

Jouko Kauranne

Suomalaisen kouluopetuksen eheyttämisen juuret



Maamme vanhimpien oppilaitosten, luostarikoulu-
lujen ja niitä seuranneiden oppikoulujen opetus
seurasi pitkälti yliopistojen ainejakoa. Yliopistoista
levisivät oppivelvollisuuskouluihin grammatiikka, re-
toriikka, matematiikka, biologia, maantiede jne. Kun
yliopistojen opetus on aikuisille tarkoitettua, muodostuivat
myös alempien koulujen oppiaineiden sisällöt aikuistajuisiksi.
Lapsille tarkoitettujen koulujen pedagogiikkaan toivat uudenlaisia
näkömynkiä mm. Rousseau ja Comenius. Edellinen vaati lasten luon-
non mukaista opetusta ja jälkimmäinen opetuksen havainnollistamis-
ta mm. kuvien avulla. Mutta lasten psyyken kannalta opetus niin
oppi- kuin kansakouluissakin oli vielä viime vuosisadan lopussa vai-
keatajuista ja rikkinäistä.

Monet lahjakkaat opettajat ovat pyrkineet muokkaamaan opetus-
taan oppilaidensa kehitystä vastaavaksi ja heidän harrastuksiinsa no-
jaavaksi. Vaadittiin kuitenkin lapsipsykologian kokeilutuloksia, en-
nenkuin oltiin kypsiä suorittamaan voimakkaita muutoksia vanha-
kantaiseen perusasteen opetukseen. Kokeellinen lapsipsykologia
osoitti puutteita ns. assosiaatiopsykologian käsityksissä, joihin vanha
koulu voimakkaasti nojasi. Vaikka kansa- ja oppikoulujen opetus-
sällöt tuntuivat aikuisista eheiltä, eivät ne olleet sitä lasten mielestä.
Oppilaiden kannalta eheitä ja kiinnostavia ovat heidän omaan koke-
mus- ja harrastemaailmaansa nojaava oppiainesten valinta ja ryhmit-

tely. Lapsikeskeiseen opetukseen kuuluu myös toiminnallisuus, havainnollisuus ja lapsentajuus.

Opetuksen eheyttämistä voi olla monenlaatuista. Tavallisesti erotetaan *horisontaalisen* ja *vertikaalisen* integroinnin päämuodot. Edellinen tarkoittaa suurin piirtein samaan aikaan opetettavien oppiainesten integroimista toisiinsa ja jälkimmäinen pitkällä aikavälillä tapahtuvaa oppiainesten integroimista. Kumpaankin eheyttämisen päämuotoon kuuluu useita alalajeja.

Horisontaalisen eheyttämisen lievin muoto on *rinnastaminen*, jota käytettäessä kahden tai useamman oppiaineen opetusta integroidaan toisiinsa ajoittain opettamalla eri oppiaineista poimittuja sukulaisaineita samanaikaisesti. Niinpä esimerkiksi raittisteemaa voidaan samalla viikolla käsitellä esim. kemiassa, historiassa, terveysopissa, liikunnassa jne. Voimakkaampaa horisontaalista eheyttämistä on, jos kahdesta tai useammasta oppiaineesta muodostetaan *aineryhmiä* tai *keskusaineita*, kuten esim. luonnontiedolliset aineet, elämäntutkimukselliset aineet, taideaineet jne. Oppiainejaon vallitessa voidaan myös rakentaa *erillisiä opetuskokonaisuuksia*, esim. perhekasvatus, liikenneopetus jne., jolloin näihin elämänläheisiin aihekokonaisuuksiin poimitaan osia monen oppiaineen alueelta. Paljon käytetty eheyttämisen muoto on myös *läpäisyperiaate*, jolloin tietty teema, vaikkapa uskonnollisuus, läpäisee punaisena lankana kaiken opetuksen oppiainejaonkin vallitessa.

Jos poistetaan kaikki oppiaineet koulusta ja opetetaan pelkästään lapsia luontevasti kiinnostavia toisiinsa liittyviä asioita, on kysymys *kokonaisopetuksesta*. Tällöin opetussuunnitelma kootaan ja ryhmitellään joko lapsikeskeisesti tai yhteiskuntakeskeisesti. Lapsikeskeisiä laajoja asiakokonaisuuksia voisivat olla esim. itsesuojeluvaiston aiheista rakennetut osa-alueet, jotka perustuvat lasten kokemuksiin ja jotka kiinnostavat heitä. Mm. belgialainen lääkäripedagogi *Ovide Decroly* rakensi lasten viettien pohjalta kootun opetussuunnitelman kokeilukoululleen. Opetettavat aiheet otetaan tällöin lasten ympäristöstä ja kokemuksista. Elävässä elämässä esiintyvät kokonaisuudet, kuten kulkuneuvot, oikeuslaitos tai tiedotusvälineet poikkeavat myös radikaalisti perinnäisestä oppiainejakoisesta opetussuunnitelmasta ja

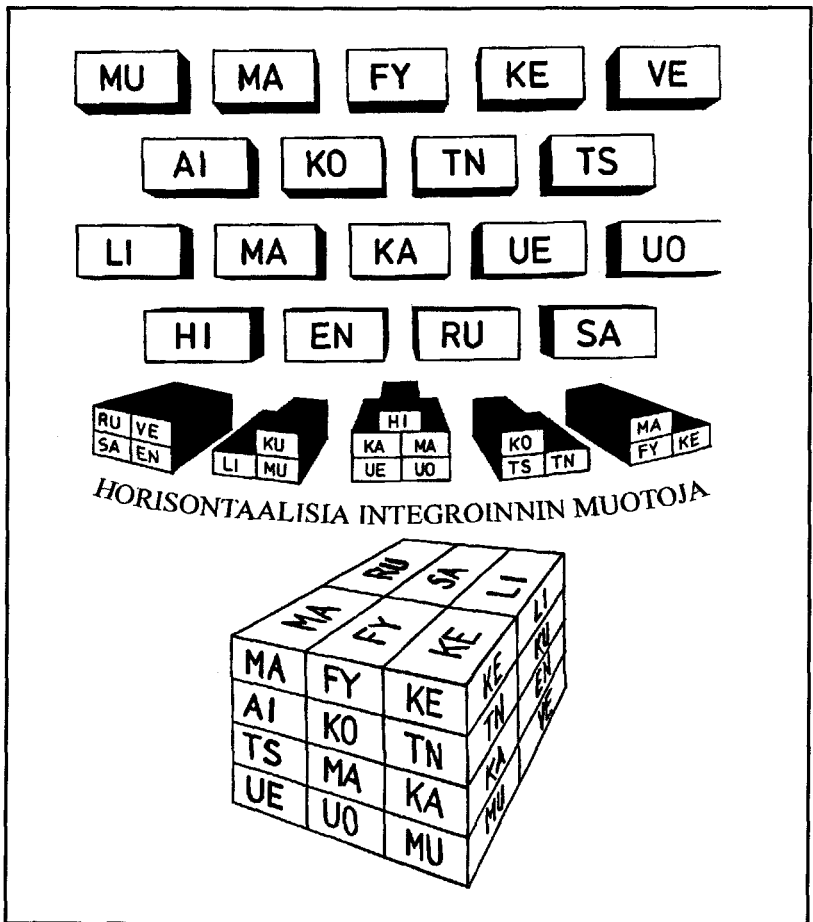
ovat elävässä elämässä esiintyviä asiakokonaisuuksia, mutta eivät ole riittävän lapsentajuisia.

Lapsentajuisten aihekokonaisuuksien muodostamisessa voidaan painottaa ei ainoastaan kokemuskokonaisuuksia vaan myös kiinnostuskokonaisuuksia tai toimintakokonaisuuksia. Opetuskokonaisuuksia voidaan, kuten edellä on todettu, muodostaa myös kulttuurikokonaisuuksista tai ongelmakokonaisuuksista taikka muista aihekokonaisuuksista, mutta nämä oppiainesten ryhmittelytavat muodostuvat helposti aikuistajuisiksi, ellei opettaja pysty opettamaan niitä lapsia kiinnostavasti ja nitomaan niitä lasten kokemusmaailmaan.

Vertikaalista eheyttämistä ovat pitkällä aikavälillä opetettavien aineiden opettaminen *läheisestä kaukaiseen ja konkreettiseen abstraktiseen* -periaatteilla, oli sitten opetussuunnitelman tyyppinä ainejakoinen tai jokin muu oppiainesten ryhmittelytapa. *Oppiainejakoinen opetus* luetaan myös vertikaalisen integroinnin ryhmään, koska kunkin aineen sisältö on perinnäisesti ryhmitetty pitkälle ajalle ja ainekset opetetaan tieteiden mukaista, joskin samalla aikuistajuista logiikkaa seuraten.

Muunlaisiakin eheyttämisen muotoja on olemassa. Paljon käytetty oppiainejakoa helpottava järjestely on *jaksottelu* eli *periodiopetus*. Kun puhtaassa oppiainejakoisessa opetuksessa jokaisen oppitunnin päästä opetuksen kohde vaihdetaan uuteen oppiaineeseen, esim. uskonnosta vieraaseen kieleen, sen jälkeen kaunokirjoitukseen, sitten voimisteluun jne., ei ole ihme, että lapset menevät tällaisesta hyppelestä enemmän tai vähemmän sekaisin. Lapsille olisi luonnollisempaa viipyä yhden aiheen opiskelussa niin kauan kuin mielenkiintoa riittää. Jaksottelussa vähennetään yhtaikaisesti opiskeltavien oppiaineiden määrää. Tässä kuussa opiskellaan tiettyjä oppiaineita ja ensi kuussa toisia, jolloin aineista olisi esimerkiksi vain puolet opiskeltavana samanaikaisesti. Kuitenkin on huomattava, että sellaisia aineita kuin liikunta tai vieras kieli on opiskeltava kaikkien periodien aikana; muuten niiden oppimisteho pienenee liikaa.

Edellä mainittuja opetuksen eheyttämisen muotoja on esiintynyt eri valtioiden kouluissa eri aikoina milloin yhdessä milloin toisessa muodossa. Suomi pienenä valtiona on aina ollut herkkä kulttuurival-



Irrallisten oppiaineiden ryhmittelyä eheytytyssä opetuksessa.

tioiden pedagogisten virtausten seuraaja. Suomalaiset ovat seuranneet tarkimmin Skandinavian maiden, saksankielisten valtioiden, Yhdysvaltojen ja Viron pedagogiikkaa, joiden valtioiden eheyttämismvirtausten vaikutuksia suomalaiseen pedagogiikkaan tämän artikkelin tarkoitus on valottaa.

Ulkomaiset esikuvat Suomen kansakoulun ainejakoista opetusta synnyttäessä

Uno Cygnaeuksen saatua huhtikuussa 1858 tiedon valinnastaan tulevan suomalaisen kansakoulun arkkitehdiksi hänen ensimmäiseksi tehtäväkseen tuli tutustua kansanopetukseen Skandinavian ja Keski-Euroopan valtioissa. Toimiessaan aikaisemmin Pietarissa pappina hän oli tutustunut paitsi venäläisiin myös saksalaisiin pedagogisiin suuntauksiin. Kun hän v. 1858 sai matkastipendin ulkomaiden kouluoloihin tutustumista varten, vieraili hän mm. Ruotsin, Tanskan, Saksan ja Sveitsin kansakouluissa. Verrattaessa hänen myöhempää ehdotustaan Suomen kansakoulun ja seminaarin harjoittelukoulun opetussuunnitelmaksi, näyttävät Wettingenin seminaarin harjoituskoulun ja Bernin sekä Baselin kansakoulujen opetussuunnitelmat vaikuttaneen eniten hänen ehdotukseensa. Sen pohjalta kehiteltiin maamme ensimmäinen kansakouluasetus (Nurmi 1988, ss. 81 ja 112-121).

Cygnaeuksen em. ehdotukseen sisältyi pedagoginen ohjelmajulistus, joka oli lähes puolet koko johdannosta. Se oli suora käännös Bernin kantonin saksankielisten kansakoulujen opetussuunnitelmasta, joka oli vuodelta 1860. Todennäköisesti Frölich tai Fanny John lähetti sen Cygnaeukselle ehdotuksen ollessa jo puolivalmiina, sillä se liittyi johdannon alkuosaan melko irrallisesti.” (Nurmi 1988, ss. 113). Kansakoulumme isä sai siis ehdotuksiinsa hyvin tuoretta pedagogista tietoutta ihailemistaan Sveitsin kouluista. *Veli Nurmen* mukaan Cygnaeus otti omaan ehdotukseensa mm. opetuksen havainnollisuuden ja lapsentajuisuuden periaatteet, mutta hän korosti enemmän työtä kuin leikkiä (Nurmi 1988, ss. 113-114).

Vertaillenään Jyväskylän seminaarin ja sen mallikoulun ohjelmaehdotuksia Wettingenin seminaarin opetussuunnitelmaan Nurmi toteaa:

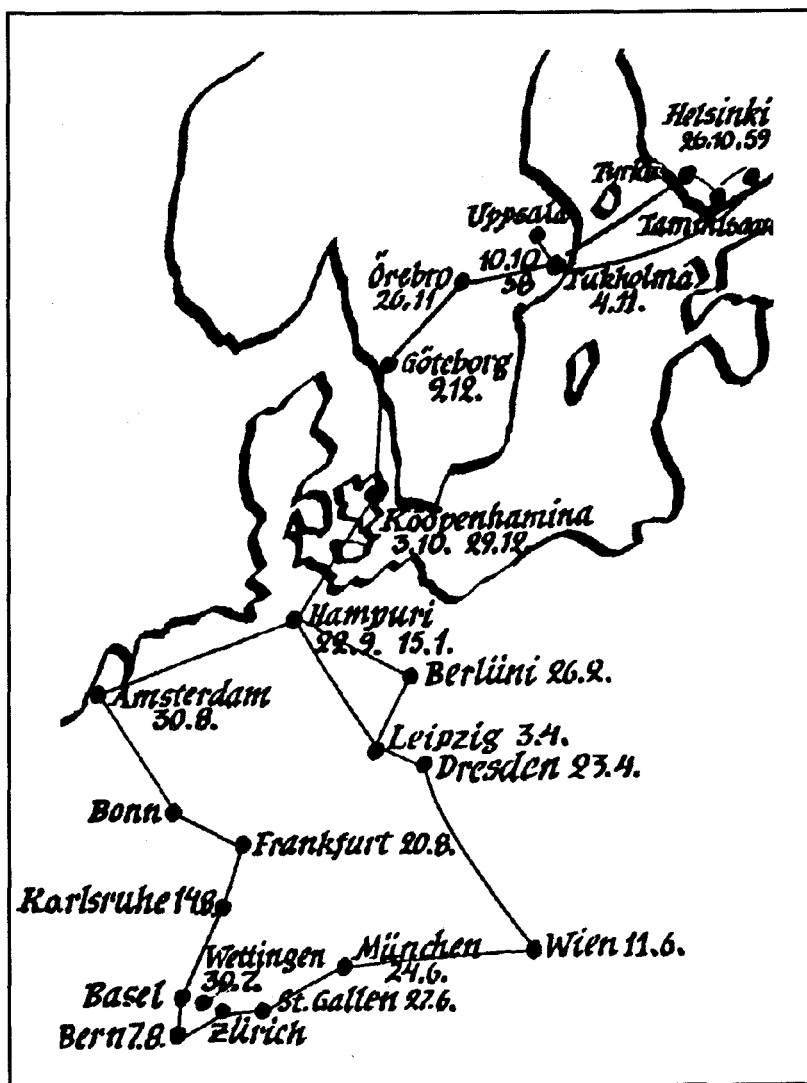
Wettingenin (vuoden 1854). suunnitelma ja Cygnaeuksen ehdotukset (1860). olivat melkein samanlaiset. ... Cygnaeuk-

sella oli jossain määrin avarampi näkemys uskonnonopetuksesta ja jonkin verran laajempi kielten opetussuunnitelma kuin Wettingenin seminaarissa. Cygnaeus korosti lisäksi enemmän päässäalaskua, luonnontietoa ja kasvatusoppia. Teknisiä käsitöitä, muovailua, sielutiedettä ja lastenhoitoa Wettingenin opetussuunnitelmassa ei tunnettu (Nurmi 1988, ss.113-114).

Nämä vertailut osoittavat selvästi, että Suomen kansakoululaitos sai jo syntyessään hyvin runsaasti vaikutteita nimenomaan em. sveitsiläisistä oppilaitoksista.

Myöhemmin Cygnaeus antoi matkustusohjeita Jyväskylän seminaariin valituille lehtoreille heidän suorittaessaan opintomatkoja Eurooppaan. Esimerkiksi seminaarin äidinkielen lehtori *Jaakko Länkelä* opiskeli hänen neuvostaan Wettingenin seminaarissa lukuvuonna 1861–62 ja sen jälkeen tutustui Bernin kouluihin sekä jatkoi opintojaan lukuvuonna 1862-63 saksalaisessa Bremerin seminaarissa (Sarala 1993, ss. 75-79). Näin ollen maamme ensimmäiset kansakoulunopettajat saivat vahvan sveitsiläistyypin pedagogisen kasvatuksen, joka puolestaan välittyi heidän opetuksensa kautta Suomen kansakoulujen oppilaille.

Minkälaista eheyttämistä sovelsivat vanhimmat suomalaiset kansakoulut opetuksessaan? Vaikka lapsen psyyken mukaista opetusta korostavat ns. uuden koulun liikkeet pitävät oppiainejakoista opetusta lasten kannalta hajanaisena, on jokainen oppiaine omalla tavallaan eheä kokonaisuus. Ainejakoisessa opetuksessa kunkin oppiaineen sisältö on ao. tieteen kannalta rakennettu eheäksi järjestelmäksi. Suomen koulut ovat pienin poikkeuksin aina käyttäneet ainejakoista opetusta, vaikka ovatkin pyrkineet suorittamaan opetustaan oppilaittensa iän ja käsityskyvyn mukaisessa muodossa. Manuaalisten taitojen opettamisessa Cygnaeus oli aikaansa edellä. Tosin jo vanhastaan tyttökouluissa käsityöt kuuluivat opetusohjelmaan, mutta veistonopetuksen saaminen Suomen kansakoulujen ohjelmaan on pitkälti laskettava Cygnaeuksen sitkeyden ansioksi. Hän tuli jo nuorena vakuuttuneeksi käsitöiden merkityksestä myös ihmisen psyyken kehittäjänä. Ulkomaanmatkansa aikana hänen uskoaan vahvistivat



Uno Cygnaeuksen opintomatka 1858–59. Kuvalähde: Nurmi, s. 98.

tutustuminen saksalaisiin lastentarhoihin ja Georgesin oppilaitokseen (Nurmi 1988, ss. 208-211).

Lasten kannalta aikaisempaa eheämpään opetukseen pyrki v. 1906 mietintönsä jättänyt alkuopetuskomitea, joka halusi samalla säilyttää

suomalaisessa alkuopetuksessa kirkon otteen vahvana. Komitea totesi:

Kotiseutu, lapsen lähin ympäristö, on kaiken havainnon ja siis voimakkaimpien apperseptioapujen ehtymättömin lähde, se on: kotiseutu tarjoaa parhaat mielteiden yhteenliittymisen ehdot.” (Mietintö 1906, s. 39).

Näin komitea pyrki entistä modernimpaan pedagogiikkaan, mutta pitäytyi voimakkaasti vanhassa apperseptio-opissa. Oppiaineiksi se ehdotti uskonnon ja kotiseutuopin ohella alakansakouluun ainoastaan äidinkieltä ja laskentaa (Mietintö 1906, s. 38). Cygnaeuksen ehdottamista oppiaineista monet olisivat jääneet pois ja lapsen kehittäminen mm. taiteellisesti ja liikunnallisesti olisi jäänyt sangen vähäiseksi.

Seuraavana vuonna mietintönsä jättänyt piirustusopetuskomitea oli joissakin suhteissa edellistä uudenaikaisempi pedagogisilta periaatteiltaan. Komitea käsitteli useiden eurooppalaisten maiden ja Yhdysvaltojen tuoreita pedagogisia aatteita vaatiessaan mm., että

1. Piirustusopetus on kaikissa kouluissa alimmista asteista asti oleva pää- ja vakinaisena aineena. 2. Muiden oppiaineiden on käytettävä piirustusta tulkitsemiskeinonaan. 3. Piirustusopetuksen on perustauduttava lapsen luonnollisen kehityksen lakeihin. ... 6. Kaikilla kouluasteilla on opetuksessa kiinnitettävä huomiota kaikkien kansanluokkien taiteelliseen kasvatukseen” (Mietintö 1907, ss. 24-28).

Komitean mukaan piirustuksesta olisi saattanut muodostua kaikkia oppiaineita yhdistävä, toiminnallisuutta korostava keskusaine, voimakas eheyttämisen muoto.

Mikael Soinisen didaktisen eheyttämisen saksalaiset mallit

Viime vuosisadan lopulla ja varsinkin kuluva vuosisadan alussa kohosi *Mikael Soininen* (ent. Johnson) suomalaisen didaktiikan voi-

makkaimmaksi vaikuttajaksi erityisesti kasvatus- ja opetusopeillaan. Soininen teki 1880-luvulla opintomatkan Yhdysvaltoihin, mutta sieltä hän ei löytänyt sellaisia pedagogisia aatteita, joita olisi halunnut levittää Suomen kouluihin. Sen sijaan Soininen ihastui saksalaiseen herbart-zilleriläiseen didaktiikkaan, josta hän kehitti Suomen kouluihin tarkoitetun sovelluksensa.

Mikael Soininen pohdiskeli jo *Yleisessä kasvatusopissaan* lapsipsykologian hyväksikäyttöä didaktiikassa, mutta päätyi pitämään *Johan Friedrich Herbartia* tieteellisen kasvatusopin varsinaisena perustajana ja *Tuiskon Zilleriä* Herbartin teorioiden parhaana käytäntöön soveltajana (Johnson 1900, s. 3-4). Soininen ryhtyi soveltaamaan herbart-zilleriläisiä oppeja suomalaisiin kouluihin puolustaen samalla Herbartin edustamaa assosiaatiopsykologiaa (Id. ss. 5-14). Itse asiassa tämä jo silloin vanhahtavaksi tuomittu psykologia pyrki nojaamaan omalla tavallaan lapsen psyyken mukaiseen opetukseen, kuten myös uudemmat lapsipsykologiset koulukunnat omilla tavoillaan.

Soinisen opetusoppi, jonka ensimmäinen painos ilmestyi v. 1906, levisi kulovalkean tavoin Suomen opettajavalmistuslaitoksiin ja kouluihin saavuttaen niin vahvan aseman, että siinä esitetyt muodolliset didaktiset asteet ovat olleet useimpien suomalaisten kansa- ja oppikoulujen opettajien opetusmenetelmien pohjana näihin päiviin asti. Soininen muotoilee didaktisen sanomansa perustelut mm. näin:

Niistä sielunvoimista, joihin oppimistyö perustuu, on tärkeimpiä se, mikä tulee ilmi mielteiden yhteenliittymisessä. Tämä yhteenliittyminen tulee näkyviin kaikissa tilaisuuksissa, missä ihmisen tieto lisääntyy, ja tiedon laajeneminen riippuu suuressa määrin siitä, miten edulliset mielteiden yhteenliittymisen ehdot ovat.” (Soininen 1911, s. 14).

Laajasti näkemystään perustellen Soininen esitteli em. opetusopissaan ns. metodisen kokonaiskäsittelyn, joka sanatarkasti lainattuna oli seuraava:

1. Havainnollisuuden aste

- a) valmistus (tehtävänilmoitus ja valmistava keskustelu)
- b) esitys (varsinainen esitys ja syventävä käsittely)

2. Käsitteellisyden aste

- a) käsitteiden ja lakien muodostus
- b) muodostettujen käsitteiden järjestäminen

3. Harjoituksen aste (Soininen 1911, s. 164)

Vaatiessaan opetusmenetelmäksi oppilaan psyyken mukaista metodia Soininen hyväksyi kuitenkin yliopistoista peräisin olevan ainejaon ja oppiaineiden aikuistajuiset ryhmittelyt ja sisällöt. Eheyttämisen uudenaikaisessa mielessä Soinisen didaktiikka jäi puolitiehen. Ainejakoisessa opetuksessa hypätään tunnin välein tiedonalueelta toiselle ja käsitellään asioita koulujen alimmillakin luokilla sangen aikuistajuisesti. Lapsen kokemusmaailma ei vaikuttanut riittävästi oppiainesten valintaan eikä niiden ryhmittelyyn Soinisen oppiainekerkeisessä opetuksessa.

Herbartiin ja Zilleriin vedoten Soininen kyllä perusteli lasten harasteiden, niiden monipuolisuuden, harmonian ja integroimisen tarpeellisuutta persoonallisuuksien kasvattamiseksi. Oppilaiden harrastuspiiriä on laajennettava alkaen hänen "luontoperäisistä harrastuksistaan", hänen mielenkiinnostaan kotiseudun asioihin. Näitä koskeviin mielikuvii on liitettävä jatkuvasti uusia tiedon alueita. "Jotta mielikuvien varasto ei jäisi hajanaiseksi, olisi opittavat asiat integroitava kaikkiin niihin entisiin mielteisiin, jotka ovat `samaa laatua tai muuten asiallisessa suhteessa` keskenään." (Soininen 1895, ss. 131-144).

Oppiaineksen rinnastamisella, jota Soininen kasvatus- ja opetusopeissaan suositti, hän tarkoitti eheyttämistä laajemmassa mielessä kuin rinnastamisella nykyisin tarkoitetaan. Soininen halusi rinnastamisen käsitteellä korvata opetuksen keskityksenä aikaisemmin tunnetun käsitteen Aikaisempi keskittäminen ja myös Soinisen rinnastamis-käsite merkitsivät rinnastusta laajempaa, siis myös keskusaine-

systeminä tunnettua oppiainesten horisontaalista eheyttämistä (Soininen 1901, ss. 94-98 ja 144-196; Kauranne 1971, s. 14).

Yhdysvaltojen ja Keski-Euroopan reformipedagogiikka suomalaisessa pedagogisessa kirjallisuudessa 1900-luvun alkupuolella

Kokeellinen lapsitutkimus sai viime vuosisadan loppupuolelta alkaen yhä suurempaa kannatusta Atlantin molemmin puolin. Amerikkalainen *Stanley Hall* (1846–1924) kehitti kokeellisen psykologian seurauksena uudenlaisia opetusmenetelmiä. Uusia lapsipsykologisia ajatuksia vaihdettiin Atlantin yli puolin ja toisin. Hall tuli Eurooppaan tutustuakseen kokeellisen psykologian tuloksiin erityisesti Leipzigiissä, jonne oli v. 1879 perustettu psykologinen laboratorio *Wilhelm Wundtin* toimesta. Sieltä Hall sai idean ns. kyselymenetelmäänsä (Bruhn 1963, s. 317).

Stanley Hallin ajatukset, samoin kuin muut ns. uuden koulun suuntauokset, jotka korostivat lasten psyyken huomioonottamista opetusta ja opetussuunnitelmia kehitettäessä, levisivät Suomeen mm. ruotsalaisen kirjailijan *Ellen Keyn* (1849–1926) välityksellä. Erityisesti v. 1900 ilmestynyt *Lapsen vuosisata* vaikutti maassamme merkittävästi (Bruhn 1963, ss. 317-337). Sen seurauksena monet suomalaiset kasvattajat ihastuivat uuden koulun ajatuksiin ja muutamat heistä matkustivat Saksaan tutustuakseen lähemmin reformipedagogiikkaa soveltavien koulujen opetukseen.

Ellen Key teki Skandinaviassa tunnetuksi myös italialaisen *Maria Montessorin* lapsikeskeistä pedagogiikkaa, samoin amerikkalaisten *William Jamesin* ja *John Deweyn* pedagogisia ajatuksia ja sovelluksia. Kaikissa niissä pyritään opetus järjestämään lasten ehdoilla. Montessori korostaa lapsen vapaata toimiskelua. Lapset saavat liikua vapaasti luokassa hakemassa erilaisia pelejä, joiden avulla he

kehittävät äidinkielen, matematiikan ym. valmiuksiaan. Kirjaimetkin opitaan leipomalla kirjainten muotoisia pikkuleipiä. Deweyn pedagogiikan keskeisin aate *learning by doing* nousi suureen arvoon ja levisi nopeasti monien maiden kouluihin, myös Suomen koululaitokseen.

Pitkälti John Dewey ja William Jamesin oppien ansiosta syntyi työkouluuute. James kehui saaneensa runsaasti vaikutteita Ruotsin kansakoulujen veistonopetuksesta (Bruhn 1963, s. 325), mutta ruotsalaisen veistonopetuksen kehittäjä Otto Salomon oli taas saanut ideansa Cygnaeukselta, joten manuaalisuuden ja lasten toiminnallisuuden korostaminen on kulkenut myös vastakkaiseen suuntaan: Suomesta Ruotsiin, Yhdysvaltoihin ja sieltä Keski-Eurooppaan.

Käsitellessään lapsikeskeistä pedagogiikkaa *Karl Bruhn* toteaa:

Lisäksi lapsi, samoin kuin primitiivinen ihminenkin, etsii *kokonaisuksia*. —Tässä kohdin Dewey on Spencerin kanssa samalla linjalla. Opetuksen analysoivaa paloittelemista, joka sisältyi Pestalozzin havainto-opetukseen, hän ei hyväksy. Juuri sellaiseen syyllysty perinteinen koulu (Bruhn 1963, ss. 329-330).

Näyttäisi siltä, että ei ole mitään täysin uutta auringon alla ja toisaalta kaikkien pedagogien opit näyttävät vaikuttaneet toisten pedagogien oppeihin.

Karl Bruhn jatkaa em. teoksessaan uuden koulun juurien selvittämistä maamme pedagogiikassa todeten Deweyn maininneen mm. seuraavaa.

Käytännölliset puuhut koulussa eivät saa olla pelkkiä käytännöllisiä temppejuja tai totunnaisia harjoituksia, joiden avulla lapset hankkivat teknistä taitavuutta keittäjinä, ompelijoina tai kirvesmiehinä, vaan niiden tulee muodostaa aktiivinen keskipiste sellaiselle tieteelliselle työskentelylle, jonka avulla tutustutaan luonnolliseen materiaaliin ja suoritustapaan, mistä lapset sitten johdetaan ymmärtämään ihmisen historiallista kehitystä. Tämän opetuksen, kuten kaiken muunkin, on käytettävä hyväkseen menetelmää, joka vetoaa oppilaiden piileviin ja ajan-

kohtaisiin tarpeisiin. Tämä on Deweyn samoin kuin myös Jame-
sin mielipide. Näin vaatiessaan he yhtyvät jo Augustinuksen ja
Rousseau'n aikoinaan esittämiin ajatuksiin, joita myöhemmin,
kahdennellakymmenennellä vuosisadalla on kehittänyt mm.
W.H. Kilpatrick sekä Wienin koulun edustajat. He yhtyvät
myös Deweyn esittämään kokonaisopetuksen vaatimukseen,
opetuksen, joka ei ainakaan ala-asteilla hajota oppiainesta
erillisiksi luku- ja harjoitusaineiksi eikä suosi erittelyä koko-
naisuuden kustannuksella (Bruhn 1963, s. 332).

Edellä mainittujen amerikkalaisten pedagogien opit levisivät pian
Eurooppaan, jossa ainakin osin niiden seurauksena syntyi työkoulu
eri muotoineen. Eheyttämisen kannalta työkouluakin merkittävämpi
oli ns. *Gesamunterricht* -suuntaus, joka sai saksankielisillä alueilla
laajaa kannatusta. Täydellistä kokonaisopetusta varhaisimmin Sak-
sassa soveltanut pedagogi oli *Berthold Otto*, joka ilmoitti kirjoitta-
neensa kokonaisopetuksensa perustelut jo v. 1887. Ne ilmestyivät
painettuina seuraavana vuonna. Tärkeintä hänestä oli "pakko- ja
muottikoulun" korvaaminen elimellisen kasvamisen koululla. Muo-
tiksi Otto nimitti silloisia opetussuunnitelmia, joilla hänen mielestään
ahdistettiin oppilaiden psyykeä. Kehittävämpää kuin kirjaviisaus on
hänen mielestään nähdä ja kuulla kaikkea ympärillä tapahtuvaa, kä-
sittää nämä ilmiöt ja pystyä selkeästi ilmaisemaan havaintonsamyös
muille ihmisille (Kauranne 1971, s. 22; Flitner-Kudritzki 1961, ss.
167-198).

Monet muut saksalaiset, itävaltalaiset ja sveitsiläiset reformipeda-
gogit korostivat voimakkaasti lapsen psyyken mukaista opetuksen
eheyttämistä, kukin omalla tavallaan. Yksi tunnetuimpia Otton seu-
raajia oli *Wilhelm Albert*, joka laati lähinnä saksankielisten valtioiden
eheyttämislukkeista useita julkaisuja. Niissä on käsitelty myös Sak-
san naapurimaissa ja Yhdysvalloissa kehitettyjä lapsi- ja yhteiskunta-
keskeisiä opetuksen eheyttämismenetelmiä (mm. Albert 1951, II Aufla-
ge).

Kaikki nämä reformipedagogiset liikkeet vaikuttivat myös suoma-
laisten pedagogien eheyttämisyrittämyksiin. Niitä esiteltiin suomalai-
sessa pedagogisessa kirjallisuudessa ja ne saattoivat vaikuttaa yksi-

tyisten opettajien opetukseen, ehkä myös opettajainvalmistuslaitosten pedagogiikkaan. Mutta maamme kansakoulujen opetuskäytäntöön voimakkaammin vaikuttivat tietyt keskieurooppalaiset reformipedagogiikan edustajat, erityisesti ensimmäisen opetussuunnitelmakomitean mietintöjen seurauksena.

Vuoden 1912 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean lapsikeskeisen eheyttämisen esikuvat

Vaikka Suomen valtion asettamien koulualan komiteoiden ehdotukset eivät olleet määräyksiä, seurasivat opettajat ja kouluhallinnon edustajat mielellään mietintöjen suosituksia. V. 1912 asetettiin ensimmäinen koko kansakoulun opetusta käsitellyt opetussuunnitelmakomitea. Puheenjohtajaksi määrättiin Mikael Soininen ja yhtenä merkittävimpänä jäsenenä toimi *Kaarle Oksala*, jolle komitea antoi alakansakoulua koskevan ehdotuksen laatimisen. Tämä oli seurausta siitä, että Oksala oli tehnyt kolme opintomatkaa Saksan reformipedagogisiin keskuksiin vuosina 1905, 1910 ja 1911. Kaksi jälkimmäistä matkaa muodostuivat hänen ja komitean eheyttämistä koskevien mielipiteiden kannalta hyvin antoisiksi (Kauranne 1971, s. 41-62).

Vuoden 1910 opintomatallaan Oksala kuunteli mm. Wilhelm Wundtin ja *Ernst Meumannin* empiirisen psykologian luentoja, tutustui Leipzigin Opettajayhdistyksen Instituutissa kasvatustieteen kokeellisiin tutkimusmenetelmiin ja vieraili Leipzigin ja Dresdenin opettajaseminaareissa. Seuraavana vuonna hän seurasi Meumannin järjestämiä psykologis-pedagogisia seminaariharjoituksia ja tutustui reformipedagogisen opetussuunnitelman kokeiluun Leipzigin kansakoulujen alimmilla luokilla (Id. 1971, ss. 41-42).

Varhaisimmat Oksalan oppilaskeskeistä opetuksen eheyttämistä koskevat muistiinpanot sisältyvät hänen kirjoittamaansa matkapäiväkirjaan. Sen mukaan hän totesi Leipzigin naisseminaarin harjoitus-

koulun ensimmäisen luokan havainto-opetuksen aikana, että lapset saivat aamun oppitunneilla selittää vapaasti esimerkiksi edellisen päivän kokemuksiaan ja piirtää mitä halusivat. Dresdenin seminaarin harjoituskoulussa Oksala näki taas sellaista kotiseutuopetusta, joka käsitti kaiken opetuksen.

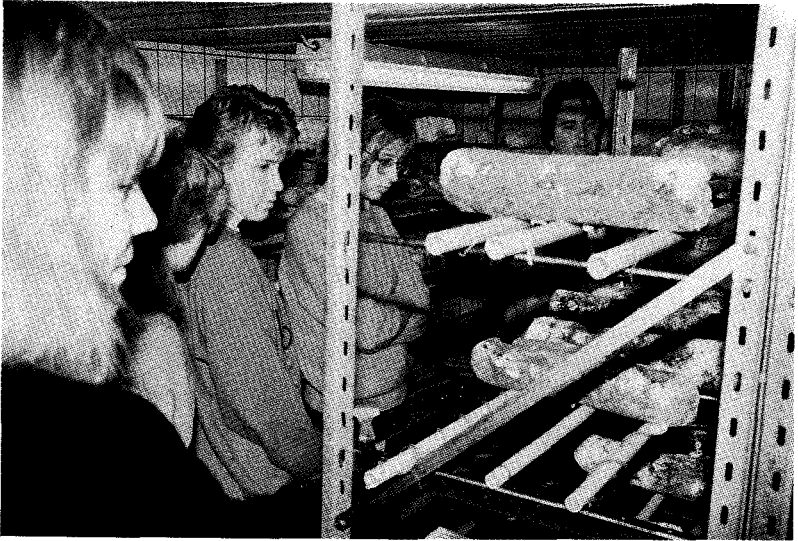
Matkakertomuksensa ensimmäisessä konseptissa Oksala kertoo:

Enimmän mieltäni kiinnitti erittäinkin Dresdenin ja Hugo Gaudigin johtaman Leipzigin seminaarin lasten itsetoiminnan periaatteille rakennettu alkuopetus. Siinä oli eri oppiaineet yhdistetty luontevasti yhtenäiseksi kotiseutu-havainto-opetuksiksi. Pääasiana pidettiin lasten havaitsemiskyvyn kehittämistä, selvää omintakeista puhumista ja saatujen mielikuvien jälleen muuttamista havaittavaan muotoon monenlaisilla muovailuilla ja ahkeralla piirustamisella (Kauranne 1971, s. 42).

Muidenkin samantyyppisiä ajatuksia edustavien saksalaisten pedagogien teoksia Oksalalla oli käytössään (Id. ss. 44-45).

Maaliskuun alussa 1913 Oksala oli esittänyt komiteassa alkuopetuksen kehittämisestä ensimmäisen yleispiirteisen alustuksen. Siinä hän nojasi saksalaiseen kokonaisopetukseen. Lukukoulu olisi hänen mielestään muutettava työ- eli toiminnan kouluksi uuden lapsitutkimuksen ja ulkomaisten kokeilujen mukaisesti. Olennaista lapsen psyyken toiminnalle on Oksalan alustuksen mukaan toisaalta ulkoisten vaikutusten vastaanottaminen ja sulattaminen sekä toisaalta ulospäin suuntautuva toiminta (Kauranne 1971, s.47). Tämä vaikutus-vasta-vaikutus -periaate oli toteutettu monissa saksalaisissa kouluissa.

Alustusta seuranneessa keskustelussa komitean jäsenet yhtyivät yleensä Oksalan kokonaisopetusta koskeviin ajatuksiin, mutta monet olivat taipuvaisia erottamaan äidinkielen, laskennon ja uskonnon Oksalan ehdottamaa ajankohtaa aikaisemmin omiksi oppiaineikseen, vaikkakin niiden opetus muokattiin myötäilemään Oksalan ehdottamia lapsenomaisia linjoja (Kauranne 1971, s. 47). Oksalan opintomatkoillaan tekemistä muistiinpanoista käy ilmi, että hän hyväksyi silloin kokonaisopetuksen suomalaisen alakansakouluun suurin piir-



Elämänläheisyys on eräs eheytetyn opetuksen ominaisuus. Tässä oppilaat tutustuvat kotipaikkakuntansa leipomoon. Valokuva: J. Kauranne.

tein leipzigiläisessä vapaassa muodossa. Havainto- ja työopetus muodostaisivat hänen alkuperäisen alustuksensa mukaan uudenlaisen alkuopetuksen rungon, josta muut aineet hiljalleen kasvaisivat esiin. Seuraavina vuosina Oksalan ehdottama vuoden pituinen yleisopetuksen kausi lyheni komiteassa voimakkaasti (Id. s. 54-59).

V. 1925 julkaistuun lopulliseen mietintöön, jonka nimeksi annettiin Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, yleisopetuksen kausi lyhenyi kuukauden mittaiseksi, mutta muuten mietintö korosti lapsikeskeisyyttä sekä alakansakoulun että yläkansakoulun opetuksessa. Alakansakoulun keskeisimmäksi oppiaineeksi muodostettiin ympäristöopetus ja siihen liittyvä toiminta:

Kun po. opetuksen asiallinen tarkoitus on lapsen tutustuttaminen hänen lähimpään ympäristöönsä, on luonnollista, että opetettava aines ensi sijassa otetaan välittömästi todellisesta elämästä.

Ympäristöopetuksen aihepiirit tuli jokaisen opettajan etsiä oman koulunsa, kuntansa ja maakuntansa alueelta (Miet. 1925, ss. 10-24). Näin ollen ensimmäinen kansakoulujen opetussuunnitelmakomitea oli lähinnä Kaarle Oksalan välityksellä omaksunut em. saksalaiset esikuvat alakansakouluopetuksen eheyttämismallikseen.

Yläkansakoulun opetusta kehittäessään komitea korosti mm. käytännöllisen elämän tarpeita ja uusimman kasvatustieteen vaatimuksia, mutta käytännön suositukset eivät suuresti poikenneet aikaisemmasta oppiaineiden sisällöistä enempää kuin opetusmenetelmäkään. Selvimmin uudistukset ilmenevät kasvatustieteen vaatimuksia koskevassa luvussa. Komitea totesi mm.

Ne opetusperiaatteet, jotka ihmisen ja varsinkin lapsen sieluelämän tarpeisiin perustuvina ovat komitean mielestä ensi sijassa näyttäneet olevan opetussuunnitelman rakentamisessa silmällä pidettäviä, ovat lyhyimmiten lausuttuina seuraavat: 1) liittyminen mielenkiintoiseen ja tunnettuun; 2) kullekin ikäasteelle soveltumattoman opetuksen karttaminen; 3) suurin saavutettavissa oleva havainnollisuus; 4) suurin saavutettavissa oleva oppilaiden omatoimisuus; ja 5) huolenpito opitun pääkohtain muistamisesta. Kukin näistä erikseen ja kaikki yhteisesti ovat omansa edistämään opetuksen yleistä päämäärää: harrastuksen herättämistä ja voimain kehitystä (Mietintö 1925, ss. 45-60, erit. s. 53).

Uuden koulun ajatuksia esitteli monipuolisimmin 1920- ja 1930-luvuilla aikakauslehti *Uudistuva kasvatustieteellinen ja opetustyö*, jonka perustaja ja päätoimittaja oli kansakouluntarkastaja *K.K. Mäkinen*. Hän kokosi lehden toimittajiksi suuren joukon reformipedagogiikan kannattajia maassamme. Lehti jaksoi elää vuodesta 1925 vuoteen 1939 ja esitteli ahkerasti uuden koulun virtauksia esiintyvät ne missä valtioissa tahansa. Eheyttämisuuntauksista olivat lehdessä usein esillä amerikkalaiset Stanley, Dewey, Kilpatrick ja Dalton- sekä Winnetkametodit. Saksalaisista Gaudigin ja Kerschensteinerin edustamat työkoulusuunnat sekä Peter Petersenin johtama Jenan sosiaalisen kasvatuksen suuntaus saivat myös paljon palstatilaa. Lehti esitteli myös Tolstoin, Montessorin ja Lighthartin ajatuksia, jopa virolaisen

Käisin pedagogiikkaakin (Lahdes 1959, Kasvatus ja koulu nro 3, ss.102-114).

Koska lehden innostavina kirjoittajina oli useita kansakouluntarkastajia, oli seurauksena, että useat opettajat pyrkivät uudistamaan opetustaan lasten kannalta eheämpään suuntaan. Samaan aikaan Virossa erityisesti *Johan Käis* sai aikaan kokonaisopetuksen soveltamisen kolmelle alimmalle Viron kansakoulun vuosiluokalle. Siitä käytettiin nimitystä *üldopetus*. Eheyttäminen jatkui Viron koulujen seuraavilla kolmella luokka-asteella lievempänä muodoltaan. Erityisesti kansakouluntarkastaja *Akseli Salokannel* pyrki artikkeleillaan ja esitelmillään tuomaan Suomeen virolaistyyppistä kokonaisopetusta, joka sekin oli saanut alkunsa keskieurooppalaisista esikuvista. (Kauranne 1971, ss. 175-185).

Lukuisat muutkin suomalaiset pedagogit kävivät itsenäisyysajan kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana tutustumassa Skandinavian ja Saksan sekä Viron reformipedagogisiin kouluihin. Muutamat heistä esittelivät havaintojaan myös kirjallisesti. Mainittakoon mm. *Siviä Heinämaan* v. 1925 Lyypekkiin ja Hampuriin tekemä opintomatka, *Lyyli Miettisen* v. 1926 Rudolf Steinerin perustamaan Waldorf-kouluun tekemä tutustumismatka ja *A.V. Laitakar*in Saksin koululaitokseen v. 1927 tekemä sekä *Helmi Fribergin* Uuden kasvatuksen kongressiin Helsingöriin ja Hampurin kansakouluihin v. 1929 tekemä tutustumismatka. Kaikkien heidän ja monien muidenkin suomalaisten pedagogien matkakertomukset julkaistiin v. 1934 Kansakoulunopettajain jatko-opintoyhdistyksen kustantamassa kirjassa *Ulkomaiden kouluoloja suomalaisten silmillä nähtynä*.

Ulkomaisten eheyttämisliikkeiden vaikutus Aukusti Salon vuoden 1935 kokonaisopetussuunnitelmaan

Itsenäisyyden alussa maahamme perustettiin neljä alakansakouluseminaaria, jotka pyrkivät kehittämään alakansakouluikäisten opetusta

lapsikeskeisyyden suuntaan. Kolme seminaareista oli suomenkielisiä, nim. Hämeenlinnan, Suistamon ja Tornion alakansakouluseminaarit ja yksi, Vaasaan perustettu ruotsinkielinen. Seminaarien johtajilla ja opettajilla oli alkuvuosina tärkeimpänä ohjeenaan v. 1916 ilmestynyt kansakoulun opetussuunnitelmakomitean välimietintö *Suuntaviivat* ja vuodesta 1925 alkaen lopullinen mietintö. Johtavimmaksi alakansakoulupedagogiksi ja lapsikeskeisen eheyttämisen puolestapuhujaksi kohosi Hämeenlinnan seminaarin johtaja, myöhemmin kasvatus- ja opetusopin professori *Aukusti Salo*.

Salo oli laatinut jo ennen seminaarinjohtajakauttaan mm. kaunokirjoituksen opetusopin ja käsitellyt kirjoituksissaan piirustuksen sekä lukemisen problematiikkaa, mutta tultuaan v. 1918 Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtajaksi hän ryhtyi julkaisemaan uut-terasti eri aineiden opetusoppeja ja käsittelemään alakansakouluope- tuksen moderneja periaatteita (Kauranne 1971, ss. 207-210). Hän pääsi paitsi uusien opettajien kouluttajana myös *Alakansakoulu*-leh- den päätoimittajana ja oppikirjojen laatijana vaikuttamaan voimak- kaasti kaikkien maamme alakansakoulujen opetukseen.

Opetuksen eheyttämisen kannalta merkittävimmiksi muodostuivat Salon julkaisemat alakansakoulun opetussuunnitelmat, joita hän jul- kaisi kolme kappaletta. Ensimmäinen, v. 1921 ilmestynyt seuraili melko orjallisesti Suuntaviivojen suosituksia, joiden taustalla olivat em. saksalaiset reformipedagogiset liikkeet (Salo 1921). Alakansa- koulun keskeisen oppiaineen, ympäristöopin yksityiskohtaisen sisäl- töehdotuksen Salo esitti tämän aineen opetusopissaan v. 1928 (Salo 1928). Julkaistessaan saman kirjan toisen painoksen v. 1932 Salo jätti kotiseutuopin sisällöt pois, koska hän oli tällöin jo tietoinen tulevan kokonaisopetussuunnitelmansa sisällön pääpiirteistä. Salo oli näet tutustunut syksyllä 1929 Wienin kansakoulujen kokonaisope- tussuunnitelmaan ja ryhtynyt laatimaan yhdessä seminaarinsa opetta- jien kanssa suomalaiseen alakansakouluun sopivia aihepiirejä (Salo 1946, alkulauseen alku).

Suomen koululaitoksen merkittävimmäksi lapsikeskeisen eheyttä- misen soveltajaksi muodostuikin Aukusti Salon kolmena painoksena julkaisema *Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma*

VIISI- VUOTIS- KAUDET	YHDEN IKÄ- LUOKAN OP- PILAIDEN KESKIMÄÄRÄ SUOMEN ALA- KANSAKOU- LUISSA	SALON AAPIS- TEN VUOSIT- TAINEN LEVIKKI JA SUHDE AO. OPPILASMÄÄRIIN PROSENTEINA	SALON LUKUKIR- JOJEN VUOSIT- TAINEN LEVIKKI JA SUHDE AO. OPPILASMÄÄRIIN PROSENTEINA	SALON LASKU- OPIN VUOSIT- TAINEN LEVIK- KI JA SUHDE AO. OPPILAS- MÄÄRIIN PRO- SENTEINA		
1920-1924	27.773	18.940 67,7	18.280 65,3	—	—	
1925-1929	48.332	43.220 89,4	31.120 64,4	23.700	49,3	
1930-1934	64.718	21.300 32,9	23.400 36,2	24.200	37,4	
1935-1939 (KOKONAI- OPETUKSEN ALKUKAUSI)	67.999	v.10.600 15,6 u.35.000 51,5 YHT.45.600 67,1	12.400 18,2 34.000 50,0 46.400 68,2	37.200	54,7	

Aukusti Salon laatimien oppikirjojen levinneisyys vuosina 1920 - 1939.

kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Tämä yksityiskohtainen suunnitelma, jonka keskeisintä periaatetta, kokonaisopetusta, hän julisti alakansakoulun opettajille Alakansakoulu-lehdessä 1930-luvun alkuvuosina. Tämän kokonaisopetussuunnitelman ensimmäinen painos ilmestyi v. 1935 ja se levisi kuin kulovalkea maamme alakansakoulujen käyttöön. Toinen painos tuli markkinoille kaksi vuotta myöhemmin ja senkin loputtua kolmas painos v. 1946. Kun Salo uusi suosittu alakansakoulun oppikirjansa tähän uuteen opetussuunnitelmaan liittyviksi, sai hän näillä toimillaan useimmat suomenkieliset alakansakoulujen opettajat käyttämään kokonaisopetusta.

Vaikka Aukusti Salo tunnustaa kokonaisopetussuunnitelmansa alkulauseessa, että tutustuminen Wienin kansakoulujen opetussuunnitelmaan antoi hänelle virikkeen laatia vastaavanlainen suunnitelma Suomen alakansakouluille, ei hän mainitse ottaneensa Wienin opetussuunnitelmasta rakennemallia ja runsaasti opetussisältöjä omaan suunnitelmaansa. Sen sijaan Salo korostaa tutustuneensa "tavattoman laajaan kirjallisuuteen" ja toteaa vielä, että "nyt julkaistut opetussuunnitelmat ovat täysin omaperäiset". Olen lisensiaatintutkimassani todistanut, että Salon kokonaisopetussuunnitelman rakenne vaikutus-vastavaikutus -periaatteinen ja aihepiireineen muistuttaa

hyvin paljon Wienin kansakoulujen v. 1928 julkaistua opetussuunnitelmaa, joten Salon opetussuunnitelmaa ei voi pitää täysin omaperäisenä (Kauranne 1965).

Salo antaa kokonaisopetussuunnitelmansa alkulauseessa kuitenkin tunnustuksen Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin opettajille *Sii-ri Lamerille* ja *Martta Vuorenkoskelle* sekä erälle muille suomalaisille henkilöille heidän osuudestaan hänen kokonaisopetussuunnitelmansa tiettyjen osien laatimisesta. Tärkein periaate, kokeellisesta lapsipsykologiasta lähtöisin oleva vaikutus-vastavaikutus -periaate on luonnollisesti kansainvälistä yhteisomaisuutta. Sen käyttämiseen ovat johtaneet toisaalta em. yhdysvaltaisten ja saksalaisten kokeellista psykologiaa soveltaneiden pedagogien kokeilutyö ja julkaisutoiminta.

Kokonaisopetussuunnitelmansa teoreettisia perusteluita koskevassa jaksossa Salo pyrkii nivomaan yhteen toisaalta lapsen tarpeet, toisaalta yhteiskunnan tarpeet. Hän kertoo lukuisten ulkolaisten pedagogien tavoitteista ja toteaa saaneensa omaan kokonaisopetussuunnitelmaansa vaikutteita useilta pedagogeilta. Erityisen tunnustuksen Salolta saavat Decrolyn, Montessorin ja Deweyn ja Kilpatrickin edustamat kasvatuksen suunnat, samoin alkuopetuskomitean ja kansakoulun ensimmäisen opetussuunnitelmakomitean ajatukset (Salo 1946, ss. 9-39).

Sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta Salo päätyy kolmeen vaatimukseen rakentaessaan alakansakoulun kokonaisopetussuunnitelmaansa.

- 1) opetusaineksen tulee olla kotiseudullista, 2) opetusaineiden kesken on saatava aikaan ykseys ja 3) lapsia on johdettava omatoimisuuteen (Salo 1946, s. 18).

Ikmeellistä kyllä Salo päätyy täsmälleen samoihin vaatimukseen pohtiessaan, mitä vaatimuksia oppilasyksilöiden sielunelämä asettaa opetussuunnitelman laatimiselle (Salo 1946, s. 24). Näin tehdessään Salo luettelee jälleen lukuisia ulkomaisia esikuviaan.

Selvitellessään uuden opetussuunnitelman kokonaisopetusperiaatetta Salo viittaa ensiksi Herbartin ja Zillerin, sitten Reinin ja Soinisen

keskittämisen ja rinnastamisen periaatteisiin, mutta toteaa niiden olevan (1930-luvulla) jo vanhanaikaisia. Seuraavaksi hän siirtyy tarkastelemaan empiirisen pedagogiikan tuloksena syntyneiden Leipzigin Opettajayhdistyksen ja wieniläisen lapsikeskeisen, eheyttävän opetuksen lapsipsykologisia etuja. Kokonaisopetusta Salo toteaa olevan kahta pääalajia: vapaata ja sidottua. Berthold Otto oli hänen mukaansa kuuluisin vapaan kokonaisopetuksen soveltaja, kun taas Leipzigin päädyttiin sidotun eli ennalta laaditun oppisisällön kannalle, samoin Wienissä. Salokin halusi noudattaa suunnitelmassaan jälkimäistä periaatetta ja valitsi työtoveriansa kanssa suomalaisille alakansakoulun oppilaille sopivat opiskeluaiheet. Lähes samanlaisia viikkoaiheita oli erityisesti Wienin mutta myös monissa aikaisemmissa saksalaisen alkuopetuksen opetussuunnitelmissa (Kauranne 1971, ss. 142-160).

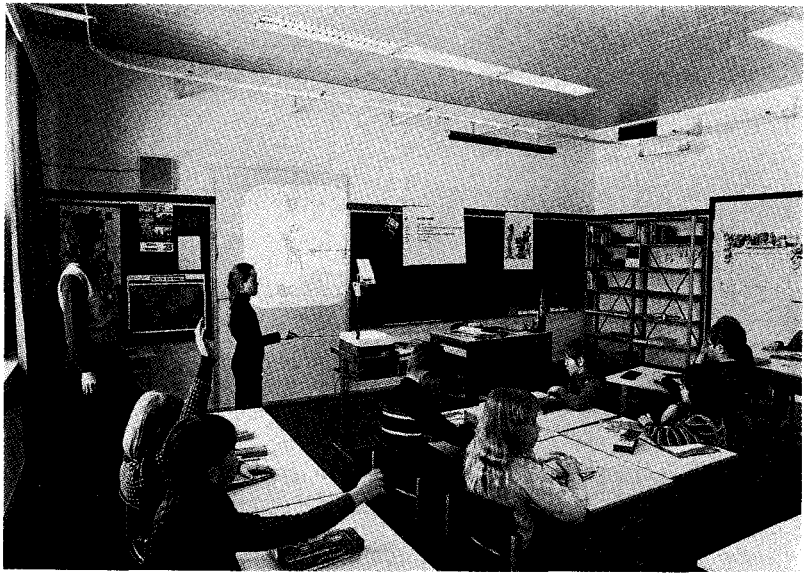
Aukusti Salon kokonaisopetussuunnitelma ja siihen liittyvät oppikirjat ja opetusoppaat valtasivat 1930-luvun lopulla Suomen alakansakoulut ja vaikuttivat niissä niin kauan kuin alakansakoulunopettajia maamme kansa- ja peruskouluissa oli. Tämä ilmenee mm. sekä Salon kokonaisopetus suunnitelman että siihen liittyvien oppikirjojen menekkiluvuista. Salon opetussuunnitelman painosmäärät ylittivät maamme alakansakoulujen lukumäärän ja Salo oppikirjojen painosmäärät olivat 50-80 prosenttia samaan aikaan alakansakouluissa olleiden oppilaiden määristä.

Edellä olevan perusteella voidaan todeta, että maamme voimakainta opetuksen eheyttämistä edustava Aukusti Salon Ensimmäisen ja toisen luokan opetussuunnitelma oli käytössä lähes kaikissa Suomen alakansakouluissa vuodesta 1935 alkaen. Kun useimmilla alakansakoulujen oppilailla oli käytössään Salon kokonaisopetussuunnitelmaan liittyvät oppikirjat, sai enin osa Suomen alakansakoululaisista nauttia Salon luomasta kokonaisopetuksesta. Edellä olevan todistelun perusteella voidaan todeta, että sekä amerikkalaiset että saksalais-itävaltalaiset eheyttämisen muodot ovat vaikuttaneet voimakkaasti maamme alakansakoulujen opetukseen Aukusti Salon kokonaisopetussuunnitelman välityksellä.

Opetuksen eheyttämispyrkimykset toisen maailmansodan jälkeen Suomen kansa- ja peruskouluissa

Toinen maailmasota aiheutti takaiskun pedagogiikan kehityksessä erityisesti Euroopassa. Suomessa taantumista aiheutti myös se, että sodan jälkeen lakkautettiin alakansakouluseminaarit, jotka olivat voimakkaimmin soveltaneet lapsikeskeistä eheyttämistä kouluopetukseen. Suomalaisista luokanopettajista alettiin 1940-luvulta lähtien valmistaa yläkansakoulunopettajia eikä yläkansakouluseminaareissa enempää kuin opettajakorkeakouluissakaan korostettu sodanjälkeisinä vuosina mainittavasti opetuksen lapsikeskeistä eheyttämistä. Kun vuoden 1945 kansakoulun opetussuunnitelmakomiteakin käsitteli mietinnöissään opetuksen eheyttämistä hyvin lyhyesti, jäi tämä pedagogiikan alue vuosikymmeniksi unholaan. Jos jotakin eheyttämisen lajia mietinnöissä korostettiin, se oli sosiaalisen kasvatuksen ja sen mukaisen eheyttämisen aate, johon komitean sihteeri *Matti Koskeniemi* oli tutustunut professori *Peter Petersenin* johdolla Jenassa juuri ennen sotia (Mietintö 1946, s. 17 ja Mietintö 1952, ss. 40-42 ja 350-351).

Professori *Matti Koskeniemi* pyrki v. 1944 ilmestyneessä *Kansakoulun opetusopissaan*, jota käytettiin sodan jälkeen useimmissa maamme opettajanvalmistuslaitoksissa, esittelemään ulkomaisia reformipedagogisia virtauksia. Hän esitteli ns. vanhan ja uuden koulun eroja luoden katsauksen mm. *Jan Lighthartin*, *John Deweyn*, Amerikan progressiivikoulujen ja *Gottfried Sjöholmin* pedagogisiin ajatuksiin. Kaikilla näillä koulukunnilla oli lapsikeskeinen eheyttäminen tärkeänä opetuksen järjestelyperiaatteena. Koskeniemi selvitteli em. kirjassaan myös sosiaalisen kasvatuksen, omatoimisuuden, elämänläheisyyden ja havainnollisuuden merkitystä modernin opetuksen pohjperiaatteina (Koskeniemi 1946, ss. 45-98). Vaikka Koskeniemen opetusoppia käytettiin sodan jälkeen useimmissa maamme opettajanvalmistuslaitoksissa, eheyttäminen jäi kuitenkin vähäiseksi Suomen yläkoulujen käytännön työssä seuraavina vuosikymmeninä.



Lapsikeskeistä, toiminnallista vieraan kielen opetusta helsinkiläisessä peruskoulussa. Oppilas opettajana, oppilaat aktiivisina pienryhmissä. Valokuva: Mauri Helenius.

Opetuksen eheyttämisen uusi nousukausi alkoi v. 1970 *Peruskoulun opetussuunnitelman* myötä. Mietinnön ensimmäinen osa antoi suomalaisille opettajille ja kouluhallinnon edustajille rautaisen annoksen pedagogista tietoa. Lapsikeskeistä eheyttämistä perustelevia jaksoja olivat kasvatuksen tavoitteita käsittelevässä pääjaksossa luvut ihmisen biologian huomioonottamisesta kasvatuksessa ja tiedollisia, eettisiä, sosiaalisia, esteettisiä sekä käden työtä koskevat jaksot. Peruskoulun opetussuunnitelman eheyttämisperustelujen kohokohta oli luku *Oppilaan koko persoonallisuuden eheyttämisen ja mielen-terveyden edistämisen tavoitteet*. Opetuksen integroinnin sovelluksista oli useita innostavia jaksoja (Mietintö 1970a, ss. 24-54 ja 61-69).

Peruskoulun opetussuunnitelman käytännön toteuttamista maamme kouluissa valvottiin enemmän kuin minkään aikaisemman valtakunnallisen opetussuunnitelman noudattamista. Näin alkoi eheyttä-

misen renessanssi Suomen oppivelvollisuuskouluissa. Peruskoulun alkuvuosina hallinnolliset muutokset veivät kuitenkin pääosan kouluhallinnon edustajien ja opettajien energiasta, joten pedagogiset uudistukset jäivät taka-alalle. Eheyttämisen soveltamista jarruttavana tekijänä oli aluksi aikaisempi opettajankoulutus, jossa eheyttämisellä ei ollut paljon osuutta. Ristiriitaista oli myös se, että mietinnön toinen eli oppiainekohtainen osa ei noudattanutkaan eheyttämisen periaatetta. Muitakaan eheyttämistä tukevia keinoja enempää kuin apuvälineitä ja oppimateriaalejakaan ei peruskouluun siirtymisen alkumelskeissä ollut saatavissa.

Uusi yritys eheyttämisen kohottamiseksi maamme peruskoulujen opetuksessa alkoi 1980-luvulla. Peruskoulu oli silloin saatu hallinnollisesti läpiviedyksi kaikissa Suomen kunnissa ja vapaammat pedagogiset tuulet alkoivat vaikuttaa Suomen koululaitoksessa. Kouluhallitus ryhtyi järjestämään eheyttämisen käytännön kokeilua neljässä peruskoulussa. Kaksi kouluista toimi maaseudulla, nim. Kärämäen kirkonkylän ala-asteen koulu ja Pyhäjärven Ikosen koulu. Kaksi niistä toimi kaupunkimiljöössä, nim. Helsingin Katajanokan ala-aste ja Kajaanin Teppanan ala-asteen koulu.

Kouluhallituksen em. eheyttämiskokeiluista julkaisema kokeiluraportti alkaa näin:

Kokonaisopetus tuli viralliseen kokeiluun lukuvuonna 1983-84, jolloin Helsingin kaupunki sai luvan työvaltaisimmin toteutettavaan kokonaisopetuksen kokeiluun Katajanokan ala-asteella. Koulussa toteutettiin ns. science-opetusta, jossa opetus perustuu luonnontieteelliseen lähestymistapaan ja käyttää kokonaisuusien rakentumiseen tähtäävää tieteellistä käsitteistöä (Kokonaisopetus 1988, s.3).

Muut eo. eheyttämiskokeilut olivat suomalaisperäisempiä kuin Katajanokan kokeilu, vaikka samat eheyttämisen ulkomaiset juuret kuin aikaisemmissakin suomalaisissa eheyttämispyrkimyksissä olivat niidenkin taustalla.

Katajanokan luonnontiedeskeinen kokeilu oli lähes suora kopio Kalifornian yliopiston Lawrence Hall of Science -laitoksessa kehite-

tystä opetusmenetelmästä. Koulun keskeisin työpaja oli ja on vieläkin luonnontieteen laboratorioluokka, jossa on runsaasti oppimisvälineitä. On voitu osoittaa, että po. opetusmenetelmällä saavutetaan seuraavanlaisia tuloksia:

Lapsissa kehittyi utelias ja samalla järjestelmälliseen tutkimiseen johtava luonnontieteellinen ajattelutapa. Lasten itseluottamus ja omaehtoinen kyky työskennellä ja ottaa selvää asioista kehittyivät paremmin kuin perinteisessä opetusympäristössä. Lapset harjaantuivat toimimaan keskenään yhteistyössä tietyn projektin toteuttamiseksi. Opetusmenetelmä tuo opetuksen mukaan myös koulun ulkopuoliset voimavarat ja yhteisöt, esimerkiksi vanhemmat, tutkijat, taiteilijat, teollisuuden jne (Kokonaisopetus 1988, ss. 54-55).

Peruskoulujen ehyttämiskokeilujen opettajat ja kouluhallitus käyttivät kokonaisopetus-termiä kaikista em. ehyttämiskokeiluista. Tämä sekoittaa ehyttämisen alalajit. Katajanokan kokeilun parempi nimi-tys voisi olla esimerkiksi science-keskeinen ehyttäminen. Muut em. ehyttämiskokeilut voisivat olla laatunsa mukaisesti nimeltään jotakin edellä kuvatuista ehyttämisen lajeista.

Kouluhallitus järjesti myös ehyttämisseminaareja 1980-luvun lopulla. Niissä olivat osanottajina paitsi kokeilukoulujen opettajia myös muita ehyttämisestä kiinnostuneita pedagogeja ja kouluhallinnon edustajia. Ylitarkastaja *Alina Salonen* laati kahden ensimmäisen ehyttämisseminaarin tuloksena ansiokkaan raportin v. 1988. Siinä hän käsittelee mm. ehyttämisen historiaa todeten:

Samaan aikaan (1900-luvun alussa) alkoi esiintyä ns. uuden koulun liikkeitä Yhdysvalloissa ja Euroopassa. Valtaosa uudistussuunnista vaati, että oppilas oli otettava lähtökohdaksi. Ne korostivat lasten konkreettista ja kokonaisvaltaista havaitsemistapaa, heidän tunne-elämäänsä ja toiminnallisuuttaan.

Raportin otsikot kertovat pedagogisen ehyttämisen monitahoisuudesta: Ehyttäminen on ala-asteen kehittämisen tavoite, ehyttäminen on yhteisön ehytymistä, se on pedagogiikan ehytymistä, oppikokemuksen ehytymistä ja opetussuunnitelman ehytymistä.

Kirjansa lopussa Alina Salonen esittelee lyhyesti Freinet-, Montessori- ja Steiner-pedagogiikkoja sekä suggestiopohjaisia opetusmenetelmiä (Salonen 1988, sisältö ja ss. 3-6).

Saadakseen eheyttämisen tutummaksi laajemmille piireille kouluhallitus lähetti kirjeitä koululautakunnille ja peruskoulujen sekä korvaavien koulujen johtokunnille ja ryhtyi tukemaan virikemateriaalien kehittämistä. Muuan yleiskirje oli päivätty 4.1.1989. Kirje mainosti mm. Alina Soinisen raporttia ja esitteli yhteenvedon maamme ala-asteen koulujen silloisesta eheyttämistoiminnasta. Kyselyn vastaus-sato osoitti, että eheyttämistä harjoitettiin 1980-luvun lopulla sadoissa suomalaisissa peruskouluissa ja korvaavissa kouluissa sekä harjoittelukouluissa. Ulkomailta suoraan lainatuista eheyttämismuodoista kymmenkunnan Steiner-koulun lisäksi muutamien kuntien koululaitoksiin oli perustettu Montessori-luokkia ja Freinet-menetelmäkin oli käytännössä eräissä kouluissa.

Yhteenvetoa

Mikäli opetuksen ja sen pohjana olevan opetussuunnitelman eheyttäminen ymmärretään laajasti, on Suomen kuin oppivelvollisuuskoulujen opetus ollut aina jollakin tavoin eheytettyä. Yleensä opetussuunnitelmien pohjana on jokin oppisisällön valintaan ja sen järjestelyyn liittyvä pohjaperiaate. Ohjeet menetelmistä, välineistä ja materiaaleista pohjautuvat myös tiettyihin pedagogisiin periaatteisiin. Tavallisimmat opetussuunnitelman laadinnan determinantit ovat joko oppiainekeskeisyys, lapsikeskeisyys tai yhteiskuntakeskeisyys. Otetaan opetuksen pohjaperiaatteeksi mikä tahansa näistä kolmesta periaatteesta, opetuksen onnistumiseksi on laadittava vastaavan pohjaperiaatteen mukaisesti integroitu opetussuunnitelma ja menetelmäohjeet. Mikä tahansa näistä opetussuunnitelmatyypeistä voidaan laatia käyttäen em. malleja satunnaisesta rinnastamisesta täydelliseen kokonaisopetukseen saakka.

Cygnaeuslainen kansakoulun opetus oli lähinnä oppiainekeskeisesti eheytettyä, mutta opettajat pyrkivät toki saamaan opettavat asiat

lapsia kiinnostaviksi. Oppiainekeskeisen eheytyslajin juuret ovat antiikin seitsemän vapaan taiteen järjestelmässä ja siitä kehittyneessä yliopistojen oppiainejaossa. Lapsentajuisuutta oppiainejakoiseen opetukseen pyrkivät tuomaan mm. Rousseau, Comenius, Pestalozzi ym. Mikael Soinisen herbart-zilleriläinen opetuksen järjestely pyrki integroimaan opetussisältöjä vanhan assosiaatio- eli apperseptiopsykologian mukaisesti. Soinislaisessa opetuksessa otettiin huomioon lapsen ympäristön aiheita ja havainnollisuutta. Sen juuret ovat Herbartin filosofis-pedagogisissa opeissa ja Zillerin metodiopissa. Suomessa ei ole esiintynyt laajemmin yhteiskuntakeskeisiä opetussuunnitelmia paitsi ainejakaisen opetuksen täydennykseksi viime vuosina rakennettuja oppiaineiden rajat ylittäviä ns. aihekokonaisuuksia.

Jos opetuksen eheyttämisellä käsitetään ainoastaan oppilaskeskeisiä eheyttämismuotoja, on eheyttämisen käsite suppeampi. Lapsikeskeisesti rakennettua opetusta ja sen pohjana olevaa opetussuunnitelmatyyppiä monet ulkolaiset ja suomalaisetkin pedagogit ovat pitäneet ainoana oikeana opetuksen eheyttämissiippinä. Tällaisen eheyttämisen ulkomaiset juuret on selvitelty edellä luvuissa 4-7. Ensimmäisen kansakoulun opetussuunnitelmakomitean yleisopetuksen juuret olivat lähinnä saksalaisessa ja amerikkalaisessa kokeellisessa lapsitutkimuksessa ja leipzigiläisessä pedagogisissa sovelluksissa.

Aukusti Salon kokonaisopetuksen pohjana olivat em. opetussuunnitelmakomitean esittämät ajatukset, jotka puolestaan pohjautuivat lähinnä em. saksalaiseen Gesamtunterricht-suuntaukseen. Salo oli tutustunut hyvin moniin eurooppalaisiin ja amerikkalaisiin eheyttämissuuntiin, mutta eniten hän otti mallia Wienin kaupungin koululaitoksen vuoden 1928 kokonaisopetussuunnitelmasta. Näin ollen hänen eheyttämissovelluksensa pääjuuri oli Itävallan pääkaupungin koululaitos 1920- ja 1930-luvulla.

Vuoden 1945 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean eheyttämis ehdotuksiin vaikutti eniten komitean sihteerinä toimineen Matti Koskenniemen aikaisemmat vierailut Jenan sosiaalisuutta korostavaan kouluun. Koskenniemi selosti kyllä 1944 julkaisemassaan Kansakoulun opetusopissaan myös muita, enemmän oppilasyksilöiden

näkökulmasta lähteviä eurooppalaisia ja amerikkalaisia eheyttämisuuntia, mutta ne jäivät em. komitean vuosien 1946 ja 1952 mietinnössä hyvin vähäiselle osuudelle.

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean suosittaman opetuksen eheyttämisen juuret ovat kotoisin monilta suunnilta eivätkä vähiten aikaisemmista suomalaisista integrointipyrkimyksistä, joiden pääjuuret on selostettu edellä. Peruskoulun opetussuunnitelman voimakkaiden eheyttämisuositusten alkuperää on vaikea määritellä, kun komitea itse ei ole sitä määritellyt. Komitean työhön ovat vaikuttaneet myös uudemmat Suomeen voimakkaana tulleet pedagogiikat, kuten Steiner-koulujen, Montessori-luokkien ja Freinet-pedagogiikan eheyttämismuodot. Jälkimmäisiä sovelletaan alkuperäisissä muodoissaan useissa suomalaisissa erikoiskouluissa ja -luokissa jatkuvasti.

Kaiken edellä mainitun perusteella voidaan todeta, että Suomella on ollut pedagogiikkaa kehittäessään ovet auki ulkomaisille suuntauksille sota-aikojä lukuunottamatta. Osittain on riippunut sattumasta, mihin eheyttämismuotoihin suomalaisen pedagogiikan merkkimiehet ovat "iskeneet silmänsä" ja mihin eheyttämismuotoihin he ovat mieltyneet. Useimmat merkittävät eurooppalaiset ja amerikkalaiset eheyttämismuodot on esitelty suomalaisessa pedagogisessa kirjallisuudessa tämän vuosisadan aikana. Toisia eheyttämismuotoja on käsitelty runsaammin, toisia vähemmän. Lopuksi on todettava, että eheyttämisen malleja on Suomeen tuotu enemmän kuin mitä Suomesta on viety, mutta se lienee luonnollista, koska suurilla kulttuurivaltioilla on enemmän resursseja pedagogiikan kehittämiseen kuin pienillä.

Lähteet

Albert, Wilhelm 1951. Grundlegung des Gesamtunterrichts. Schulpraktische Meisterlehre. II Band. Zweite überarbeitete Auflage. Verlag Die Egge: Nürnberg.

- Bruhn, Karl 1963. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Otava: Helsinki.
- Flitner, Wilhelm & Kudritzki 1961. Die Deutsche Reformpädagogik. Band I. Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung. Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi: Düsseldorf und München.
- Johnsson (Soininen), Mikael 1900. Yleinen kasvatusoppi. Kasvatusopillisten luennoiden toinen painos. Otava: Helsinki.
- Kauranne, Jouko 1971. Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912-1939. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Koskenniemi, Matti 1946. Kansakoulun opetusoppi. Toinen täydennetty painos Otava: Helsinki.
- Kokonaisopetus 1988. Koulukokeilu Kärsämäellä, Pyhäjärvellä ja Helsingissä 1984-1987. ISBN 951-860-997-7 ja ISSN 0784-1981. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Lahdes, Erkki 1959. Uudistuva kasvatus- ja opetustyö. Eripainos Kasvatus ja Koulun numerosta 3 1959. Ss. 102-115.
- Nurmi, Veli 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Valtion Painatuskeskus - Kouluhallitus: Helsinki.
- Mietintö 1906. Alkuopetuksen järjestämisestä maaseudulla. Alkuopetuskomitean mietintö 1906:9a. Helsingin uusi kirjapaino-oy: Helsinki.
- Mietintö 1907. Seminaarien ja kansakoulujen piirustusopetus. Komitean mietintö. SKS:n kirjapaino: Helsinki.
- Mietintö 1916. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi. Helsinki.
- Mietintö 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö. Valtioneuvoston kirjapaino: Helsinki.
- Mietintö 1946. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Valtioneuvoston kirjapaino Helsinki.

Mietintö 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Valtioneuvoston kirjapaino: Helsinki.

Mietintö 1970a. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

Raatikainen, Tuula 1988. Aukusti Salo - modernin alkuopetuksen juurittaja. Kasvatus 1/1988 ss. 72-77.

Salo, Aukusti 1946. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Alakansakoulun opetussuunnitelman kolmas painos. Otava: Helsinki.

Sarala, Anita 1993. Kirjoituksen opetus Suomen kansakoulunopettajaseminaareissa vuosina 1863-1895. ISBN 951-45-6344-1. ISSN 0359-4203. Yliopistopaino: Helsinki.

Soininen, Alina 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. ISBN 951-861-267-6. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

Soininen, Mikael 1911. Opetusoppi II. Toinen painos. Otava: Helsinki.

Ulkomaisten kouluoloja suomalaisten silmillä nähtynä 1934. Kansakoulunopettajain Jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja 1. Otava: Helsinki.