

Taimo Iisalo

KESKIKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN SYNTYVAIHEEN ONGELMIA

Tutkimustehtävä

Suomessa alkoi 1890-luvulla monivaiheinen ja hidas oppikoulun uudistaminen. Aluksi (vuosina 1891 ja 1893) siihen asti yhtenäiset reaalilyseot jaettiin lukusuunnitelmia muuttamalla kahteen periaatteessa erilliseen osaan, keskikouluun ja lukioon. Vuonna 1914 tämä jako vahvistettiin asetuksella. Samalla reaalilyseosta, jota nyt alettiin nimittää linjajakoiseksi lyseoksi, tuli valtion ylläpitämien lyseoiden päätyyppi toisen lyseotyyppin, klassillisen lyseon jäädessä suurimpien kaupunkien poikkeuskouluksi. Muutoksen yhteydessä lyseoille vahvistettiin opetetavat aineet ja niiden viikkotuntimäärät osoittavat ns. lukusuunnitelmat. Niitä täydennettiin vuonna 1916 julkaistuilla ns. oppiennätyksillä ja ohjeilla. Maan itsenäistymisen seurauksena tapahtuneen venäjänkielen aseman muuttumisen vuoksi lukusuunnitelmia korjailtiin vuonna 1918. Väliaikaisiksi alunperin tarkoitettut uudet lukusuunnitelmat jäivät pikäaikaisiksi. Vähäisin muutoksin ne näet yhdessä vuoden 1916 oppiennätysten kanssa säätelivät oppikoulujen opetusta aina 1940-luvulle asti.

Kuvatun prosessin yhtenä keskeisenä osana oli keskikoulun perustaminen yliopistoon johtavan oppikoulun osaksi.¹⁾ Ensimmäisissä 1890-luvun alkupuolella tapahtuneissa ratkaisuisa keskikoulu saatiin aikaan rajamalla muutamien oppiaineien opiskelu yksinomaan viidelle alaluokalle, muutamien taas yksinomaan lukioon. Useimpia aineita tietenkin opiskeltiin kummallakin asteella.²⁾ Ratkaisu oli mekaaninen eikä sen yhteydessä ainakaan sanottavasti pohdiskeltu keskikoululle kaavailun tehtävän ja opetettavaksi tulevien sisältöjen välistä suhdetta. Uudistus jäi siis tavallaan keskeneräiseksi. Keskikoululta puuttui sen tehtävän mukainen opetussuunnitelmallinen ohjeisto. Tunnettu koulumies E. Lampén totesikin vuonna 1908:

"Nimellisesti keskikouluja päättyvillä oppikursseilla tosin on olemassa kaikissa meidän reaalityöissämme, mutta että monessa reaalityössä toimitaan vanhaan tapaan, nimittäin opettamalla niin, että ylioppilastutkinto jo ensimmäisestä luokasta lähtien on ainoana silmämääränä, ja että sangen vähän arvoa ja painoa pannaan keskikoulusa poispyrkivien oppilasten evästämiseksi tarpeellisilla tiedoilla lähtiessään ulos elämän eri aloille, se on koulumiesten kesken yleisesti tunnettu asia."³⁾

Keskikoulun opetussuunnitelma olikin yksi niistä asioista, joista uudistustyön jatkossa oli sovittava. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on eritellä ratkaisuun johtanutta keskustelua ja kuvata saavutettua tulosta.

Yleistäen opetussuunnitelma on kuvattavissa yhteiskunnan päättäjien ohjeelliseksi tarkoitetuksi käsitykseksi koulussa toteutettavaksi aiotusta opetuksesta. Sellaisena siihen sisältyvät ainakin mielipiteet opetuksen tavoitteista, opetettavista sisällöistä ja opetuksessa käytettävistä työtavoista. Nykyisin tämäntapaiset asiat yleensä kuvataan ohjeelliseksi tarkoitettussa opetussuunnitelmaksi nimitetyssä asiakirjassa. Yksi opetussuunnitelman historian tutkimuksen metodisista perusongelmista on sii-

1. Ks. Iisalo 1975.

2. Vuoden 1891 lukusuunnitelman mukaan keskikoulussa opiskeltavat aineet olivat: uskonto, opetuskieli, toinen kotimainen kieli, venäjä, saksa, maantieto, historia, matematiikka, luonnonoppi, luonnonhistoria, kaunokirjoitus, piirustus, laulu, voimistelu ja vapaaehtoinen kirjanpito.

3. Komiteanmietintö 1908, 290. Jotkut opettajat näyttävät havainneen keskikoulun tuomat ongelmat ja pyrkineen niitä ratkaisemaan (Ks. OOK 1893, 229-230, 233; OOK 1897, 35, 47-48, Bihang 10; Handlingar vid sjette skolläraremötet ja Skolläraremötet 1893 Hb 1 Khs III VA).

nä, että entisiä oppikouluja varten ei tällaista asiakirjaa koskaan laadittu. Koulun toimintaa ohjanneiden viranomaisten kannalta oli tärkeintä pukea asiakirjan muotoon vain ne ohjeelliseksi tarkoitettut kannanotot, joilla oli välitöntä poliittista ja hallinnollista merkitystä. Tärkeintä olivat tällöin lukusuunnitelmat. Opiskeltavia tiedollisia sisältöjä koskevia luetteloita eli oppiennätyksiä myös julkaistiin, mutta niitä ei pidetty yhtä sitovina kuin lukusuunnitelmia. Tyätapoja koskevat ns. opetusopilliset ohjeet taas olivat harvinaisia. Sisällöllisesti nämä asiakirjat kattoivat vain kapean alueen opetussuunnitelmasta. Laaja, monipuolinen ennakkokäsitys opetuksesta, siis opetussuunnitelma käsitteen nykyaikaisessa merkityksessä oli tietenkin olemassa sekä päättäjien että opettajien mielessä, mutta sitä ei koskaan puettu yhtenäiseksi asiakirjaksi. Jonkun määrätyn ajankohdan opetussuunnitelman rekonstruktioon pyrkivä historiallinen tutkimus joutuu turvautumaan julkaistuihin opetussuunnitelma-asiakirjoihin, mutta niiden ja muun käytettävissä olevan aineiston avulla se pyrkii tavoittamaan vallinneen opetussuunnitelman mahdollisimman monipuolisesti.

Suppeassa artikkelissa ei tietenkään pystytä tavoittamaan oppikoulun, tässä tapauksessa keskikoulun opetussuunnitelman kokonaisuutta. Käytettävissä olevan suppean tilan vuoksi tarkastelu on rajoitettu koskemaan vain lukusuunnitelmia. Tällöin on kuitenkin oletettu, että lukusuunnitelma koko opetussuunnitelman lailla rakentuu jollekin tai joillekin opetussuunnitelman kokonaisuuden ymmärrettäviksi tekeville pedagogis-filosofisille taustakäsityksille.⁴⁾ Huomiota ei siis niinkään kiinnitetä yksityisiin lukusuunnitelman oppiaineisiin kuin niiden asemaa ja merkitystä ohjanneisiin perustaviksi arvioituihin katsomuksiin. Näin toivotaan saatavan esille tietoa, joka ainakin jossakin määrin valaisee opetussuunnitelmaa kokonaisuudessaan.

Käytettävä lähdeaineisto määräytyy tästä tutkimustehtävästä käsin. Opetussuunnitelmista tekivät tuolloin päätöksiä kouluviranomaiset, tiede- ja opettajankoulutusorganisaatioissa toimineet sekä oppikoulujen opettajat erityisesti ns. yleisissä oppikoulunopettajakokouksissa.⁵⁾ Tämän päätöksentekojärjestelmän piirissä syntyneet asiakirjat ovat tämän tutkielman keskeinen lähteistö.

4. Ks. mm. Kansanen 1976.

5. Ks. Iisalo 1982, erityisesti ss. 35-37.

Käytettävissä olleet vaihtoehdot

Oppikoulun opetussuunnitelmaan sisältyneet tavoitteet ja opetussisällöt ovat ja olivat myös 1890-luvulla alkaneen reformin aikoihin johdannaisia koululle yhteiskunnassa asetetusta tehtävästä. Tuolloiset päättäjät eivät kuitenkaan olleet täysin yksimielisiä koulun tehtävästä eivätkä näin myöskään siitä päämäärästä, johon opetuksella tuli pyrkiä. Aiheesta käyty keskustelu paljasti päättäjillä olleen tarjolla ainakin kolme toisistaan jossakin määrin poikkeavaa perusnäkemystä. Jokaisesta niistä oli myös johdettavissa sille ominainen opetussuunnitelmallinen perusratkaisu.

Ensimmäisenä mainittakoon käsitys, jossa oppikoulu ja ennen muuta sen keskikouluosa esitettiin käytännön toiminnassa tarpeellisia tietoja ja-kavaksi laitokseksi. Näkemykseen sisältyvä näennäinen itsestäänselvyys saa merkitystä, kun muistetaan tämän katsomuksen edustajien kritikoineen ns. muodollisiin tavoitteisiin pyrkinyttä perinnäistä uushumanistista latinakoulua.⁶⁾ Kouluopetuksen tehtävänä ei heidän mukaansa ollut muodollisen ajattelutaidon kehittäminen, vaan koulun oli tyydytettävä - kuten yksi keskustelija asian ilmaisi - "sitä opin tarvetta, joka yleensä useammilla aloilla elämässä on olemassa".⁷⁾ Latinakoulun kannattajat puolestaan tulkitsivat tällaisen näkemyksen torjuttavaksi "utilitarismiksi" ja "materialismiksi".⁸⁾ Aatehistoriallisesti käytännön hyötyä korostanut katsomus oli yksi ilmaus siitä ns. reaaliopetuksen merkitystä korostaneesta ajattelusta, joka 1700-luvulta alkaen oli värittänyt eurooppalaista koulukeskustelua. Yhteiskunnallisesti se taas lienee ollut osoitus Suomessa 1800-luvun lopulla tapahtumassa olleesta sääty-yhteiskunnan murenemisestä ja koulun antamaa tietoa arvostaneen ns. keskiluokan orastavasta noususta.

Opetussuunnitelmallisten ratkaisujen kannalta tärkeitä on havaita esitellyn katsomuksen 1890-luvun valtiopäivillä saama vahva kannatus. Se oli suosittu myös kouluhallinnon virkamiesten keskuudessa. 1910-luvun reformeissa koulutoimen ylihallituksen enemmistö asettui sen taakse ko-

6. Tämän opetuskäsityksistä ks. mm. Iisalo 1982 b.

7. Ks. mm. Talonpoikaissäädyn ptk 1891 III, 1581-1589.

8. Ks. OOK 1897, 24-64; OOK 1906, 64-86.

rostaen opetusta , josta oli "hyötyä sekä vastaisissa opinnoissa että tulevassa toiminnassa".⁹⁾ Hyöty tulkittiin tällöin nimenomaan käyttökelpoisiksi tiedoiksi. Yhtenä seurauksena katsomuksen kouluhallinnon piirissä saamasta suosiosta oli se, että opetussuunnitelmaa siellä tarkasteltiin lähinnä lukusuunnitelmina ja oppiennätyksinä, siis opetuksen tiedollisen sisällön kannalta. Tämä näkökulma määräsi jopa opetussuunnitelmasta käydyin keskustelun perussuunnan.

Äskeisestä poikkeavan näkemyksen keskikoulun päämäärästä ja opetussuunnitelmasta esitti 1890-luvulla ajan koulukeskusteluihin innolla osallistunut V. Vasenius. Hänen mukaansa keskikoulusta oli tehtävä yleistä kansalaissivistystä edistävä laitos. Kansalaissivistys ei hänelle ollut ensi sijassa tietoja. Niitä tärkeämpänä hän näet piti mielikuvituksen, kansalaismielen ja isänmaanrakkauden kehittämistä. Koulun oli toisin sanoen pyrittävä oppilaan sielunominaisuuksien kehittämiseen. Keskeisenä opetuksellisena välineenä olisi tällöin kirjallisuuden ja oman kansan historian opiskelu.¹⁰⁾

Aatehistoriallisesti Vaseniuksen ajatus näyttää lähinnä pohjautuneen uushumanistiseen opetusideologiaan. Uushumanistien tavoin hänenkin opetuksen tavoitteensa olivat muodollisia. Niinpä hän uushumanistien tavoin torjui ajatuksen koulun tekemisestä hyödyllisten tietojen jakajaksi. Toisaalta hän erosi meillä tavallisesta uushumanisesta kouluajattelusta siinä, että hän painotti "kaikkien sielunvoimien", ei vain ajattelun kehittämisen tärkeyttä. Yhtenä Vaseniuksen katsomuksen taustana saattoi olla suomalaisessa kulttuurielämässä tuolloin voimistumassa ollut idealistinen oman kansakunnan ja sen aikaansaannosten arvostus, jolloin lähes romanttinen kiintymys omaan kansaan ja sen saavutuksiin katsottiin yhdeksi kansakunnan säilymisen takeista. Mm. Maamme-kirjan ja Kalevalan käyttö kouluopetuksessa olivat tämän ajattelun ilmauksia.¹¹⁾

9. Ptk 10.2.1914 Ca 13 Khs III VA. Ks. myös A. Strengin lausunto OOK 1897, 53.

10. Vasenius 1893; Vasenius 1894; OOK 1897, 28-33. Vaseniuksen ohjelman kritiikistä ks. OOK 1897, 39; Kasvatusopillisen yhdistyksen ptk 3.2.1893, KA 1893, 261-268; Rein 1903, 90-109.

11. Ks. mm. Andersson 1979, 134-146; Kauppinen 1982, 36-38.

Vaseniuksen katsomus ei ainakaan välittömästi päässyt vaikuttamaan opetussuunnitelmallisiin perusratkaisuihin. Ainakin osasyynä tähän sattoi olla kasvatus- ja opetusopin professori W. Ruinin ja filosofiprofessori Th. Reinin sen perusteisiin kohdistama arvostelu.

Kolmannen ja opetussuunnitelman kehittämisen kannalta tärkeän katsomuksen keskusteluun toivat herbartilaisesta koulukunnasta vaikutteita saaneet pedagogit. Vuonna 1893 pidetyssä yleisessä oppikoulunopettajakoukoksessa M. Soininen ja W. Ruin, herbartilaisuuden suomalaiset esitaistelijat, esittelivät sitä. Heidän mukaansa opetuksen tarkoituksena oli harrastuksen herättäminen "vakavaan, rehelliseen ja tieteelliseen työhön". Oli luovuttava ajatuksesta, että kouluopetuksella hankitaan "ett stabilt kapital af vetande". Koulu näet pystyy parhaimmillaankin välittämään vain "naurettavan vähäisen" tietomäärän. Halutesaan se kuitenkin pystyi tärkeämpään, herättämään innostuksen henkiseen ponnisteluun ja tiedonhankintaan.¹²⁾ Myös Soinisen ja Ruinin kritiikin kohteena oli näin hyödyllisten tietojen välittämiseen tähtäävä opetuskäsitys. Myöhemässä vaiheessa Soininen vielä palasi aiheeseen ja esitti tämän käsityksen ja herbartilaisuuden peruseron. Tietojen välittämiseen tähtäävässä käsityksessä tietomäärien omaksumista pidettiin opetuksen tavoitteena ja opetettavien tietojen valinnan keskeisenä kriteerinä on niiden hyödyllisyys. Herbartilaisen käsityksen mukaan tavoitteena on harrastuneisuus eli "mieltymys opetuksen esineeseen". Opetettavat asiat ovat tällöin vain tavoitteen saavuttamisen välineitä. Tiedon hyödyllisyyttä ei missään tapauksessa saanut pitää itseisarvona. Vain tapauksissa, joissa tietosisällöt harrastuksen syntymisen kannalta ovat samanarvoisia, etusija voitiin antaa suuremman hyödyn tuottavalle sisällölle.¹³⁾

Herbartin ns. kasvattavan opetuksen ajatukseen liittyen Soininen 1900-luvun alussa esitti yksityiskohtaisen käsityksen koulun opetussuunnitelmasta. Sen yksityiskohtiin ei tässä ole mahdollisuutta puuttua. Lopputoteamukset kuitenkin olivat siksi olennaisia, että ne on mainittava. Perinnäiset oppiaineet hän jakoi neljään ryhmään arvioiden jokaista niistä kasvattavan opetuksen, siis luonteenkasvatuksen ja harrastuksen näkökulmasta. Keskeinen asema opetussuunnitelmassa kuului

12. OOK 1893, 88-90, 99-100, 263-264.

13. Soininen 1900, 84, 89; Soininen 1901, 28.

ns. historiallisella aineryhmälle (uskonto, historia ja kaunokirjallisuuden lukeminen). Toiseksi tärkeysjärjestyksessä hän asetti ns. luonnontieteiden ryhmän (luonnontieto, luonnonhistoria ja maantieto). Kolmanneksi tulivat taideaineet (piirustus, käsityöt ja laulu). Kaikkein vähämerkityksellisimpinä oli ns. muodollisten aineiden ryhmä (matematiikka ja kielet).¹⁴⁾

Soinisen käsitys opetussuunnitelman aineista poikkesi selvästi hyödyllisen tiedon välittämiseen pyrkivien ajatuksista. Olihan kaikissa ns. reaalisen opetuksen suunnitelmissa historiallisen ryhmän aineita sekä taitoaineita pidetty vähämerkityksellisinä ja erityisesti arvostettu kieliä, matematiikkaa ja luonnontieteellisiä aineita. Yhtä jyrkästi Soinisen käsitykset erosivat perinnäistä uushumanistista oppikoulua ohjanneesta opetuskäsityksestä. Olihan sen mukaan kielillä, ennen muuta latinalla, ja matematiikalla huomattavin opetuksellinen merkitys, kun taas esim. luonnontieteellisen ryhmän asema oli varsin heikko. Soinisen käsitys olikin hänen aikansa opetussuunnitelmallisten vaihtoehtojen kritiikkiä. Samalla ajan johtavaan kansainväliseen pedagogiseen teoriaan perustuvana oli näin esitetty varteenotettava reformiohjelma. Tosin Soininen ja Ruin eivät suoranaisesti kosketelleet keskikoulua. Heidän ohjelmansa koski yleensä kehitysikäisen lapsen ja nuoren opettamista. Sellaisena se kuitenkin oli mm. oppikoulun alempien luokkien, siis juuri keskikouluasteen käyttöön soveltuva.

Katsauksemme osoittaa, että vuosisadan vaihteen tienoilla maassamme vallitsi erimielisyys perusteista, joille oppikoulun opetussuunnitelma oli rakennettava. Mahdollisuuksia oli kolme, joista kaksi oli erityisen merkityksellistä. Tämän toteaminen avaa keskeisen tarkastelukulman keskikoulun opetussuunnitelman kehittelytyön historiaan.

Vuoden 1908 mietintö

Suomessa oppikoulun opetussuunnitelmalliset kysymykset ratkaistiin koko autonomian ajan ja myöhemminkin lukusuunnitelmien laatimisen yhteydessä. Näin tapahtui myös keskikoulun kohdalla. Sivuutamme tässä kuitenkin yk-

14. Soininen 1901, 29-55.

sityiset lukusuunnitelmat ja keskitymme tarkastelemaan vuonna 1906 asetetun oppikoulukomitean vuonna 1908 valmistuneessa mietinössään esittämää ehdotusta keskikoulun lukusuunnitelmaksi. Komitean aikaansaannosta voi näet pitää vuosisatamme alkupuolen reformityön keskeisenä tuotoksena.

Komitea lähti liikkeelle erottamalla toisistaan yleissivistyksen ja ammattisivistyksen eli yleisluontoisen kansalaissivistyksen ja yliopistollisiin opintoihin valmistavan opetuksen. Tällä jaolla se otti myönteisen kannan keskikouluun ja samalla periaatteessa erotti toisistaan keskikoulussa ja lukiossa annettavan opetuksen.¹⁵⁾ Kaavavaihtelun keskikoulusta komitea näyttää hyväksyneen joitakin selvästi herbartilaisuuteen pohjautuneita lähtökohtia.¹⁶⁾ Edellä nähtiin Soinisen kasvattavan opetuksen kannalta pitäneen kieliä ja matematiikkaan vähämerkityksellisimpinä koulun aineista. Komitean työn aikoina käytetyn vuoden 1906 lukusuunnitelman mukaan oli keskikouluasteella toisen kotimaisen kielen ohella opiskeltava kahta vierasta kieltä (saksa ja venäjä). Tavallaan Soinista myötäillen komitea päätyi radikaaliin ratkaisuun ehdottaen vieraiden kielten opetuksen rajoittamista yhteen kieleen. Päätöksenteko asiasta oli komiteassa monen vaivan takana ja vaati mm. kaksi äänestystä.¹⁷⁾ Komitean ehdotuksen mukanaan venäjä ja saksa oli tehtävä keskenään vaihtoehtoisiksi aineiksi. Näin keskikouluasteella toisen kotimaisen kielen ohella tulisi olemaan vain yksi vieras kieli.

15. Komiteanmietintö 1908, 73, 84-87.

16. Komiteanmietintö 1908, 87, 115, 117, 118, 126, 131, 133.

17. Komiteanmietintö 1908, 32-34, 136; Ptk 26.10, 29.10, 30.10. ja 29.11.1906, Koulukomitean 1906-1908 arkisto VA.

Taulu 1. Soinisen oppiaineryhmien viikkotuntimäärät keskikoulussa vuoden 1906 lukusuunnitelmasta ja vuoden 1908 komiteanehdotuksesta koottuina (Kertomus 1905-1987, 11; Komiteanmietintö 1908, 160)

Oppiaineryhmä	Viikkotunteja keskikoulussa	
	Vuoden 1906 lukusuunnitelma	Vuoden 1908 ehdotus
Historialliset aineet (historia, uskonto)	31	23
Luonnontieteelliset aineet (luonnonoppi, luonnonhistoria, maantieto)	15	27
Taideaineet (kaunokirjoitus, piirustus, laulu)	14	17
Muodolliset aineet (kotimaiset kielet, vieraat kielet, matematiikka)	80	72
Muut aineet (voimistelu, kirjanpito)	17	17
Keskikoulussa viikkotunteja yhteensä	157	156

Komitean kannanottojen periaatetaustan selvittämiseksi on laadittu taulu 1. Siinä komitean ehdotukset keskikoulun aineiksi on esitetty Soinisen ryhmittelyn mukaisesti, lisäksi on otettu mukaan ryhmä Muut aineet. Rinnalle on asetettu vuoden 1906 lukusuunnitelman viikkotuntimäärät.¹⁸⁾ Ilmeisestä virhelähteistään huolimatta taulu antaa tietoa suunnasta, mihin komitea halusi kehittää keskikoulun lukusuunnitelmaa. Ensinnäkin huomataan Soinisen käsityksen kanssa ristiriidassa ollut

-
18. Viikkotuntimäärän käyttö oppiaineen aseman osoittimena on ongelmallista. Tuntimäärä ei näet välttämättä osoita vain aineen asemaa toisiin aineisiin verrattuna, vaan heijastelee myös käsityksiä aineen opiskelun oletetusta vaikeudesta. Edelleen on huomattava aineiden ryhmittelyyn liittyvät pulmat. Vuoden 1906 suunnitelmassa maantieto oli liitetty historiaan ja näin se tuli historialliseen ryhmään. Vuoden 1908 mietinnössä aine oli itsenäinen ja voitiin näin sijoittaa luonnontieteelliseen ryhmään. Kaikki koulun kielet on tässä sijoitettu muodollisiin aineisiin. Tosiasiassa kaikkien kielten opetuksessa, erityisesti opetuskielessä käsiteltiin myös historialliseen ryhmään kuuluvaa ainesta, esim. kirjallisuutta.

muodollisten aineiden tavattoman vahva asema lukusuunnitelmassa. Vuoden 1906 suunnitelmassa yli puolet keskikoulun viikkotunneista oli annettu niille. Vaikka tuntimäärä vuoden 1908 ehdotuksessa hieman laskikin, edelleen lähes puolet tunneista jäi näiden aineiden käyttöön. Kielet ja matematiikka olivat suomalaisessa oppikoulutraditiossa saaneet niin keskeisen aseman lukusuunnitelmissa, ettei herbartilaispohjainen opetussuunnitelmakäsitys sanottavasti pystynyt tilanetta muuttamaan. Komitean pyrkimyksen kannalta kuva hieman kaunistuu, jos muodollisten aineiden ryhmästä poistetaan jossakin määrin erikoisasemassa olleet opetuskieli. Tällöin vuoden 1906 lukusuunnitelmassa jäljelle jäävien muodollisten aineiden yhteinen tuntimäärä oli 65, kun taas vuoden 1908 ehdotuksessa se oli enää 53. Taulusta ilmenee myös, että komitea syystä tai toisesta ei halunnut lisätä Soinisen arvostaman historiallisen aineryhmän tunteja. Sen sijaan Soinisen toiseksi tärkeimmäksi niemeämän luonnontieteellisen ryhmän tuntimäärää lisättiin selvästi.

Viikkotuntimäärien erittely viittaa siihen, että vuoden 1908 komitean ainoana lähtökohtana ei ollut herbartilaispohjainen katsomus keskikoulusta kasvattavaan opetukseen keskittyvänä kouluna. Mahdollista onkin, että komitea oli kannanotoissaan riippuvainen myös kouluhallinnon suosimasta hyödyllisten tietojen välittämisen ajatuksesta. Olettamuksen varmistamiseksi turvauduttiin toiseen mietinnön aineiston erittelyyn. Komitea luonnollisesti joutui esittämään perustelut aineitten valinnalle lukusuunnitelmaan.¹⁹⁾ Edellä esitetystä oletuksesta lähtien suoritettiin argumenttiaineiston yksinkertainen sisällön erittely. Luokitusrunko oli seuraava: (1) Oppiaineen tiedollista merkitystä (käytännön elämä, jatko-opiskelu, tieteenharjoitus) korostavat argumenttiväittämät, (2) Herbartilaispohjaista pedagogista näkemystä (harrastus, kykyjen kehitys, konsentraatio) korostavat argumenttiväittämät ja (3) Muut argumentit (esim. virkistäytyminen). Erittelyn tulos on taulussa 2.²⁰⁾

19. Komiteamietintö 1908, 113-144.

20. Argumenttiaineiston virhelähteenä on se, että siinä ei erotettu toisistaan lukiota ja keskikoulua. Tekijä suoritti uusintaluokituksen aineistolla noin kuukauden kuluttua ensimmäisestä luokituksesta. Luokituksen reliabiliteetin toteamiseksi laskettiin luokitusten välinen yksimielisyysprosentti siten, että kummallakin luokituskerralla samalla tavoin luokiteltujen argumenttien määrä (74) kerrottiin 100:lla ja tulo jaettiin argumenttien kokonaismäärällä 76. Yksimielisyysprosentiksi saatiin näin 97, mikä viittaa luokituksen tapahtumiseen stabiileja kriteerejä käyttäen.

Tulos osoittaa, että vain pieni osa argumenttiväittämistä sijoittui luokitusrungon kolmannen kohdan piiriin. Komitea näyttää tosiaan rakentaneen opetussuunnitelmallisen ajattelunsa luokitusrungon ensimmäisen ja toisen kohdan sisältämien tausta-ajatusten varaan. Tätä havaintoa huomionarvoisempi on tiedon hyödyllisyyttä korostaneiden argumenttien selvä ylivoimaisuus. Tulos lienee tulkittavissa osoitukseksi tietojen välittämistä korostaneen näkemyksen dominoivasta asemasta tuolloisessa suomalaisessa opetussuunnitelman laadinnassa. Näin vuoden 1908 komiteakin korostamastaan herbartilaisesta lähtökohdasta huolimatta päätyi suunnittelemaan keskikoulua ensi sijassa yhteiskunnan toiminnan ja oppilaan ammatillisen uran kannalta keskeiseksi katsottujen tietojen jakajaksi ja vasta toisessa sijassa herbartilaista kasvattavan opetuksen ajatusta toteuttavaksi laitokseksi.

Taulu 2. Reaalilyseon lukusuunnitelman oppiaineiden argumentointi vuoden 1908 mietinnössä

Sisältöluokat	Argumenttiväittämien määrä	Argumenttien osuus (%) argumenttien kokonaismäärästä
Oppiaineen tiedollista merkitystä korostavat väittämät	43	57
Herbartilaispohjaista pedagogista näkemystä korostavat väittämät	29	38
Muut argumentit	4	5
Argumenttiväittämiä yhteensä	76	100

Muutamiin komitean lukusuunnitelmaehdotuksen yksityiskohtiin on vielä puututtava ja yritettävä niiden avulla valaista paljastuneen kahden perustelun keskinäistä suhdetta. Luonnonhistorian, siis kasvi- ja eläinopin opetusta oli pitkään annettu lyseoissa. Kehitys oli kuitenkin joutanut siihen, että ainetta 1890-luvulta alkaen opetettiin vain koulun alemmilla luokilla. Tämä puolestaan herätti arvostelua ja useilla ta-

hoilla vaadittiin aineen opettamista koulun kaikilla luokka-asteilla, siis myös lukiossa. Vielä 1880-luvulla luonnonhistorian opetuksen laajentamisvaatimukset oli saatettu torjua vetoamalla vanhaan uushumanistiseen opetuskäsitukseen ja väittämällä, ettei luonnonhistoria ollut matematiikan ja latinan kaltainen "perustava" aine. 1890-luvulta alkaen tämä argumentti ei enää kelvannut. Luonnonhistorian opetuksen lisäämistä ajaneet vetosivat toisaalta luontoa koskevan tiedon määrään, toisaalta sen käyttöarvoon. Erityisesti ammattikoulutukselliset syyt olivat tukemassa lisäämisvaatimuksia. Lisäperusteeksi esitettiin - ja tällöin ilmeisesti turvaututtiin herbartilaispohjaiseen ajatteluun - aineen tarjoama sopiva vastapaino koulun ilmeisen yksipuoliselle keskittymiselle "muodolliseen lukemiseen".²¹⁾ Vuoden 1908 komitea hyväksyi aineen ammatillisen merkityksen ja ulotti sen opiskelun lukioon. Komitean käsityksiä paljastavaa oli, että samalla kun aine lukiossa nähtiin ammatteihin orientoivaksi, se keskikoulussa esitettiin ennen muuta kasvattavan opetuksen kannalta tärkeäksi. Sillä näet katsottiin olevan liittymäkohtia oppilaan kokemuksiin ja havaintoihin ja näin sen avulla katsottiin voitavan kehittää oppilaan havaintokykyä ja edistää "hänen harrastustaan ja luontaista pyrkimystään luonnon tuntemiseen".²²⁾ Perustelu muistutti käsitystä, jonka luonnonhistoriallisten aineiden opetukseen erikoistunut kasvatustieteilijä A. Lilius oli esittänyt vuonna 1906 pidetyssä yleisessä oppikoulunopettajakokouksessa. Liliuksen mielestä hyötyä ja ammatillista tarvetta käyttävä argumentti oli luonnonhistoriasta käydyssä keskustelussa ollut liiallisesti etualalla. Hänen mukaansa oli erityisesti korostettava aineen opetuksen yleistä kasvatuksellista arvoa.²³⁾ Näyttääkin siltä, että suomalaisessa suunnittelussa juuri luonnonhistoriasta tuli herbartilaista argumenttia korostaneiden tärkeimpänä pitämä aina. Keskustelu myös viittasi siihen, että juuri keskikoulun luonnonhistorian opetus oli suunniteltava kasvattavan opetuksen lähtökohdista. Ainakin tämän yhden aineen kohdalla keskikoululle ja lukiolle kehittyivät näin selvästi toisistaan poikkeavat tavoitteet.

21. Rektorsmötet 1887, 48; Anomusmietetintö no 74, Asiakirjat valtiopäiviltä 1887 V: 2; Anomusmietetintö no 4, Asiakirjat valtiopäiviltä 1900 V; OOK 1890, 119-120; OOK 1897, Bihang 66-68. Katsauksia luonnonhistorian kouluopetuksen vaiheisiin Collander 1965, 96-100; Poijärvi 1974.

22. Komiteamietetintö 1908, 115-116. Keskikoulun luonnonhistorian opetuksen ehdotuksen olivat laatineet W. Ruin, D.A. Wikström ja H.M.J. Relander komitean jäsenenä. Apuna heillä tässä työssä oli ollut A. Lilius. (Ptk 14.11.1906, Koulukomitean 1906-1908 arkisto VA.)

23. OOK 1906, 305.

Toisena yksityiskohtana tarkastellaan luonnonopin, siis fysiikan ja kemian opetuksen järjestelyä. Sijoittaessaan luonnonopin keskikoulussa opiskeltavien aineiden joukkoon vuoden 1908 komitea käytti kolmea perustelua. Aineen "yleiset opit ovat perustuksena teknillisille ja käytännöllisille opinaloille", se totesi. Toiseksi aineella oli merkitystä "tieteelliseen sivistykseen nähden" ja kolmanneksi aine oli oppilaita kiinnostava, koska se tyydytti heissä olevaa "intellektuaalista tarvetta". Sen avulla voitiin myös kehittää "sekä havainnon että induktiivisen ajattelemisen kykyä" ja suunnata harrastus käytännöllisiin asioihin.²⁴⁾ Kannanotossaan komitea selvästi myötäili vuoden 1906 opettajakokouksessa esitettyjä ajatuksia. Siellä oli keskikoulun 4. ja 5. luokalle esitetty "lyhyt, kokeisiin nojaava oppikurssi fysiikassa ja kemiassa". Fysiikan opetuksesta alustanut J.A. Rosenqvist oli huomauttanut, että opetuksen oli ensi sijassa keskityttävä havaintojen teon taidon kehittämiseen ja oikeiden johtopäätösten tekemiseen.²⁵⁾ Kannanotot vaikuttavat yksiselitteisiltä. Vaikka luonnonopilliset aineet olivatkin hyötyä korostavan näkökannan kannalta tärkeitä, ne myös olivat kasvattavan opetuksen ajatuksen kannalta keskeisen tärkeitä. Kahden perustavan katsomuksen välillä ei ainakaan tässä tapauksessa ollut aineen lukusuunnitelmallista asemaa koskevaa erimielisyyttä. Kasvattavan opetuksen kannalta kaikki näytti riippuvan siitä, mitä ja miten opetetaan.

Soininen oli pitänyt historiaa ja kirjallisuutta kasvattavan opetuksen kannalta tärkeinä aineina, joiden avulla nuoren harrastus suunnattiin siveellisesti kehittäviin kohteisiin. Vuoden 1908 mietinnössä tämä argumentti jäi syrjäiseksi. Pääasiassa lukioasteelle sijoittuvan kirjallisuuden luvun kyllä katsottiin soinislaisesti asiaa korostaen vaikuttavan oppilaiden "niin hyvin... intellektuaaliseen kuin myös estetiseen ja eetiseen puoleen". Keskikouluun tätä näkökohtaa ei kuitenkaan ulo-

24. Komiteanmietintö 1908, 118. Ehdotuksen luonnonopista olivat komiteassa laatineet samat henkilöt, jotka tekivät luonnonhistoriaa koskevan ehdotuksen. Heistä Relander oli luonnonopinopettaja. Asian tuntijana oli lisäksi yliopettaja E. Bonsdorff. (Ptk 14.11.1906, Koulukomitean 1906-1908 arkisto VA.)

25. OOK 1906, 293-294, 299. Fysiikan opetus oli oppikouluissa vanhaa perua. Kemian opetus sen sijaan alkoi yleistyä vasta 1900-luvun alussa. (Malmio 1933, 40-43.) Ilmeisesti juuri vuoden 1906 kokous oli tärkeä virstanpylväs kemian opetuksen vaiheissa. Siellä näet voimakkaasti painotettiin aineen tärkeyttä nimenomaan keskikouluopetuksessa. (OOK 1906, 294-299.) M. Erätuuli (Erätuuli 1980, 61-64) on leimannut vuonna 1916 valmistuneet fysiikan oppiennätykset "kehittymättömiksi".

tettu, vaan päähuomio keskitettiin kielen hallintaan ja kielioppiin. Viimeksi mainittua pidettiin erityisen tärkeänä, koska sen osaaminen helpotti muiden kielten opiskelua. Ajan yleisen käsityksen mukaan oppilaille näet koulussa oli annettava kaikkea kielenopetusta hyödyttävä "muodollinen kieliopetus" eli kielen rakenteen yleinen tuntemus.²⁶⁾ Ero Soinisen ajatteluun oli ilmeinen. Soinisen mielestä opetuskielen tuli saada keskeinen asema lukusuunnitelmassa, mutta tätä vaatimusta hän perusteli nimenomaisesti kirjallisuuden opiskelun tarpeella. Komitea taas tässä tapauksessa turvautui argumentaatioon, jonka perusteella soinislaisen käsityksen mukaan opetuskielen olisi pitänyt saada vain syrjäinen asema lukusuunnitelmassa. Kuitenkin komitea omasta lähtökohdastaan päätyi vaatimaan opetuskielen oppituntien huomattavaa lisäämistä myös keskikouluasteella.²⁷⁾

Opetussuunnitelman tausta-ajatusten kannalta komitean opetuskielestä esittämä kanta vaikuttaa yllättävältä. Se näet näyttää johdonmukaisesti edustaneen vanhaa uushumanisnista opetuskäsitystä, joka jo komitean työn aikoihin kuului selvästi ohitettuun vaiheeseen. Osittain tämä saattoi johtua siitä, että oppikoulussa tapahtumassa ollut latinan väistyminen keskeisen oppiaineen asemasta saattoi nimenomaan kielenopetuksen käymistilaan, jossa radikaalisti uudelle linjalle lähteminen tuotti vaikeuksia. Asiaa oli pohdittu mm. vuoden 1906 opettajakokouksessa. Siellä oli vanhasta muodollisen opetuksen ajatuksesta ja siis kieliopin ylivallasta luopuen oppikoulun alempien luokkien opetuskielen opiskelun keskeiseksi tavoitteeksi asetettu puhekielen oppiminen. Keskustelun alustaneen V. Vaseniuksen mielestä, ja häneen paikalla olleet äidinkielenopettajat yhtyivät, huolellisesti opitun äidinkielen avulla ihminen "kan tråda i förbindelse med sitt folk, lära sig förstå det och verka till dess gagn".²⁸⁾ Tämantapaiseen ajatteluun yleistyminen merkitsi muodollisen kieliopiskelun ajatuksen torjumista. Komitea ei näytä täysin uskaltaneen tälle linjalle. Tosin uusi ajatus näkyi siinä, että komitea korosti äidinkielen hallitsemisen tärkeyttä yhtenä ammatissa toimimisen ja kansalaistoimintaan osallistumisen edellytyksenä.²⁹⁾ Soinisen esittämä kirjallisuuteen keskittyvä linja joka tapauksessa jäi komitean mietinnössä sivuun.

26. Komiteanmietintö 1908, 122-123.

27. Komitean ehdotuksen mukaan opetuskieltä oli keskikoulussa opetettava 19 viikkotuntia. Vuoden 1906 lukusuunnitelman mukaan sitä oli 15 viikkotuntia.

28. OOK 1906, 238, 242.

29. Komiteanmietintö 1908, 120-121.

Soinisen herbartilaispohjaisen ajattelun mukaan matematiikan ns. muodollisena aineena olisi pitänyt lukusuunnitelmassa jäädä suhteellisen syrjäiseen asemaan. Tälle linjalle komitea ei kuitenkaan lähtenyt. Tosin se pyrki vähentämään matematiikan kokonaistuntimäärää, mutta keskikouluasteella se halusi säilyttää matematiikalle annetun tuntimäärän suunnilleen entisellään. Perusteluna oli tällöin aineen käytännöllinen hyödyllisyys. Kahden peruskatsomuksen aiheuttama jännitys ilmeni siinä, että matematiikan opetuksessa ei välttämättä jouduta ristiriitaan kasvattavan opetuksen periaatteen kanssa. Pääpaino näet voidaan opetuksessa panna "ajatuskyvyn kehittämiseksi ja harrastuksen herättämiseksi itsenäisiin tehtäviin". Näin meneteltäessä matematiikasta tulee tärkeä tekijä "koulun kasvattavassa toimessa".³⁰⁾ Vuoden 1906 oppikoulunopettajakokouksessa O.W. Nevanlinna oli esittänyt matematiikan opettamisen ohjelman. Hän kritikoi ammatillisten tarpeiden käyttämistä matematiikan opetuksen keskeisenä perusteena ja korosti yleisen kasvatuksellisen näkökulman ensisijaisuutta. Opetuksen tärkein tehtävä oli hänen mukaansa oppilaiden älyllisen kehityksen edistäminen.³¹⁾ Komitea näyttää selvästi Nevanlinnaa voimakkaammin painottaneen aineen ammatillista merkitystä.

Vuoden 1908 mietinnön tarkastelu on osoittanut komitean pyrkineen sovittamaan toisiinsa herbartilaista kasvattavan opetuksen ajatusta ja käytännön hyödyn näkökohtaa. Jälkimmäinen oli sen ratkaisussa selvästi dominoivassa asemassa. Kasvattavan opetuksen argumentit näyttävät tulleen painotetuimmin esille luontoon ja sitä koskevaan tutkimukseen liittyvissä aineissa. Muiden aineiden kohdalla se lähinnä vaikutti vain lisäelementtinä, joka oli viittaamassa suuntaa opetuksen käytännölle.

Kohti vuoden 1918 ratkaisua

Ajan tavanmukaista käytäntöä noudattaen koulutoimen ylihallitus pyysi valtion koulujen opettajakunnilta lausunnot vuoden 1908 mietinnöstä. Aikanaan ne saapuivatkin. Muihin välittömiin toimenpiteisiin ei mietintö johtanutkaan. Koulujärjestelmällinen peruskysymys, siirtyminen

30. Komiteanmietintö 1906, 283-284.

31. OOK 1906, 283-284.

klassillisten lyseoiden ylivallasta pääsääntöisesti reaalityyppiin lyseoon oli ilmeisesti siksi kiperä ongelma, ettei ylihallitus pystynyt tekemään asiasta mitään ehdotusta. Näin myös keskikoulun lukusuunnitelmakysymys jäi lepäämään. Uusi vaihe alkoi vuonna 1913. Silloin keisari-suuriruhtinas määräsi Suomen senaatin ryhtymään valmistelemaan venäjänkielen opetuksen lisäämistä. Näin ns. toisen venäläistämiskauden toimenpiteet olivat koulujen kohdalla alkaneet. Ylihallituksen tehtäväksi tuli lukusuunnitelmien muutosehdotusten tekeminen. Sen ilmeisen kiusalliseksi nähtyä toimeksiantoa pehmennettiin oikeuttamalla virasto tekemään muitakin kuin venäjän asemaa koskevia muutosesityksiä.³²⁾ Ylihallitus käytti tilaisuutta hyväkseen ja otti esille vuoden 1908 mietinnön ja siitä kertyneet lausunnot. Tuloksena oli vuoden 1914 reformi.³³⁾ Sillä - kuten aluksi mainittiin - toteutettiin reaalilyseoiden eli, kuten niitä nyt kutsuttiin, linjajakoisten lyseoiden tekeminen valtion lyseoiden päätyypiksi. Samassa yhteydessä vahvistettiin linjajakoisten koulujen keskikouluastetta koskevat määräykset.

Ratkaisu oli koulujärjestelmällisesti merkittävä. Lukusuunnitelman kannalta tilanne kuitenkin jäi ongelmalliseksi. Yksi vuoden 1908 mietinnön keskeisistä ajatuksistahan oli ollut venäjän tekeminen saksan kanssa vaihtoehtoiseksi oppiaineeksi. Tämä oli tietenkin ristiriidassa keisarillisen toimeksiannon kanssa. Näin yksi komitean keskeisistä ajatuksista, "muodollisen" kielenopetuksen vähentäminen, ei alkuunkaan voinut toteutua. Venäjän tuntimäärän lisäämisestä oli seurauksia muiden aineiden asemassa. Poliittisessa pakkotilanteessa jouduttiin rakentamaan lukusuunnitelma, jossa juurikaan ei ollut mahdollisuutta toteuttaa ainakaan vuoden 1908 mietinnön ajatuksia.

Vaikka ylihallituksen liikkumavara lukusuunnitelman kohdalla jäi peräti kapeaksi, se toisalta yritti toimia aloilla, joihin poliittinen kiinnostus ei ainakaan samassa määrin ulottunut. Ylihallitus näet valmistutti lyseoille uudet oppiennätykset ja niihin liittyvät opetusopilliset ohjeet. Perustyön tekivät tässä normaalilyseoiden yliopettajat. Koska ylihallitus ja senaatti eivät sanottavasti heidän ehdotuksiaan korjailleet, lopulliset asiakirjat näin heijastelivat ajatuksia, joita

32. Ks. Talousos. KD 63/310 1914 VA.

33. Asetus no 36 11.9.1914.

normaalilyseoissa pyrittiin toteuttamaan.³⁴⁾ Valmistuneilla asiakirjoilla oli melkoinen merkitys opetuksen sisältöjen ja työtapojen kehittämisessä. Niissä oikeastaan ensimmäisen kerran esitettiin käsitys keskikoulussa annettavan opetuksen kulusta.

Vuonna 1914 syntynyt lukusuunnitelmallinen tilanne alkoi purkautua vuonna 1917. Venäjällä tapahtuneen ns. maaliskuun vallankumouksen jälkeinen väliaikainen hallitus ilmoitti hyväksyvänsä Suomen sisäisen lainsäädännön erottamisen valtakunnallisesta lainsäädännöstä. Yhtenä tämän uuden periaatteen seurauksista oli oppikoulujen lukusuunnitelmien uusimisen mahdollistuminen. Keväällä 1917 senaatti määräsi siihenastiset lukusuunnitelmat korvattaviksi väliaikaisella suunnitelmalla. Yhtenä ehtona tosin oli venäjän säilyminen linjajakoisten lyseoiden pakollisena aineena.³⁵⁾ Venäjänkielen tunteja kuitenkin vähennettiin ja näin vapautuneet tunnit annettiin muille aineille. Ratkaisu jäi tosiaan väliaikaiseksi, sillä Suomen itsenäistyttyä otettiin harkittavaksi venäjänkielen asema. Silloisen kirkollis- ja opetustoimituskunnan mielestä venäjä oli poistettava pakollisten aineiden joukosta. Tämä periaatteellinen kannanotto merkitsi lukusuunnitelmien uudistamista. Uudistus valmisteltiin lisäjäsenillä vahvistetussa koulutoimen ylihallituksessa keväällä 1918.³⁶⁾ Heinäkuussa 1918 senaatti vahvisti uudet, tosin edelleen väliaikaisiksi tarkoitetut lukusuunnitelmat.³⁷⁾ Taulussa 3 on verrattu vuoden 1918 ratkaisua vuoden 1908 ehdotukseen. Opetusaineet on vertailussa ryhmitelty Soinisen esittämän periaatteen mukaisesti. Seuraavat havainnot ovat tehtävissä:

- keskikoulun pakollisten aineiden viikkotuntimäärä nousi vuonna 1918 kahdella, koska vuoden 1918 ehdotuksen vapaaehtoinen kirjanpito tehtiin pakolliseksi,
- Muodollisille aineille varattu viikkotuntimäärä supistui vuoden 1918 lukusuunnitelmassa. Ryhmän aineista opetuskieli, toinen kotimainen kieli ja matematiikka menettivät ehdotukseen verrattuna viikkotunteja,
- Historiallisen ryhmän aineet menettivät yhden tunnin historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärän laskettua,

34. Normaalilyseoiden ehdotukset Eb 72 Khs III VA; Ptk 16.4.1915 Ca 14 Khs III VA; Ptk 9.6.1915 Ca 14 Khs III VA; Talousos. ptk 25.7. ja 8.8.1916 VA; Oppiennätykset 1916; Opetusopillisia ohjeita 1916.

35. Kertomus 1914-1919, 17-19.

36. Talousos. KD 126/344 1918 VA.

37. Kerkkonen 1920, 367.

- Luonnontieteellisen ryhmän tuntimäärä nousi vuonna 1918. Nousu oli tosiasiaassa viikkotunneista ilmenevää suurempi. Vuoden 1908 ehdotuksessa uutena aineena mukaan tullut terveysoppi näet oli silloin liitetty luonnonhistoriaan. Vuonna 1918 tämä aine liitettiin voimisteluun luonnonhistorian tuntimäärää kuitenkin laskematta.

Taulu 3. Oppiaineryhmien pakolliset viikkotuntimäärät vuoden 1908 ehdotuksessa ja vuoden 1918 lukusuunnitelmassa. Vertailussa otettu huomioon vain linjajakoisen lyseon keskikouluaste

Oppiaineryhmät	Vuoden 1908 ehdotus	Vuoden 1918 lukusuunnitelma
Historiallinen ryhmä	23	22
Luonnontieteellinen ryhmä	27	29
Taideaineiden ryhmä	17	17
Muodollisten aineiden ryhmä	72	67
Muut aineet	15	17
Keskikoulussa viikkotunteja	154	152

Herbartilaispohjaisen kasvattavan opetuksen ajatuksen kannalta näyttää vuoden 1918 lukusuunnitelma menneen jonkin verran pitemmälle kuin vuoden 1908 ehdotus. Tästä on muodollisten aineiden osuuden supistuminen osoituksena. Merkittävä samansuuntainen toimenpide oli myös luonnontieteellisen aineryhmän vahvistuminen.

Vuoden 1908 komitea oli ehdotustaan laatiessaan lähtenyt siitä, että perinnäisen reaalilyseon oppiaineet olivat myös keskikoulun aineita. Vuoden 1918 suunnitelmaa valmisteltaessa aineiden ~~kaanon~~ ei enää ollut yhtä itsestään selvä. Keskikouluun oli tunkeutunut ja tunkeutumassa uusia oppiaineita, joita perusteltiin erityisesti kansalaisten käytännön tarpeita. Vuoden 1908 mietinnön jo mainitsema terveysoppi oli vaikiinutettu uudeksi aineeksi jo vuoden 1914 lukusuunnitelmassa. Sitä pidettiin yleistä jokaiselle kansalaiselle kuuluvaa tietomäärää välittävänä.³⁸⁾ Asemaltaan samanlainen kirjanpito oli pitkään kuulunut

38. Aineenopetuksen valmisteluvaiheista ks. Kertomus 1908-1911, 4-12.

reaalisen opetuksen vapaaehtoisiin aineisiin. Vuonna 1918 se vakiinnutettiin pakolliseksi. Terveysoppi ja kirjanpito olivat oireita siitä, että keskikoulun tehtävä alettiin hahmottaa yleistä kansansivistystä jakavaksi, siis suunnilleen samassa merkityksessä kuin Vasenius aikoinaan oli vaatinut. Tarjolla oli myös muita aineita. Esim. vuonna 1917 O. Rauhamaa koulutoimen ylihallituksen keskusteluissa vaati, tosin tuloksettomasti, luonnonopin opetukseen yhdistettäväksi keskikoulun käytännöllisyyttä lisäävää työpaja- ja laboratoriotyökentelyä.³⁹⁾ Kansakoulun esikuvan mukaisesti oli 1890-luvulta alkaen keskikouluihin ehdotettu käsitöiden opetusta.

Uudet aineet ja uusien aineiden pyrkiminen keskikoulun lukusuunnitelmaan näyttää olleen oire uudesta opetussuunnitelman tausta-ajattelun muutoksesta. Käytännön hyötyyn pyrkivä ajattelutapa tuskin oli menettänyt merkitystään opetussuunnitelmaan vaikuttavana ajatussuuntana. Sen sijaan herbartilaisten katsomusten asema sekä pedagogisessa tiedeessä että opettajankoulutuksessa oli 1910-luvun kuluessa selvästi heikentynyt. Samanaikaisesti sekä kasvatustieteen edustajien että opettajiston keskuuteen oli levinnyt erilaisia ns. progressiivisen pedagogiikan ajatuksia. Niinpä äsken mainittu Rauhamaa oli yksi keskierooppalaisen ns. työkouluajatuksen varhaisista suomalaisista esitaisteilijoista.⁴¹⁾ Tämä ajattelutapa kuului myös hänen uudistusehdotukseensa. Progressiivisen pedagogiikan tulo mukaan opetussuunnitelmasta käytävään keskusteluun merkitsi yhdessä suhteessa kokonaan uuden tilanteen syntymistä. Tähän asti keskikoulun lukusuunnitelma oli meillä rakennettu vanhan reaaliopetuksen tradition varassa eli pitämällä koulun oppiaineita akateemisten tieteiden vaatimattomina vastineina ja näkemällä kouluopetus tieteiden tulosten välittämiseksi. Tämän ajattelutavan olivat sekä herbartilaisuus että hyötyä korostava näkökulma hyväksyneet, niin toisistaan poikkeaviksi kuin niiden katsomukset käytännössä muodostuivatkin. Progressiivinen pedagogiikka asetti koko esitetyn lähtökohdan epäilyl alaiseksi ja vaati tiedepohjaisten oppiaineiden tilalle lapsen kokemukseen perustuvia asiakokonaisuuksia. Ulkoinaisesti vähäpätöiset yritykset täydentää keskikoulun opetussuunnitelmaa olivat lähitöisin tästä uudesta ajattelutavasta ja sen ilmauksina periaatteessa

39. Ptk 12.5.1917 Ca 16 Khs III VA.

40. Ehdotuksia vuosilta 1890 ja 1893 Hb 1 Khs III VA. Vuoden 1918 lukusuunnitelmaan veisto tuli vapaaehtoisena aineena lyseoiden luokille I-III.

41. Lahdes 1961, 32-33.

erittäin merkittäviä. Näyttääkin siltä, että vuoden 1918 lukusuunnitelma valmistui tilanteessa, jossa kokonaan uudenlainen ajattelu oli murtautumassa opetussuunnitelmakeskusteluun. Keskeisesti vuoden 1908 mietinnölle rakentuvana vuoden 1918 lukusuunnitelma näyttääkin jo syntyessään olleen ainakin jossakin määrin vanhentunut.

Lähteet ja kirjallisuus

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

(Lähdeviitteissä käytetyt lyhenteet merkitty sulkeisiin)

Valtionarkisto, Helsinki (VA):

Senaatin arkisto

- Talousosaston pöytäkirjoja 1916
- Diarioroituja Kirjeasiakirjoja (KD) 1914, 1915, 1918

Kouluhallituksen arkisto: oppikouluosasto (Khs III)

- oppikouluosaston pöytäkirjoja (Ca) 1914, 1915, 1917
- Koulukokousten asiakirjoja (Hb)

Koulukomitean 1906-1908 arkisto

- Koulukomitean pöytäkirjoja

PAINETUT LÄHTEET

(Lähdeviitteissä käytetyt lyhenteet merkitty sulkeisiin)

(Asetus) Suomen alkeisoppilaitosten uudestaanjärjestämisestä 11.9.1915.

(Asiakirjat valtiopäiviltä) Helsingissä vuonna 1897. Helsinki 1897.

(Asiakirjat valtiopäivillä) Helsingissä vuonna 1900. Helsinki 1900.

(KA) Suomen kasvatusopillisen Yhdistyksen aikakauskirja, vuosikerta 1893.

Kerkkonen (1920) Oppikoulu-Käsikirja. Helsinki.

(Kertomus 1908-1911) Alamainen kertomus Suomen oppikoulujen tilasta ja toiminnasta lukuvuosina 1908-1911. Koulutoimen yllähallituksen julkaisema. Suomenmaan virallinen tilasto IX. Helsinki 1912.

(Kertomus 1914-1919) Kertomus oppikoulujen tilasta ja toiminnasta luku-
vuosina 1914-1919. Kouluhallituksen julkaisema. Suomen virallinen
tilasto IX. Helsinki 1922.

(Komiteanmietintö 1908) Alkeisoppilaitosten ja tyttökoulujen jär-
jestelyehdotus I. Helsinki 1908.

(Opetusopillisia ohjeita 1916) Opetusopillisia ohjeita, jotka ovat
Koulutoimen Ylihallituksessa laaditut ja liittyvät Keisarillisen Suo-
men Senaatin elokuun 8 päivänä 1916 vahvistamiin oppiennätyksiin ly-
seoita ja keskikouluja varten. Helsinki 1916.

(Oppiennätykset 1916) Keisarillisen Suomen Senaatin 8 päivänä elo-
kuuta 1916 vahvistamat oppiennätykset lyseoita ja keskikouluja varten.
Helsinki 1916.

(OOK 1890) Förhandlingar vid tredje allmänna finska skolläraremötet den
4-7 juni 1890. Helsingfors 1891.

(OOK 1893) Förhandlingarna vid fjärde allmänna finska skollärare-
mötet den 19-20 juni 1893. Helsingfors 1893.

(OOK 1897) Förhandlingarna vid femte allmänna finska skolläraremötet
den 8-11 juni 1897. Helsingfors 1897.

(OOK 1906) Yleinen koulunopettajakokous Helsingissä 6-9 kesäkuuta
1906. Helsinki 1906.

Rein, Th. (1903) Uppsatser och tal I. Helsingfors: Söderström & Co.

(Rektorsmötet 1887) Förhandlingarna vid Rektorsmötet i Helsingfors
den 9-11 juni 1887. Helsingfors 1887.

Soininen, M. (1900) Yleinen kasvatusoppi. Kasvatusopillisten luennoiden
toinen lisätty painos. Helsinki: Otava.

Soininen, M. (1901) Opetusoppi I. Helsinki: Otava.

Talonpoikaissäädyn Keskustelupöytäkirjat Valtiopäivillä vuonna 1891.
Kuopio 1892.

Vasenius, V. (1893) Fantasiuppfostran. Suomen kasvatusopillisen
yhdistyksen aikakauskirja, ss. 75-96.

Vasenius, V. (1894) Kansalaiskoulujako vai virkamieskouluja. Aika-
kauslehti Valvoja, ss. 235-254, 514-534.

KIRJALLISUUS

Andersson, H. (1979) Kampen om det förlutna. Studier i historie-
undervisningens målfrågor i Finland 1843-1917. Acta Academiae
Aboensis, Ser. A, Vol. 57 nr 1. Åbo: Åbo Akademi.

Collander, R. (1965) The History of Botany in Finland 1828-1918. The
History of Learning and Science in Finland 1828-1918. Helsinki:
Societas Scientiarum Fennica.

Erätuuli, M. (1980) Lukiofysiikan opetussuunnitelman kehittyminen Suomessa vuosina 1916-1979. Tutkimuksia n:o 83. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Iisalo, T. (1975) Keskkoulun toteuttamisvaihe Suomessa. Tutkimuksia n:o 41. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Iisalo, T. (1982) Opettajat ja koulun hallinto. Ns. yleiset oppikoulun-opettajakokoukset vuosina 1890-1920. Selosteita B:2. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Iisalo, T. (1982 b) Opetussuunnitelma koulun ongelmana. Näkökohtia opetustapahtumaa ohjaavien ajatusten vaiheista. Academia Scientiarum Fennica - Vuosikirja 1980, ss. 185-197. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.

Kansanen, P. (1976) Näkökohtia opetussuunnitelman asemasta opetuksen käsitteistössä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus, ss. 155-161.

Kauppinen, S. (1982) Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle. Tutkimuksia 5. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Lahdes, E. (1961) Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.

Malmio, B. (1933) Luonnonopinopetuksen kehitys maamme oppikouluissa. Helsinki: Otava.

Poijärvi, L.A.P. (1974) Biologian ja maantiedon opetuksen vaiheita 1800-luvulla ja 1900-luvullakin. Natura n:o 1, ss. 10-14.