausta ja uusia eläimiä (rakenne, elinehdot). II: 10 tyyppikasvia: rakenne, kasvupaikka, kasvien tuntemusta. Luokkakasvitarha, kokeet, piirtämistä, retkiä.

Lisätunteja. Ainesta ympäristöoppiin. Mieluummin hitaasti, mutta perusteellisesti. Erilaiset kotioloantavat lapsille erilaiset lähtökohdat. Tyttöjen ja poikien opetus osittain erilaiseksi. Paikkakunnan erikoisolot huomioon. Opettajalle vapaus valita parhaiten hallitsemiaan kohtia.

Lähtökohtana elinyhteisöt, ei kasvi- ja eläinkuntaa systemaattisesti. Retkiä, kokeita. Kohteena elävä luonto. Eläin- ja luonnonsuojelua. VI lk:lla edellisen kertausta.

*Luonnonoppi* keskitetysti V—VI lk:illa, siten että kummallakin vuorokurssilla sama alkupöppimäärä ja sitten I:llä kemiaa ja II:lla fysiikkaa. Ilmiöt systemaattisesti edeten. Kemiaa (maatalous) ja sähköoppia lisätty. Oppilasvihot. Op. ja opp:t valmistavat välineistöä.

*Maatalous*: I: 20 t. mv.oppia II: 20 t. kotieläinoppia, kumpaankin sisältyy kasvitärhaopetus (6 t.). Muutama tunti metsätal. Koeruuutuja, havaintojentekoa kotona. Oppikirja apuna, jos op. ei tule sitä ilman toimeen.

*Kotieläinopetuksessa* eläinten rakennetta ja hoitoa kotoiset olot pohjana. Pääpaino hevosen ja lehmän hoidossa. Oppikirja kuten edellä.

*Kasvitärhaopetus* tärkeä. Koulukasvitärha ja mahdollisesti kotipuutarha: hoito ja kunnostus.

*Terveysopissa* pääpaino ohjeille eikä anatomialle: Pohja jo alakoulussa. Ruumiinmittaukset tärkeitä. Raittiusoppi järjestelmällisesti. Tiheää kuulustelua ja kertausta, sarjamuodostuksia..

*Kotitalouden* tarkoituksena perehdyttää asunnon, vaatteiden ja kodin tarvekalujen hoitoon. Ruuanlaitto-opetus jatkokoulussa. Kotona lisäharjoitusta. Myös pojat mukaan.

Soveltavaa luonnonoppia jo IV—V lk:illa. Ei kemiaa ja fysiikkaa tiukasti erillisenä systemaattisena opetuksena vaan ryhmittelyperusteena toimintalue («muurarin kemiaa»). Mielekkäitä kokkeita vähän mutta perusteellisesti.

Ei järjestelmällisiä tietoja vaan harrastuksen herättämistä. Varsinainen tietopuolinen opetus jatkolukuilla. Metsätietoa lisätty paljon. Runtas osa opetuksesta luokan ulkopuolella. Valikoiden ja perusteellisesti joitakin kohteita (suunnilleen samoja kuin v. 1925).

Puutarhaopetusta jo IV lk:lta lähtien syksyisin ja keväisin.

Suunnilleen sama kanta. Sukupuoliopetuksen alkeet, sosiaalilihygienisiä seikkoja. Raittiusoppi vähemmän systemaattisesti ja enemmän terveysoppiin sulautuen. Psykinen terveys.

Alkeistiedot ruokataloudesta, kasvatus taloudellisuuteen, kotielämän hygieenisiä kysymyksiä, lastenhoitoa, sukupuoliasioita, kotielämän esteettisiä ja eettisiä kysymyksiä. Pojat mukana. Suurin osa em. siirryy kuusivuotisessa koulussa jatkolukuille.

Vaikka kumpikin komitea pyrki lisäämään luonnontiedon merkitystä, oli käytännöllisissä tavoitteissa hieman eroa. V. 1925 haluttiin jo kansakoulussa antaa suoranaista tietopuolista opetusta, v. 1950 oli kysymys lähinnä harrastuksen herättämisestä. Tämä johtui paitsi erilaisesta psykologisesta näkemyksestä, myös siitä että v. 1950 voitiin enemmän luottaa säännöllisen jatkokoulun tukeen. Jo edellinen komitea oli kuitenkin omaksunut sen perusnäkömyksen, että ainesta oli supistettava ja opetettava mieluummin hitaasti ja perusteellisesti joitakin keskeisiä kohtia. Tämä komitea myös jo tähdensi havainnollisen ja oppilaiden aktiivisuutta hyväksi käyttävän opetuksen merkitystä. Ainesta vähentämällä juuri haluttiin tehdä tilaa oppilaskeskeisemmille työtavoille. Menetelmällisesti ei siten ole kovin suurta eroa havaittavissa. Kun v. 1925 haluttiin ottaa elävä luonto opetuskohteeksi esitettiin retkien ym. kestävien keinojen rinnalla myös sellaisia, joilla käytännössä ei ollutkaan menestymisen mahdollisuuksia (koeruutuopetus, koti- ja luokkakasvitarhat). Aktiivisuuden periaatteen noudattamisessa juuri luonnontieto oli ollut Suomessa edelläkävijä (ks. *Lahdes*), mikä osittain selittää komiteoiden menetelmällisten mielipiteiden samankaltaisuuden.

Taloudellinen kehitys kuvastuu selvästi luonnontiedollisessa aineryhmässä. V. 1925 tulivat uusina mukaan maa- ja kotitalous ja lisätystä tuntimäärästä pääsi osalliseksi lähinnä luonnonoppi. V. 1950 taas lisätunteja saivat luonnonoppi ja -historia sekä ennen muuta metsätalous. Maatalous ja ennen muita puutarhaopetus menettivät suhteellisesti laskien merkitystä. Sosiaalisen kasvatustavoitteen korostuminen v. 1950 tuntui luonnontiedossa myös uusien opetuskohteiden mukaantulossa (sukupuoliopetus, mentaalihygienia, sosiaalihygienia).

Kumpikin komitea käytti jaksotusta estämään aineksen hajanaisuutta. Edellinen komitea keskitti opetuksen V—VI lk:ille, jälkimmäinen aloitti sen jo IV lk:lla. Jälkimmäinen komitea pyrki enemmän luomaan luonnontiedollisesta aineryhmästä kokonaisuuden. Sukulaisaineiden välisiä rajoja — lähinnä kemia-fysiikka sekä terveys- ja raittiusoppi — heikennettiin. Edellinen komitea

oli enemmän kuin jälkimmäinen tieteisjärjestelmän ja ainejakoi-  
sen opetussuunnitelman kannalla.

Paikkakunnan erityisolujen ja oppilaiden erilaisten kotiolojen merkitystä ei v. 1925 vielä tähdennetty, ilmeisesti siksi, että tuoloin vielä elettiin maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa ja että suunnitelma muutoinkin oli tarkoitettu yksinomaan maalaiskansakouluille.

Jo v. 1925 epäiltiin opettajien pystyvyyttä antaa luonnontiedollista erittäin monipuolista opetusta, mutta tällöin kuitenkin vielä luotettiin oppikirjojen apuun. Neljännesvuosisata myöhemmin olttiin ilmeisesti kokemusten opettamana tässäkin suhteessa realistisempia, ja myönnettiin siksi opettajalle oikeus valita parhaiten hallitsemiaan opetuskohteita.

Yhteinen pyrkimys luonnontiedollisen aineksen merkityksen kohottamiseen aiheutti sen, että kummankin komitean kanta tässä aineessa ei kokonaisuutena katsottuna eroa niin suuresti kuin ajallisesti laskettuna olettaisi. Talouselämän kehittyminen aiheuttaa kuitenkin muutoksia eri opetusryhmien voimasuhteisiin, ja aineksen järjestelyssä pyrittiin v. 1950 suurempaan kokonaisvaltaisuuteen kuin v. 1925.

#### f) Äidinkieli

Luottaen muutaman vuoden jo toimineeseen alakansakouluun v. 1925 komitea katsoi voivansa vähentää äidinkielen viikkotuntimäärää yhdellä eli III—IV luokilla 7:ään ja V—VI 5:een. Muina perusteluina olivat kieliopillisen aineksen vähentyminen ja ns. reaaliaineiden hyväksi käyttö entistä suuremmassa määrin. Jälkimmäinen komitea sen sijaan lisäsi kaikille luokille kaksi vt:ia, koska äidinkielen alueella saavutetut tulokset eivät sen mielestä olleet tyydyttäviä ja koska sillä oli osittain erilainen lähtökohta ja tavoitteet kuin edellisellä komitealla.

Sosiaalinen näkemys tuntui v. 1950 voimakkaana myös äidinkielessä. Korostettiin, että kieli oli alun perin yhteisöllisen elämän



tuote. Äidinkielen käyttö oli siten asetettava luokkayhteisön arvos-  
telun kohteeksi, ja oppilaille oli annettava entistä enemmän tilai-  
suuksia aktiivisesti harjoittaa monipuolisella tavalla kielenkäyttöä.  
Tavoitteena ei saanut olla vain oikeakielisyyden vaan taito luonte-  
vasti esittää ajatuksiaan.

Äidinkielen alueella pyrittiin v. 1950 suurempaan kokonais-  
valtaisuuteen kuin v. 1925. Kielioppia ei enää käsitelty eril-  
lään muista. Pääpaino ala-asteella oli puhumisella, vasta myöhem-  
min siirrettiin painopiste enemmän kirjalliseen esitykseen. Uutta  
— ja hieman odottamatonta — oli se, että v. 1950 korostettiin  
selvästi enemmän äidinkielenopetuksen kansallista kulttuuripoh-  
jaa kuin itsenäisyyden alkuaikana.

Puhumisen kohdalla on laadittu seuraava tiivistetty vertailu:

1925

1950

a) Puhuminen yleisin kielen-  
käytön muoto, jonka opetusta  
lisättävä. Päämääränä selvä, su-  
juva, kielellisesti ja ajatukselli-  
sesti oikea kertominen ja kuvai-  
lu. Oppilaiden lähtökohdat eri-  
laiset.

b)—e) Pääpaino reaali-  
aineissa. Ensijasssa keskustelu-  
muodon ohella kehitettävä op-  
pilaiden yhdenjaksoista esitys-  
taitoa. Ei kirjan tekstiä ulkoa.

Opetus edullista ilman kirjaa  
ja käyttämällä kehitettävää esi-  
tystapaa.

Sanavarastoa on kartutettava  
vieraita sanoja selittämällä, pu-  
heessa toistamalla, luetteloimal-  
la sanoja ja oppilaskirjoja käyt-  
tämällä.

Lisäharjoituksina hengitys-,  
ääntämis-, kuiskaamisharjoi-

a) Perustaito, jolla suuri mer-  
kitys yhteiskunnassa. Oppilailla  
erilaiset edellytykset, mutta pu-  
huminen mielekästä vain, jos  
1) aihe kiinnostaa, 2) on riit-  
tävän sosiaalinen tilanne, ts.  
keskustelua syntyy.

Muissakin aineissa valvotta-  
va puhumista. Kysymys-vas-  
taus-metodi kehitettävä keskus-  
telunomaiseksi.

1) oppilaille säännöllisesti ti-  
laisuuksia esittää suullisesti  
uutta ja kuuntelemisen arvois-  
ta. Kertomukset, esitykset, pu-  
heenvuorot, esitelmät. Keski-  
asteella oma tunti, luokan yhtei-  
nen tunti. Vuoropuhelut näyt-  
telmät, puhelimen käyttö.

2) Esityksiä kuunneltava kes-  
keytyksettä ja korjailutta.

tuksia, äänekkään puheen harjoitusta ja ilmeikästä ääntämistä ja puhumista.

3) Sanavarastoa säännöllisesti kartutettava.

4) Ääntämystä ja puhevikoja korjattava. Erityinen liite (N:o 6).

Puhumisen tavoitteiden kohdalla v. 1925 suoritettiin suuntaus itsensä luontevasti ilmaisevaa kansalaista kohti. Tämä seikka ja yleensä se, että ymmärrettiin tähdentää puhumista ja vaatia sen suurempaa huomioon ottoa kaikessa koulutyössä, on osoitus v. 1925 komitean kaukonäköisyydestä. Eroa jälkimmäiseen komiteaan aiheuttaa lähinnä se, että neljännesvuosisadan kuluttua tähdennettiin entistä enemmän mielekkään puhetilanteen merkitystä ja alistettiin esitys luokkatovereiden arvostelun kohteeksi. Oppilaiden aktivoimisen muodot olivat v. 1950 selvästi monipuolisemmat kuin 1920-luvulla.

#### *Lukeminen:*

1925

1950

a) Muodollinen osaaminen, ymmärtäminen, omintakeinen esittäminen, kirjallisuuden tunteminen, ihanteellisen hengen virittäminen. Luetun itsenäistä ymmärtämistä korostettu. Äänetön lukeminen elämässä «epäilemättä yleisin ja tavallaan tärkein», mutta ajan puutteen vuoksi sille voidaan omistaa huomiota vain «jonkun veran».

b) Ymmärtämisen kehittämiseksi reaaliaineissa itsenäisesti etsittävä jaksoille otsakkeita ja oppilaskirjastoa käytettävä ahkerasti (myös äänettömässä lukemisessa).

a) Äänekkään «kaunoluvun» sijaan pääharjoituksena äänetön lukeminen, koska se käytännöllisin, yleisin, taloudellisin ja tehokkain lukemistapa. Näin helpottuu myös muiden aineiden opiskelu ja lukeminen muuttuu ajanvietteeksi.

b) Oltava muutakin lukemista kuin vain lukukirjat, joiden kertomuksen valintaan lasten taipumukset ja harrastukset eivät ole riittävästi vaikuttaneet. Joskus kuorolukua, jos

Kursorista lukemista n.  $\frac{1}{3}$ . Lisälukemista lukukirjain ulkopuolelta. Lukukirjojen kertomukset kirjallisuuden helmistä ja kasvattavia. Kuorolukua ei «vallan paljon». Vuorolukua eli lukuharjoitusten dramatisointia. Runojen lausuntaa valmistettava.

Oppilaskirjaston käyttöön totutettava.

Äänekäs lukeminen luokkaopetuksessa: jaksottelu, suullinen esitys, sisältöön syventyminen, opetusten hakeminen ja niiden soveltaminen elämään. Virheet voidaan korjata heti (alaluokilla) tai luetun jälkeen.

luokalla edellytyksiä. Runoja, mikäli oppilaalla edellytyksiä niitä esittää. Vuoropuheluja. Äänettömästi luettua tarkistettava. Lukukortti, työohjeet, erityistehtäviä.

Opastusta kirjojen ja kirjaston käyttöön.

Äänekkään lukemisen runko: johdanto, luetun ymmärtäminen, sisältö, ääneen lukeminen, jälkiselvittely ja (tarvittaessa) harjoitus. Valmistautumista vaihtelevasti. Ryhmälukua. Ei korjaamista lukemisen aikana. Vaadittava tilanteen mukaista ilmeikkyyttä.

Komiteoiden lopullinen tavoite oli kyllä suunnilleen sama, mutta keinot hieman erilaiset. Jo v. 1925 irrotettiin mekaanisesta kaulonluvusta, mutta tällöin päädyttiin korostamaan luetun ymmärtämistä. V. 1950 otettiin vielä askel, johon edellinen komitea viittasi itse uskaltamatta sitä tehdä: tehtiin äänettömästä lukemisesta pääharjoitusmuoto. Edellisestä johtuu, että v. 1925 tähdennettiin kursorisen lukemisen merkitystä ja luotettiin oppilaskirjastojen apuun. V. 1950 tapahtui lukeminen enemmän yksilöllisenä ja vähemmän äänekkäänä, mutta silti opettajan kontrollin alaisena. Menetelmällisissä seikoissa kuten vuoropuhelussa, runojen esittämisessä, kuorolausunnassa jne. komiteoiden kanta oli sama, vaikka v. 1950 oppilaiden ryhmittäin lukeminen toikin uuden piirteen lukemiseenkin. Virheiden korjaaminen on v. 1950 hienovaraisempaa, ja samoin tällöin ymmärrettiin enemmän lasten lukuvaikeuksia.

Kokonaisuutena siten jälkimmäinen komitea astui edeltäjänsä verrattuna askeleen pidemmälle loitontumisessa muodollisesti oi-

keasta, hengettömästä lukemisesta. Eettis-kasvatuksellinen piirre lukemisessa heikkeni, mutta sen tilalle tuli hienovaraisempi, lapsen tarpeet enemmän huomioon ottava ja lukemistilanteen sosiaalista mielekkyyttä enemmän korostava ajattelutapa.

### *Kirjoitus:*

1925

Vapaa aine on edullisempi aineen sisällykseen, johdettu muotoon nähden, joten molempia tarvitaan. Edellinen edistää esityksen avomielisyyttä ja välittömyyttä, sisällyksen rikkautta ja yksilöllisen persoonallisen ajatus- ja sanontatavan muodostumista, jälkimmäinen kiinnittää huomiota asioiden loogiseen järjestykseen, lauserakenteeseen, välimerkkeihin ja oikeinkirjoitukseen.

Sidottu kirjoitus: jäljentäminen, täytetehtävät, mukailu, sanelu, kysymysjohteinen kirjoitus.

V—VI lk:lla ei enää tarkkaa valmistusta. Yhteinen jäsentely. Vain vähän asioimiskirjoitusta.

Konsepti saa olla, mutta op. ei saa sitä korjata ennen puhtaaksi kirjoitusta.

Kerrallaan korjattava vain  $\frac{1}{2}$  tai  $\frac{1}{3}$  vihoista, virheistä keskusteltava, korjaus vihkoon ei pääasia. Toverien apua varovaisesti. Korjattava mahdollisimman vähän ja aikajaksoin hyökättävä tiettyjä virheitä vastaan. Virheitä ei tarvitse lainkaan merkitä vihkoihin.

1950

Oikeinkirjoitus ei saa painaa enemmän kuin asiallisesti, selvästi, kohteliaasti ja rehellisesti kirjoittamisen taito. Kirjoittaminen on lähinnä jonkin asian esittämistä toiselle jossakin mielekkäässä tilanteessa. Eri kirjoituslajit saatava enemmän kokonaisuudeksi, jossa pääasiana ilmaisuus.

Vapaan ja sidotun ainekirjoituksen kohdalla kanta sama kuin v. 1925.

Tavoitteita: 1) muodollisesti virheetön kirjoitus. Aikaansaannokset sos. arvioinnin kohteeksi. Keskiasteella ei tiukkoja vaatimuksia. Sanelu- ja jäljennöskirjoitusta. Lausetajun herättämistä. 2) Asiallinen, selvä, miellyttävä kirjoitustapa: kirjeet, lomakkeet, ilmoitukset ym. 3) Persoonallinen kirjoitustapa. Vapaamuotoista kirjoittelua, jossa mieluisuus tärkeä edellytys. Kielen ilmaisurikkaus, ilmaisutarpeen tyydyttäminen jne. Luokan lehti, yhteisvihot, ohjelmat, päiväkirja, pikku näytelmät.

Jäljentämisen ja luomisen ero.

Oma ja toverien suorittama tarkistus. Tuotteita luettava ääneen koko luokalle. Ei kaikkia virhetyyppejä yhtäkaa. Virheiden merkitsemättä jättäminen vihkoihin suositeltavaa.

Keskeisessä kysymyksessä vapaan ja sidotun ainekirjoituksen suhteesta v. 1925 otettiin kanta, jonka myöhempi komitea saatoi hyväksyä. Jäljennös-, sanelu- ja asioimiskirjoituksen merkitys tunnustettiin jo v. 1925. Vihkojen korjaamisessa annetut ohjeet ovat suurimmaksi osaksi myöhemmän komitean hengen mukaisia.

Eroavuudet esiintyvät samoissa kohdin kuin muussakin äidin-kielenopetuksessa. Sosiaalisuuden korostuminen tuntui mm. toverikritiikin suuremmassa hyväksikäytössä, vaikka v. 1925 oli jo tähänkin annettu alku. Käsitys, että kirjoittamisessakin tulee olla takana mielekäs sosiaalinen tilanne, oli aikaisemmalle komitealle vielä vieras. V. 1950 tämä käsitys johti hedelmälliseen eri tilanteiden hyväksi käyttöön, vaikka toisaalta annetut esimerkit tunnutvat joskus haetuilta.

Aikaisempi komitea ei käsitellyt lainkaan kaunokirjoitusta, koska siinä sen mielestä oli kysymys lähinnä menetelmällisestä eikä suunnitelmallisesta ongelmasta. Komitea oli kuitenkin varannut luokilla III—IV kolme vt:ia kaunokirjoitukselle, joten se ilmeisesti korosti tätä kirjoitusta ja piti sen erillään muusta äidinkielestä. Tässä suhteessa sillä on erilainen kanta kuin myöhemmällä komitealla, joka halusi sulauttaa kaunokirjoituksen muuhun kirjoituksenopetukseen ja joka siksi poisti mainitut erilliset tunnit.

Kokonaisuutena katsottuna v. 1925 tavoiteltiin sittenkin enemmän muodollisesti oikeata kirjoitustapaa kuin v. 1950. Sanottu koskee lähinnä kirjoituksen harjoitustapoja eikä teoreettista päämäärää, joka kyllä kummallakin viime kädessä tähtäsi persoonalliseen ilmaisuun. Edellisen komitean mielestä oli kirjoitus suuresti vielä luokkaopetusta, myöhempi lähentyi yksilöllistä työskentelyä ja tähdensi mielekkäiden tilanteiden monipuolista hyväksikäyttöä.

Kieliopissa edellinen komitea kannatti erillisiä tunteja, jälkimmäinen taas sulautti kieliopin enemmän muuhun äidinkielenopetukseen. Muutoin komiteat olivat samassa rintamassa. Jo v. 1925 haluttiin supistaa perinteellinen kieliopinkurssi pienimpään mahdolliseen määrään. Itse asiassa tällöin mentiin hieman pidemmällekin tässä suhteessa kuin v. 1950. Kieliopin sääntöjä ei v:n 1925 komitean mielestä pitänyt lukea ulkoa. Kielioppi käsitettiin jo tällöin muun kielenopetuksen tukijaksi eikä tavoiteltavaksi päämääräksi, jolla olisi muodollinen, ajatusta terävöittävä merkitys. Kieliopilla oli sen sijaan normatiivinen merkitys, ja se voitiin oppia vain runsaalla harjoituksella: «Kun nyt kieli on syntynyt ennen kielioppia, kun kielioppi ei ole muuta kuin kielen käyttöön kätettyjen lakien ilmaisu, niin on itsestään selvää, että kieltä voidaan oppia ilman kielioppia...» Mainittakoon lisäksi, että Pukinmäen kokeilukoulussa ilmoitettiin saavutetun tyydyttäviä tuloksia kieliopin osalta vielä ehdotusta pienemmälläkin teoreettisen kieliopin opetuksella. Yksimielisiä komiteat olivat myös siitä, että järjestelmällinen deskriptiivinen kieliopinopetus on kansakoulussa paikallaan vasta ylimmillä luokilla.

### g) Laskento

1925

a) Harjaantuminen varmasti, tarkasti ja nopeasti suorittamaan laskutoimituksia, jotka käytännössä tärkeät. Tämä tuottaa myös muodollista ajatuksen koulutusta. Pyrittävä nopeuteen ja täsmällisyyteen.

1950

a) Käytännöllinen laskutaito, so. taito laskea tietyissä tilanteissa. Matemaattinen suorituskyky erilainen eri yksilöillä. Tärkeätä selvittää laskutoimituksen elämyksellinen puoli. Suhteellisuuden taju, taloudellinen ajattelutapa, harkintaa suunnittelussa ja laskun tarkistuksessa, täsmällisyys jokapäiväisen elämän eri tilanteiden arvioinneissa. Tietty konemainen valmius.

b) Aineista yleensä vähennettävä. Pois teoreettista painolastia. Murtoluvut ja vanhat mitat vähemmän tärkeitä. Sen sijaan prosentti- ja päätöslaskuja paljon, samoin päässälaskuja kaikilla luokilla.

Mittausopista pois teoreettiset määritelmät, tilalle käytännöllisiä tehtäviä ja sovelluksia. Nimitykset opittava jo ympäristöopissa.

c) Uusi laskutapa opitaan yhteen menoon.

Laskutehtävien liityttävä todelliseen mittaamiseen, esimerkit lapsen ympäristöstä. Kyllin helppoja esimerkkejä.

d) Oppikirjan esimerkit käytännöllisestä elämästä ja oppilaiden harrastusten mukaan. Yhdestä aiheesta voi saada erilaisten laskutapojen käyttöä moneksi kerraksi.

Havaintovälineitä.

b) Enemmän tilastoihin tutustumista, kaavoja, numeroyhtälöitä, arvioivaa laskemista ja päättelyä. Vähemmän murtolukuja ja vanhoja mittoja.

Mittausopilliset toimitukset sulatettava muuhun laskemiseen. Ylimmällä asteella mittausopin kertaus.

c) Laskutapaa ei opetettava yhteen menoon vaan välillä kypsyttämistaukoja.

Harjoitusmerkit koottava asiakokonaisuuksiksi, joissa entistä enemmän käsiteltävä kodin ja yhteiskunnan elämää. Ongelmia muiden aineiden parista.

d) Opetus suurelta osalta yksilöllistä. Valinnaisia, ylimääräisiä tehtäviä, eri vaikeusasteita, toverin auttamista.

Oppikirjoissa ollut liiaksi mekaanista lukemista suosivia tehtäviä, esimerkit sattumanvaraisesti valittu ja sanavarasto epäsuhtainen.

Pelit, laskukortit, kilpailut.

Kummankin komitean tavoitteena oli käytännöllinen laskutaito. Tätä oivallusta on pidettävä v. 1925 komitean suurimpana ansiona laskennonopetuksessa. Näyttää kuitenkin siltä, että laskennon suuntaaminen tähän uuteen tavoitteeseen johti komitean päähuomion aineksen valintaan. Tässä työssä se onnistuikin hyvin, kuten vähennys- ja lisäysehdotukset osoittavat. Sen sijaan komitealla ei ollut sellaisia mahdollisuuksia kuin sen seuraajalla selvittää, mitä käytännöllistämispyrkimys itse asiassa tarkoitti ja mitä.

keinoja tässä suhteessa tuli käyttää. Tästä johtunee, että v. 1950 tavoitteiden määrittely oli monipuolisempaa ja täsmällisempää. On tietysti muistettava, että «käytännöllinen» elämäkin oli vuosikymmenien aikana muuttanut sisältöään.

Esimerkkien sitominen lapsen ympäristöön ja harrastuksiin taas osoittaa, että jo v. 1925 pyrittiin ottamaan huomioon perustavia lapsipsykologisia näkökohtia. Tässä suhteessa kuitenkin v. 1950 oltiin selvästi pidemmällä, kuten aineksen järjestely osoittaa, (kypsytystaumat, asiakokonaisuudet). Sosiaalinen näkökohta tuntui myös v. 1950 aiheiden valinnassa. On kuitenkin huomattava, että jo v. 1925 oli huomattu, että yhdestä aiheesta voi saada laskemista useaksi tunniksi. Kysymys oli kuitenkin vielä pikemminkin satunnaisesta esimerkistä kuin johdonmukaisesti noudatetusta periaatteesta. Pyrkimys saada laskennonopetus muutoin kokonaisuudeksi, johti v. 1950 mittausopin sulauttamiseen muuhun laskentoon. Tässäkin suhteessa kuitenkin näyttää jo v. 1925 tehdyn aloite (ks. s. 239), vaikka mietinnöstä ei käy selvästi ilmi komitean ajatusta.

Enemmän kuin tavoitteissa ja aineksen valinnassa — jossa suurta eroavuutta ei esiintynytkään — sekä sen järjestelyssä on eroavuutta havaittavissa komiteoiden välillä suositelluissa työtavoissa. V. 1950 korostettiin erittäin painavasti, että laskennonopetuksen tuli perustua yksilölliseen työskentelyyn. Edellinen komitea käsitti aivan ilmeisesti opetuksen pääasiassa luokkaopetukseksi, vaikka sekin kyllä korosti harjoituksen — myös yksilöllisen — merkitystä. V. 1950 tuottikin paljon päänvaivaa pohtia, miten opetus saataisiin yksilölliseksi. Laskennossakin osattiin v. 1950 entistä paremmin käyttää hyväksi elämyksellistä tajuamista ja mielekkäitä tilanteita. Ilmeistä on, että v. 1925 laskennonopetus sittenkin oli mekaanisempaa kuin v. 1950. On kuitenkin tässä suhteessa muistettava, että edellinen komitea ei voinut siinä määrin kuin sen seuraaja luottaa alakoulussa annettavan opetuksen tuloksellisuuteen.

Monipuolisemmat käytännölliset tavoitteet ja työtapojen muuttaminen enemmän yksilölliseksi ilmeisesti vaikutti ainakin osal-



taan siihen, että v. 1950 annettiin laskennolle viisi vt:ia aikaisemman neljän asemesta III—IV lk:illa.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että laskennossakin v. 1925 komitea suoritti ratkaisevan suunnanmäärityksen, mutta v. 1950 osattiin paremmin nähdä ohjaamista helpottavat merimerkit ja kokemusten ja psykologisten tutkimusten opettamina välttää uhkaavat karit.

### 3. *Yhteenvedo vertailusta*

a) Eri aineiden tavoitteissa oli samanlaista komiteoiden mieliteissä ennen muuta *taistelu tietovaltaisuutta* vastaan. Tämä ilmeni ehkä selvimmin uskonnossa, historiassa ja luonnontiedossa. Tosin jälkimmäinen komitea suoritti karsinnan ankarammalla kädellä kuin edeltäjänsä. V. 1925 voitiin vielä havaita merkkejä herbartilaisesta käsityksestä, että tieto sinänsä muodostaa alkukohdan prosessille, jonka tuloksena on siveellinen ihminen. V. 1950 luotettiin persoonallisuuden kehittämisessä lisäksi enemmän koko kouluyhteisön ja -elämän vaikutukseen. Lisäksi jälkimmäinen komitea saattoi luottaa myös jatkokoulun tehtävään tiedon jakajana.

Jo v. 1925 muodostui ympäristöopista myöhemmän reaaliopetuksen perusta ja jo tällöin varattiin runsaasti aikaa kotiseutuopille ja Suomen maantiedolle. Äidinkielessä (luonteva, persoonallinen ilmaisu) ja laskennossa (käytännöllinen laskutaito) olivat komiteat periaatteessa samalla linjalla.

Kumpikin halusi madaltaa koulun ja elämän raja-aitaa. Selvin ero sekä kokonaistavoitteessa että eri oppiaineissa — selvimmin ehkä uskonnossa, ympäristöopissa, maantiedossa ja äidinkielessä — oli *sosiaalisuuden* korostuminen v. 1950.

Jälkimmäisellä komitealla oli persoonallisuus selkeänä individualisen (sivistysharrastusten herättäminen) ja sosiaalisen (kasvatus yhteisön jäseneksi ja humanisuuteen) puolen kokoavana kasvatus tavoitteena. Sosiaalista kasvatusta suoranaissimmin palveleva aines oli limitetty eri aineisiin ja eri asteille. Edellinen komitea ei

esittänyt kokoavaa tavoitetta, mutta eri yhteyksistä käy ilmi, että sellaisena edelleenkin oli siveellinen ihminen. Sosiaalinen mielenlaatu katsottiin siveellisen ihmisen tuntomerkitseksi ja tämä ilmaistiin eri yhteyksissä: «Mitä tarkoittaa maanviljelys- ja kasvitarttuhanopetus, ellei oppilaiden neuvomista vetämään oman pikku kortensa yhteiseen pesään?» Kokonaisuutena sosiaalisuus pysyi kuitenkin vielä individuaalisen näkökohdan pimennossa. Sen sijaan v. 1950 sosiaalisuudella oli jo samanarvoinen asema.

Näyttää siltä, että v. 1925 oli päähuomio kiintynyt siihen, miten siveellinen ihminen voitaisiin saavuttaa uusin keinoin, so. ottamalla huomioon käytännöllisen elämän ja kasvatustieteen vaatimukset. Mietintö osoittaa siinä määrin irtaantumista aiemmasta herbert-zilleriläisestä harrastuskäsitteestä ja koko psykologisesta perustasta — sen pätemättömyyteen oli meillä ehtinyt *Lilius* (7) kiinnittää huomiota —, että kokonaistavoitteen uudelleen analysointiin olisi ilmeisesti ollut aihetta. Tällä ei tarkoiteta sitä, että tarkistus olisi sinänsä merkinnyt sosiaalisen puolen korostumista. Alkoihan sosiaalinen suuntaus saada meillä vaikutusta vasta lähinnä 1930-luvulla (*Lahdes*).

Sosiaalisuutta komiteat lisäksi tulkitsivat hieman eri tavoin. V. 1925 isänmaallisuus löi leimansa sosiaalisuuteen, ja siten esim. historiassa ja maantiedossa korostui oman maan osuus. Haluttiin osoittaa mm. «miten tämä maa verraten muihin maihin tarjoaa meille runsaasti elämisen mahdollisuuksia, kun vaan meillä on tarmoa ja taitoa niitä hyväksemme käyttää». Perheen ja isänmaan piiristä laajennuttiin v. 1950 yleishumaanisempaan näköalaan: vieraita kansojakin oli ymmärrettävä.

Eettis-kasvatuksellinen korostus heikkeni v. 1950, mikä ilmeni raamatunhistorian ja lukukirjan kertomusten valinnassa. Soininen näyttää v. 1925 olleen ainakin osaksi entisellä kannallaan, että uskonnon opetuksen tulisi liikkua enimmäksi osaksi yksilön sisäisen elämän, historian taas yhteiskunnallisen elämän alueella.

Sosiaalisen näkökohdan voimistuminen v. 1950 ei merkinnyt yksilöllisen puolen heikentymistä. Pikemminkin saattaa panna merkille, että jälkimmäinen komitea kiinnitti ylimalkaan enemmän

huomiota oppilaiden yksilöllisten edellytysten huomioon ottamiseen kuin edellinen. V. 1925 opetus rakentui etupäässä luokkaopetuksen varaan ja siten oppilaiden samantahtiseen etenemiseen. Luokan jaotteluun pienempiin oppikuntiin ja yksityisiin oppilaisiin ei osattu tai jätettiin kiinnittää vielä kovin suurta huomiota.

b) Kumpikin komitea oli oppiaineiden supistamisen kannalla, jotta asiat voitaisiin käsitellä perusteellisesti. Käytännönläheisyyden toteuttaminen toi myös valintaan samankaltaisia piirteitä. Tämä näkyy ennen muuta uskonnossa (UT, kristinoppi, nykyajan kristillinen elämä), historiassa (rauhallinen sivistystyö) sekä äidinkielen lukemisessa (vuoropuhelu, runot, kuorolausunta) ja kirjoitus (vapaa aine).

Omaksutun sosiaalisen näkökohdan vuoksi jälkimmäinen komitea otti tietoisesti huomioon kasvatuksen perheenjäseneksi ja valtion kansalaiseksi. Siten maantiedossa tuli ihminen keskeisen kuvailun kohteeksi ja luonnontiedossa ihmisen mielenterveydelliset seikat otettiin ensi kertaa esille. Yleismaailmallisempi näköala taas tuntui historian ja maantiedon aineksessa isänmaan yksinvaltiaan osuuden vähentymisenä.

Talouselämän kehitys neljännesvuosisadan aikana antoi «käytännön elämälle» erilaisen sisällön aikaisempaan verrattuna. Siten jälkimmäinen mietintö korosti suhteellisesti katsottuna luonnontiedossa metsätalouden sekä luonnonopin — ja -historian merkitystä, laskennossa taas saivat mm. tilastot, kaavat ym. jalansijaa. Aika oli myös opettanut paremmin näkemään, mitä vaatimuksia käytännössä koulun lähentäminen elämään yksityiskohdissa aiheutti. Tämä näkyi selvästi laskennossa. Lisäksi v. 1950 otettiin rohkeampi askel irrottautumisesta muodollisesti virheettömästä lukemisesta (äänetön lukeminen).

Valinnassa tapahtuneisiin muutoksiin vaikuttivat yhdessä sekä yhteiskunnalliset että psykologiset vaatimukset. Sosiaalisuuden korostuminen v. 1950 oli toisaalta yhteiskunnallisten jyrkkien muutoksien aiheuttamaa, toisaalta oli paremmin opittu tietämään lapsen sosiaalisen tarpeen voimakkuus.

c) Mietintöjen erilaisuudesta johtuu vaikeuksia, jotka tuntuvat

erityisesti juuri aineksen järjestämisessä, kuten edellä on ollut puhe Soinisen komitean omaksuma periaate «huolenpito opitun kertaamisesta» johti aikaisemman vuorokurssijärjestelmän, jossa eri vuosina luettiin eri aiheet, heikentämiseen ja tiheään kertaamisen korostamiseen. Tämä näkyi erityisesti historiassa, ympäristö-opissa, maantiedossa ja luonnontiedossa. Uskonossa poikkeuksellisesti vähennettiin aineksen toistoa. Muutos on suuri, sillä herbartilaiskautenaan Soininen nimenomaan tähdensi kurssien toistamisen merkityksen vähäisyyttä harrastuksen herättäjänä (*Soininen* 1923). Jo v. 1925 ymmärrettiin jaksotuksen arvo ja kehoitettiin rinnastuksella aikaan saamaan yhteyttä aineiden välillä.

Lapsipsykologian tutkimustulosten ansiosta v. 1950 kuitenkin voitiin suorittaa aiemmalle komitealle tuntemattomia uudistuksia:

— aineksen kronologista järjestystä ei pidetty välttämättömänä (uskonto, historia)

— vaikean aineksen siirtämistä yläasteelle jatkettiin (yleismaantieto, uskonnon vuorisaauna, symboliset kertomukset jne.)

— aineisto kerättiin asiakokonaisuuksiksi systemaattista tieteellistä esitystä rikkoen (uskonto, laskento, luonnontieto)

— oppiaineen sisällä heikennettiin sukulaisalueiden rajoja (äidinkieli, luonnontieto, laskento)

— kypsyttämistauot (laskento)

Kokonaisrakenteeltaan molemmat opetussuunnitelmat ovat ainejakoisia, mutta v. 1950 suoritettu aineiden rajojen heikentäminen merkitsi muutosta kohti keskitettyä opetussuunnitelmaa. Kumpikin käytti pirstoutumisen lieventämiseksi parannuskeinona jaksotusta ja rinnastusta. V. 1925 oli kuitenkin jo luovuttu historiallisen aineryhmän (uskonto, historia, kirjallisuus) keskeisestä asemasta ja muiden aineiden rinnastamisesta näihin keskusaineisiin. Tämä oli omiaan vähentämään suunnitelman kokonaisvaltaisuutta, ja sitä lisäsi kasvatustavoitteen selvä määrittelemättömyys ja aineksestaan epähomogeenisen luonnontiedon merkityksen kasvaminen. Toisaalta kyllä isänmaallisuuden tähdentäminen lähensi reaaliaineita toisiinsa. V. 1950 suunnitelma oli kokonaisvaltaisempi. Sosiaalinen kasvatus nivoi oppiaineita yhteen, sukulaisaineita

oli sulautettu toisiinsa ja taitoaineet oli paremmin saatu vuoro-vaikutukseen tietoaineiden kanssa. Ilmeisen edullista oli, että komitean sihteeri oli ollut keskeinen eri aineita yhdistävä tekijä. Ero edelliseen komiteaan olisi varmaan tullut vieläkin suuremmaksi, jollei v. 1925 puolestaan Soininen olisi toiminut samanlaisena kokonaisnäkemyksestä huolehtivana tekijänä.

d) Menetelmällisesti ei komiteoiden välillä ole havaittavissa niin suurta eroavuutta kuin ehkä odottaisi aikaeron perusteella. Tämä johtuu siitä, että jo v. 1925 tähdennettiin havainnollisuuden ja oppilaiden omatoimisuuden merkitystä. 1910-luvun työkouluinnostuksesta periytynyt aktiivisuuden periaate oli siis varsin nopeasti otettu käyttöön.

Vuosikymmenien kuluessa olivat kyllä koulun keinot periaatteiden toteuttamiseen parantuneet. Soininen perusti havainnollistamisen suuressa määrin maantiedossa postikorttien ja kuvataulujen sekä matkustusmenetelmän varaan, v. 1950 voitiin turvautua kouluradioon ja elokuvaan. Jo v. 1925 pyrittiin välittömästi aistimaan elävää luontoa kokeiden ja retkien avulla, ja perustavat aktivointiskeinot kuten työvihot, kartan lukeminen, sarjamuodostukset, kokeet ja oppikirjastot olivat jo ainakin alkumuodossaan tunnettuja. Jälkimmäisellä komitealla oli kuitenkin tässäkin suhteessa rikkaammat mahdollisuudet käytettävissään.

Edellinen komitea rakensi mietintönsä enimmäkseen luokkaopetuksen varaan, jälkimmäinen rikasti työtapoja tuomalla mukaan ryhmätyön ja järjestetympään yksilöllisen työskentelyyn. Luokan käsittely differentioitui, «massakäsittelystä» pyrittiin tietoisesti irtoamaan.

Myös oppituntien luonne näyttää mietintöjen valossa muuttuneen. V. 1925 tähdennetty kertaaminen antoi tunneille tietovaltaisuuden ja «prässäämisen» leimaa. Soininen ei antanut selvää käsitystä siitä, miten hän ajatteli tunnin parhaiten rakennettavaksi. Vaikka hän toisaalta oli jo irroittautunut herbart-zilleriläisestä metodipistaan (ks. 1923, esipuhe), lienee oppitunti sittenkin ajateltu pidettäväksi kaavamaisemmin kuin v. 1950. Jälkimmäinen komitea käytti etenkin taitoaineissa tehokkaasti hyväkseen opetus-

tilanne-käsitettä. Vaikka edellinenkin komitea pyrki ottamaan huomioon mm. oppilaiden harrastukset, oli oppilaiden perustarpeet — myös sosiaalinen — huomioon ottava, oppilaiden hyväksymä ja siten mielekäs tilanne v. 1925 vieras ajatus. Tämäkin piirre oli omiaan tekemään jälkimmäisestä suunnitelmasta enemmän oppilaskeskeisen kuin edeltäjästään.

e) Eniten viikkotunteja menetti uskonto, jolla luokilla III—VI oli v. 1925 vielä 16, mutta v. 1950 vain 8 tuntia. Myös käsityö menetti neljä tuntia (16;12). Ajansäästö käytettiin maantiedon (6;7), luonnontiedon (9;10), historian (4;6) sekä taitoaineiden laskennon (16;18) ja äidinkielen (28;32). Uutta kokonaan oli luokan yhteinen tunti (4).

Jo edellinen komitea oli suunnitellut uskonnon tuntimäärän alentamista, mutta ei ollut uskaltanut sitä tehdä. Luonnontiedon lisätunti saatiin tällöin historiasta. Myös käsityön viikkotuntimäärän alentamista neljällä ajateltiin jo v. 1925. Jos mainitut muutokset olisi rohjettu tehdä, olisi viikkotuntien määrissä nyt havaittava ero supistunut vähiin: keskeisten sivistysvälineiden äidinkielen ja laskennon osuutta lisättiin, mutta samalla myös tietoaaineet, jossa sosiaalisella kasvatuksella oli tärkeä sijansa, saivat myös hieman lisääaikaa. V. 1925 sitoi vielä perinnäinen uskonnollissiveellinen kasvatuspäämäärä komiteaa eikä traditionaalisesti vahvan käsityöopetuksen aseman heikentämistä katsottu vielä kypsäksi toteuttaa. Taitoaineiden osalta edellinen komitea ehkä odotti liikaa juuri perustetulta alakoululta.

Ei ole mahdollista laatia mittavälinettä, jolla tarkasti voitaisiin sanoa, missä alaongelmain kohdassa tai minkä oppiaineen kohdalla v. 1925 lähinnä oltiin esikuvana v:n 1950 komitealle. Suoritettu vertailu antaa kuitenkin mahdollisuuden suurpiirteiseen hahmotteluun.

Soinisen kaukonäköisyyttä ja joustavuutta seurata aikaansa osoittaa se, että hän luopui herbart-zilleriläisenä omaksumastaan käsitteestä, että uskonto ja historia olivat koko opetus suunnitelman keskusaineet. Näissä aineissa edellinen komitea suoritti lisäksi perustavan viitoituksen aineksen valinnassa. Suurin ero taas oli näissä

aineissa aineksen järjestämisessä ei niinkään opetusmenetelmissä tai tavoitteissa.

Ympäristöopissa jälkimmäinen komitea kokonaisuutena katsottuna noudatti ehkä eniten edeltäjänsä suunnitelmaa, mutta sen sijaan maantiedossa havaittiin eroja kaikissa alaongelmain koh-teissa, tässäkin etenkin aineksen järjestämisessä ja menetelmälli-sissä seikoissa. V:n 1925 komitean suuriin ansioihin kuuluu luon-nontiedon aseman kohottaminen. Eroa on jonkin verran havait-tavissa kaikissa tutkimuskohteissa. Kuitenkin havainnollisuuden ja aktiivisuuden periaatteiden korostaminen antoi luonnontiedos-sakin menetelmille jo v. 1925 nykyaikaisen leiman.

Taitoaineissa havaitaan selvästi, että v:n 1925 komitean ansiot olivat tavoitteiden suuntaamisessa käytännölliseen, luontevaan il-maisuun ja taitoon. Myös aineksen valinnassa tämä komitea oli melkoisessa määrin esikuvana seuraajalleen. Suuremmat erot oli-vat jälleen aineksen järjestelyssä ja ennen muuta opetusmenetel-missä, joissa etenkin äidinkielen oppilastovereiden sosiaalinen kon-trolli muutti oppimisen luonnetta.

Kokonaisuutena katsottuna siis v. 1925 jo osattiin suorittaa ta-voitteiden viitoittaminen esikuvaksi kelpaavalla tavalla — lu-kuunottamatta sosiaalista näkökohtaa. Aineksen valinnassakin edellinen komitea toimi suuressa määrin edelläkävijänä, mutta opetusmenetelmällisesti ja etenkin aineksen järjestämisessä — to-sin eri aineissa eri määrässä — jälkimmäinen komitea menetteli itsenäisemmin. Edellisestä seuraa, että v:n 1950 suunnitelman va-lossa Soinisen komitean työ oli onnistuneinta käytännöllisen elä-män vaatimusten huomioon ottamisessa. Komitean ottama toinen näkökohta «kasvatustieteen vaatimusten» huomioon ottaminen ei saanut osakseen yhtä kestäviä ratkaisuja. Tämän perussyynä voita-nee pitää lapsipsykologian neljännesvuosisadassa saavuttamia huo-mattavia edistysaskelia.

### 5. Täydentäviä huomautuksia

Vaikka tutkimuksen perusongelmiin ei kuulunutkaan vertailla v:n 1925 mietintöä edeltäneeseen Soinisen herbart-zilleriläiseen kauteen (Opetusoppi I—II), on kokonaiskuvan saamiseksi välttämätöntä edes muutamalla rivillä kosketella myös tätä suhdetta. Tällaisen tarkastelun avulla voimme paremmin ymmärtää myös v:n 1925 komitean suhdetta seuraajaansa.

Päätavoitteena Soinisella oli siis loppuun asti siveellisen ihmisen kehittäminen, mutta v. 1925 hän pyrki tähän päämäärään nimen omaan ottamalla huomioon «tosielämän tarpeet». Myös tietovaltaisuutta vähennettiin. Aineksen valinnassa oli Soininen v. 1901 (Opetusoppi) pitänyt yksipuolisesti sitä, missä määrin opetus muodostui kasvattavaksi, so. harrastuksia herättäväksi, kun taas käytännöllinen hyöty oli toissijaisessa asemassa. V. 1925 oli painopiste siirtynyt jälkimmäiseen, ja koko harrastus-käsite aiemmassa muodossaan oli nyt sivuseikka. Aineiden kohdalla painopiste oli siirtynyt historiallis-uskonnollisesta ryhmästä luonnontiedolliseen päin. Aineksen järjestämisessä oli luovuttu ns. sivistyshistoriallisista asteista, seikka, joka on varsin merkityksellinen, sillä Opetusopin aikuinen suunnitelma rakentui aivan ratkaisevasti juuri näihin asteisiin. Menetelmällisesti oli pysyvin parannus oppilaiden oman aktiivisuuden suuresti lisätty hyväksikäyttö opetuksessa.

Opetusopin ja v:n 1925 mietinnön vertailu paljastaa viimeksi mainitussa myös eräitä heikkouksia, jotka osittain ovat tulleet ilmi myös aiemmin suorittamassamme komiteoiden vertailussa:

1) Puuttui selkeä systeemi. Erityisesti olisi kaivattu *kasvatustavoitteen* uudelleen muotoilua.

2) Vanha psykologinen pohja oli romahtanut, mutta silti ei ollut rakennettu uudempaan tutkimukseen perustuvaa *yhtenäistä sielutieteellistä perustaa*.

3) *Opetusmenetelmäoppi* olisi myös kaivannut uutta kokonaisuutista. Nyt sinänsä oikeat ja suuntaa antavat ohjeet jäivät osittain irrallisiksi.

Aikaisemman jänteveyden heikentyminen ja lisääntyneen ai-



neksen uudelleen järjestämisestä ilmeisesti johtui, että luonnon-tiedossa eri osat jäivät v. 1925 verraten irrallisiksi. Kuitenkin jo v. 1901 Soininen oli esittänyt sekä kasvi- että eläinopin (luonnon-yhteiskunnat) ja toisaalta fysiikan ja kemian raja-aitojen kaatamista, siis toimenpidettä, joka v. 1950 toteutettiin.

Komitean työn arvosta saa helposti väärän kuvan, jollei myös oteta huomioon sen oman aikakauden olosuhteita. Tässä mielessä antaa mahdollisuuden oikeampaan arviointiin lukuvuosina 1926—30 kaikkiaan 249 koulussa suoritettuna kokeilun jälkeen suoritettujen tiedustelut (*Oksala*). On kuitenkin otettava huomioon, ettei kyseessä ole edustava otos ja ettei kysely muutoinkaan ilmeisesti täytä tieteelliselle tutkimukselle asetettavia ehtoja. Aikalaisten ajatuksia kysely silti kuvannee varovaisesti tulkittuna.

Yleisvaikutelma lausunnoista oli se, että komitean suunnitelmaan oltiin tyytyväisiä tai sitä suorastaan kiitettiin etenkin äidin-kielen ja laskennon osalta. Esiintyneet moitteet voidaan jakaa oman tutkimuksen perusteella kahteen osaan. Sellaisia, joita v:n 1950 komiteakaan ei olisi voinut hyväksyä ja joissa se siis oli edeltäjänsä kannalla, olivat:

1) Yleismoite, että kansakoulu on tulossa liian ammatilliseksi ja utilitaristiseksi.

2) Uskonossa on liian vähän ulkolukua, kristinoppia ja yleensä tietoaineistoa.

3) Ympäristöopilla on kohtuuttoman suuri tuntimäärä.

Moitteet osoittavat, kuinka oudoilta komitean eräät perusuudisukset tuntuivat osasta opettajistoa ja kuinka paljon tässä suhteessa oli vaadittava vielä kypsymistä.

Aikalaisten moitteita, joihin myös jälkimmäisen komitean voi katsoa kannanotoissaan yhtyneen, olivat:

1) Aineista olisi vieläkin supistettava, koska työkoulumaiset menetelmät vievät paljon aikaa.

2) Aineksen kertaantuminen toisessa vuorokurssissa tekee opetuksen raskaaksi.

3) Muiden maiden historiaa ja maantietoa olisi lisättävä. His-

torialle tunti lisää. Yleismaantieto syksystä kevätlukukauden loppuun.

4) Luonnontiedossa liiaksi didaktista materialismia. Etenkin luonnonoppia vähennettävä. (Eräät ehdottivat lisäksi muutamien luonnontiedon osien sulauttamista toisiinsa!)

Jo aikalaiset olivat huomanneet suunnitelmassa piirteen, joka aikaa myöten tuli yhä ilmeisemmäksi puutteeksi: aineksen karsintaa olisi pitänyt suorittaa vielä enemmän. Koulu jäi sittenkin liian tietovaltaiseksi. Luonnontiedossa hajanaisuuteen vaikutti ilmeisesti uuden aineksen laajuus ja kokemusten puute.

Komitean mietinnön yhtenäistävä vaikutus alkoi heiketä 1930-luvulla, ja sen eräät heikkoudet tulivat tällä sisäisen uudistumisen nousukautena muutoinkin entistä selvemmin ilmi. Salon (8) lausunto v. 1944, että alun perin kyllä hyvä suunnitelma oli jo vanhentunut, oli ilmeisesti oikea arvio. Se ei ottanut huomioon eri tyyppisiä kouluja, oppiaines oli oppikirjojen vuoksi laajentunut ja ennen muuta puuttui todellinen keskitys.

*Bruhnin* (1) mielestä taas maamme metodioppi oli kyllä kehittynyt, mutta opetussuunnitelmaoppi kaipasi uudistamista. Yksinomaan kansakoulun kannalta katsottuna mainittu lausuma kyllä vaatii tarkistuksen. V:n 1925 opetussuunnitelma oli kyllä näet aikanaan modernisoinut oppiaineksen, mutta opetusmenetelmäopissa ei vastaavaa kokonaisuudistusta ollut suoritettu, vaikka etenkin 1930-luvulla tehtiinkin runsaasti osittaisuudistuksia tai ainakin niihin tähtääviä ehdotuksia.

Mietintöön kiinnitti sotavuosina huomiota myös Koskenniemi. Hänen mielestään kansakoulun järjestysmuotoasetuksen v. 1923 esittämä kasvatustavoite siveellinen ihminen oli toisaalta liian yleinen, toisaalta liian vähän kansallinen päämäärä. Koskenniemi katsoi, että ennen itsenäisyyttä syntyneet päämäärät ja niiden saavuttamiseksi kehitetyt keinot olivat enimmäkseen säilyneet ennallaan. Esimerkkinä tästä Koskenniemi mainitsi nimenomaan v:n 1925 komitean, joka lopullisessa mietinnössään ei ollut tarkistanut väliaikaisen mietintönsä (1915) suuntavivoja edes päämääräkysy-

myksen kohdalla: «Maamme itsenäisyyttä ei siis näinkään tärkeässä suunnitelmassa katsottu tarpeelliseksi ottaa huomioon.»

Koskenniemen kritiikkiä voidaan pitää oikeutettuna sikäli, että kansakoulun kasvatuspäämäärä olisi todellakin tarvinnut tarkistamista. Suoritettu vertailu osoittaa kuitenkin selvästi, että syyte isänmaallisen aineksen vähäisyydestä v:n 1925 suunnitelmassa on täydellisesti perusteeton. Jo Opetusopissa kotiseutu ja isänmaa olivat Soinisella keskeisiä aihepiirejä ja maan itsenäistyttyä tämä piirre yhä vahvistui. Koskenniemen väitteet osoittavat, ettei hän ollut riittävän syvällisesti perehtynyt arvostelevaansa mietintöön ja että hän kritiikittömästi tempautui mukaan tuolloiseen jyrkästi suomalais-kansalliseen innostukseen, jonka tavoitteena kasvatuksessa oli luoda uusi henki tulevalle Suur-Suomelle. Sodan jälkeen Koskenniemi itse joutui komitean mukana suunnittelemaan kansalaisten tasa-arvoisuutta tähdentävää ja yleismaailmallisempaa kasvatusihannetta. Hänen ansiokseen on myös katsottava, että v. 1950 mietinnössä edeltäjän mielipiteisiin suhtauduttiin nyt viileän objektiivisesti.

Kuluneet neljä vuosikymmentä antavat muutoinkin mahdollisuudet v:n 1925 komitean ansioiden ja heikkouksien puolueettomaan arviointiin. Kun otetaan huomioon kaikki edellä sanottu, on po. mietintö arvosteltava erittäin merkittäväksi didaktiseksi suoritukseksi. Ilmeisesti pääansio tästä lankeaa Mikael Soiniselle, joka tässä viimeisessä työssään osoittautui aikaansa seuranneeksi ja tulevaisuuden tarpeita aavistavaksi uudistajaksi, joka hallitsi sekä teorian ja käytännön. Kun Soinista mainitaan herbart-zilleriläisyyden juurruttajana tai kansakoulun yleistäjänä Suomessa, on häneen ehdottomasti liitettävä myös kuva uuden koulun mukaisen didaktiikan alulle panijasta, jonka työlle seuraava, enemmän sosiaalista näkökohtaa arvostavassa yhteiskunnassa elävä polvi saattoi välittömästi rakentaa.

## LÄHTEET:

- (1) Folkskolmötet 1939.  
Komitean mietinnöt:
- (2) 1925: 14 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma.
- (3) 1946: 10 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I—II.
- (4) 1952: 3       »                       »                       »                       »
- (5) Koskenniemi, Matti: Suomen kansakoulun uudistamisesta. Kasvatus ja Koulu 1943.
- (6) Lahdes, Erkki: Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu 1961.
- (7) Lilius, Albert: Ernst Meumann om några av den pedagogiska psykologins och pedagogikens problem. Kasvatusopillinen aikakauskirja 1918.
- (8) (Kansanopetuslaitoksien) opettajaneuvoston kokous 1944.
- (9) Oksala, K.: Kansakoulun uusi opetussuunnitelmaehdotus kokeiltavana. Kasvatus ja Koulu 1931.
- (10) Soininen, Mikael: Opetusoppi I—II. 3 p. Helsinki 1923.
- (11)       »                       »       Maalaiskansakoulun uudistus. Helsinki 1916.
- (12) Stöcker, Karl: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 6. Aufl. Kuhnbach.