

## Kirjallisuuden historia koulun oppiaineena <sup>1</sup>

Kirjallisuuden historian arvoa kouluaineena on toisinaan pyritty alentamaan, vaikkakaan meillä julkisesti tässä suhteessa ei ole menty varsin pitkälle. On tyydytty huomauttamaan, että kirjallisuuden historian parissa askarteleminen on melko vähäpätöistä puuhaa tai että kirjallisuuden historia on koulussa toisen tai kolmannen luokan aine. Tässä asiassa saatataa tapahtua eräänlaista itsensä pettämistäkin. Opettaja on periaatteessa kirjallisuuden historiaa vastaan, mutta kun hän ryhtyy käsittelemään uutta teosta tai esittelemään runoja, hän puhuu pitkälti tekijästä: elämäkertatietoja, tietoja tuotannosta, saaduista vaikutteista jne., joukossa varsin vähäpätöistäkin rihkamatietao, niin että tunnista ei jää kuin rippeitä varsinaiselle tehtävälle, esiteltävälle teokselle. Tästä huolimatta opettaja yhä on sitä mieltä, että hän ei anna kirjallisuuden historialle suurta arvoa.

Kirjallisuushistoriallisen opetusaineksen hylkääminen merkitsisi sitä, että teokset luettaisiin ilman tietoa niiden tekijöistä, niiden iästä ja niiden liittymisestä aikansa taidepyrkimyksiin ja sivistyselämään. Ulkomailta on esitetty sellaisiakin mielipiteitä. On lausuttu, että teokset pitäisi käsitellä kirjallisuutena, niiden omista edellytyksistä lähtien. Ei pitäisi ilmoittaa tuotteen tekijää, puhumattakaan tekijän elämää tai teosta koskevista

<sup>1</sup> Esitelmä äidinkielen opettajain päivillä 7. 6. 1950.

yksityiskohdista. Käytännössä tuo menetelmä helposti onnistuu vain lyhyitä tuotteita, lyriikkaa jne. esiteltäessä, jolloin opettaja voi lukea näytteitä tai jakaa niitä monistettuina oppilaille.

Kummassakin vaihtoehdossa oli kysymys kirjallisuuden historian osuudesta uutta tuotetta käsittelemään ryhdyttäessä. Käsitysten ero johdetaan siitä erimielisyydestä, mikä on jakanut tutkijatkin kahteen leiriin: onko kirjailijan elämän tunteminen välttämätöntä hänen tuotantonsa ymmärtämiseksi vai ei? Tämä kysymys ei varsinaisesti kohdistu meidän ongelmamme ytimeen, kirjallisuuden historian asemaan koulun oppiaineena, vaikka se on tärkeä menetelmäkysymys. Tässä yhteydessä huomauttetaan vain, että teosten esittely ilman tekijäin tuntemista ei ole ollenkaan niin mahdoton menetelmä, kuin ehkä ensi kuulemalta tuntuu. Katsoisin sen paremmaksi menetelmäksi, kuin on sille vastakkainen, kriittikittömän rihkamätiedon jakaminen. Ilmeisesti kuitenkin tässä niinkuin aina vastakkaisia käsityksiä punnittaessa on päädyttävä järkevään keskitiehen.

Kirjallisuuden historian ongelma ratkeaa sen mukaan, mikä käsitys meillä on kirjallisuuden opetuksen tehtävästä. Esitelläänkö oppilaille yksityisiä teoksia ja sen ohessa ehkä yksityisiä kirjailijoita, vai johdetaan heidät ymmärtämään kirjallisuuden maailmaa kokonaisuutena ja pyritään tiettyihin kokonaisnäkemysiin? Onko kirjallisuuden opetuksen oltava muodollista, so. oppilaiden henkisten voimien harjoitusta tai sielunelämän liikuttelua, tähtääkö se materiaalisen sivistyksen, tietojen, jakamiseen, vai onko sen oltava molempia? Omasta mielestäni sen tulee lukiossa olla molempia, sillä koulu ei voi laiminlyödä tässä esiintyvää tilaisuutta arvokkaan kansallisen sivistysaineksen syventämiseen. Lukioasteella on mielestäni yksityistapauksista kohottava yleisnäkemykseen, pyrittävä tiettyihin kokonaisuuksiin.

On vaikea yhtyä siihen käsitykseen, että kirjallisuuden historia olisi oppiaineena vähäpätöinen. Uusi historian opetus on innokkaasti korostanut sivistyshistorian kasvattavaa arvoa poliittisen historian rinnalla. Herbartilaiset puhuivat miелensuuntaa muodostavista aineista, ja kirjallisuuden historia jos mikä on juuri sellainen. Onnistuneesti esitettynä se antaa paitsi arvokkaita tietoja sivistyselämän keskeiseltä alueelta myös tunteeseen ja tahdonsuuntaan vaikuttavia virikkeitä sekä tarjoaa nuorisolle tavoiteltavia esikuvia, aatteiden ja ihanteiden esitaistelijoita, joiden merkitys nuoren henkilön persoonallisuuden muodostumisessa voi olla pysyvä. Kirjallisuuteen verrattuna sillä on se etu, että sen henkilöt ovat todellisesta elämästä, todella eläneitä, eivät vain uskottavia ja elämään mahdollisia.

Ei ilman muuta voi pitää selvönä, että kirjallisuuden opetus on kirjallisuuden historian opetusta kehittävämpää. Asia riippuu sekä opetuksen sisällöstä että menetelmästä. Hyvä kirjallisuuden opetus pystyy vangitsemaan oppilaat paremmin ja antaa heille enemmän kuin hyväkin kirjallisuuden historian opetus, mutta on varsin epävarmaa, mikä on heikon kirjallisuuden opetuksen arvo hyvän kirjallisuuden historian opetuksen rinnalla. On syytä huomata kirjallisuuden opetusta aina väijyvää vaara: helpommin kuin ehkä mikään muu opetus se saattaa muuttua tyhjän puhumiseksi, joka ei kosketa tunnetta, ei mielikuvitusta, ei avarra henkistä näköpiiriä mihinkään suuntaan, saattaapa kaiken lisäksi antaa kirjallisuudesta epäedullisen käsityksen. Se ei tuo edes sitä tiedon lisää, yleissivistyksen apua, mitä kirjallisuuden historian opetus merkitsee. Joku on ilkeästi letkauttanut, että kirjallisuuden opetus on kirjallisuuden opiskelua, ei henkevien teekutsujen lavertelua. Useissa tapauksissa kirjallisuuden historia onnistuneesti täydentää kirjallisuutta, antaa sille asiallista tukevuutta, eikä tässä mielestäni ole suurta valittamista.

Helposti voidaan selittää, että kirjallisuuden historia kuuluu historiaan ja on siten tarpeeton suomen kielen opetuksessa. Kaiken taiteen historia kuuluu tietysti sivistyshistoriaan, mutta se on koulussa vain periaate. Käytännössä on hyvä, jos historian opettaja ehtii hiukan katsahtaa eri sivistysalojen saavutuksiin ja luoda jonkinlaisen kuvan sivistyksemme kehityksestä. Syventymisestä kirjallisuuden historiaan ei voi olla puhetta, eikä tämän sisältämiä kehitystekijöitä voida käyttää hyödyksi. Vanhojen sivistyskansojen kansallinen kulttuuri on vakiintunutta, meillä suomalainen sivistystaistelu on selän takana, eikä edes niinkään kaukana. Nuoren polven on hyvä tutustua siihen edellisten sukupolvien työhön, jonka tuloksena heillä on käyttökelpoinen kirjakieli hallussaan. Sivistyksemme ja kirjakielemme kehitys on parhaiten havaittavissa kirjallisuutemme kehitystä seuraamalla. Kielitiede osoittaa asiallisin näyttein kirjakielemme kehittyneen siinä ja siinä suhteessa, kirjallisuus näyttää saman asian persoonallisesti kiinnostavammin: voidaan tarkastella, miten kieli taipuu taitajan käsissä ja miten sitä on käytetty kirjallisuuden ja sivistystyön palveluksessa. Ei ole syytä väheksyä niitä kirjailijoita ja kirjallisuuden tuotteita, jotka ovat uudisraivaajina merkinneet edistystä huolimatta siitä, että niissä esteettiseltä kannalta on huomauttamista ja että ulkomaisesta kirjallisuudesta löytäisimme esteettisesti paljonkin arvokkaampia teoksia. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että ulkomaista kirjallisuutta kokonaan olisi vältettävä.

Monen mielestä kysymys kirjallisuuden historiasta on sama kuin kysymys uuden ja vanhan kirjallisuuden arvosta. Ne, jotka hylkäävät vanhan

kirjallisuuden, hylkäävät myös kirjallisuuden historian esteettistä elämästä haittaavana aineksena. Taistelu uuden kirjallisuuden puolesta on ollut erinomaisen tärkeä silloin, kun koulu ei uskaltanut koskea kirjaan, jolla ei ollut tiettyä iän patinaa. Silti ei ole syytä mennä toiseen äärimmäisyyteen ja hylätä kaikkea vanhaa sen vuoksi, että sillä ei ole yllään uutuu- den hohdetta.

Vastahakoisuus kirjallisuuden historiaa kohtaan on varmaan suureksi osaksi peräisin sen opetuksessa käytetystä menetelmästä. Aikoinaan kirjallisuuden historia oli puhdasta sivistyshistoriaa, irrallaan kirjallisuudesta. Jos jonkinlaista yhteyttä kirjallisuuteen yritettiin saada aikaan, se tapahtui kirjallisuuden historian esityksen jälkeen, ikäänkuin todistukseksi siitä, että opettajan ja oppikirjan tiedot olivat olleet oikeita, että teos tosiaan oli sellainen, miksi se aikaisemmin oli kuvailtu. Tämä menetelmä voi antaa runsaan tietomäärän, mutta siinä on heikkoja puolia: oppilailta riistetään omien havaintojen tekemisen aiheuttama tyydytys ja omasta työstä johtuva kehittävä ja kasvattava vaikutus. Se laimentaa teoksiin kohdistuvaa mielenkiintoa, koska ne pääasiassa tunnetaan jo ennakolta. Kirjallisuuden historian opetus oli myös kovin puisevaa ja arkisen jähmeää, läksyttiin päivästä päivään oppikirjan esitystä seuraavaa, pikkutietoja, nimiä ja vuosilukuja latelevaa, joten koko opetus saattoi muodostua ikäänkuin kirjailijoiden ja heidän teostensa tilastoksi. Tämän tilastotiedon yhteys taustaansa, aikakausien henkiseen elämään, kirjallistaiteellisiin virtauksiin, kulttuuriin, jonka tuloksia nuo ilmiöt olivat, saattoi jäädä hyvin ohueksi. Tiedettiin lukuisia tosiasioita, mutta ei niiden sisäistä yhteyttä eikä riippuvaisuutta toisistaan. Oppilaista tuo opetus ei ollut miellyttävää, se oli liian kuivaa, liian hengetöntä ja ylimmille luokille aivan liian vähän henkisiä voimia vaativaa ja vähäpätöistä.

Eniten kirjallisuuden historian opetuksen arvoa lienee järkyttänyt se uusi oppi elämyksistä, joka levisi esteetikkojen ja kirjailijain käsityksiin nojautuen Saksasta ekspressionismin mukana ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Sen mukaan kirjallisuuden opetuksen ainoita arvokkaita tuloksia olivat elämykset, ja siksi tuli pyrkiä tavoittelemaan niitä. Niiden rinnalla muu oli vähäpätöistä, vieläpä elämyksen syntymistä haittaavana vahingollistakin. Elämys-käsitteestä on sittemmin tullut iskusana, ja sen sisällys on hämärtynyt, niinkuin tuollaisten sanojen käy, mikäli sillä alun perin- kään on ollut täsmällistä sisällystä, sillä esteetikot ovat väittäneet, että sitä on mahdoton täsmällisesti selittää.

Eläytymisen käsitteeseen liittyy tiettyä epämääräisyyttä, sanoisinko mystillisyyttä, ja useimmiten ajattelemme sen yhteydessä keskuslyriikkaan kuuluvan runon tekemää vaikutusta. Tuo käsite ravisti uutuudel-

laan opettajat entistä paremmin oivaltamaan kirjallisuuden opetuksen luonnetta, vaikka entiset harrastus-, mieltymys- ja mielenkiinto-käsitteet ilmaisivat asian koulun mahdollisuuksia ajatellen oikeastaan paremmin. On esiintynyt yksipuolisuutta ja liioittelua. On saatettu keskustella esim. kysymyksestä, onko koulussa lupa kosketella teoksia, joita oppilaat eivät ole eläytyen lukeneet. Yhtä hyvin voisi keskustella, onko lukion oppilailta kiellettävä sanomalehtien lukeminen, koska niissä esitellään ja arvostellaan kirjoja, joita oppilaat eivät ole lukeneet. Kaiken koulussa esille tulevan kirjallisuuden ei tarvitse muodostua oppilaille elämykseksi, mikäli tällä sanalla tarkoitamme jotakin muuta kuin harrastusta. Pitäisikö meidän hylätä esim. Oksanen ja Suonio, vieläpä Minna Canth, koska täytyy pelätä, että heidän tuotantonsa aiheuttama vaikutus tuskin kohoaa korkeammalle, kuin mitä mielenkiinto- ja harrastus-käsitteisiin sisältyy. On selvää, että ylimpien luokkien kirjallisuuden opetuksen tulee tutustuttaa oppilaat oman kansan kirjalliseen sivistykseen, teosten tekemän välittömän vaikutuksen ohessa, ja niin tehdäänkin meitä vanhemmissa ja suuremmissakin sivistysmaissa. Saksassa esiintyi maailmansotien välissä elämysteorian rinnalla ajatustapa, jonka mukaan kirjallisuus tuli liittää kulttuurielämään, nimenomaan oman kansan sivistyselämään. Sen tuli olla mukana muodostamassa Deutschkundera tai Kulturkundera. Meillä on tuosta ajatustavasta puhuttu, mutta useammin on kuitenkin tähdennetty esteettisen elämyksen tärkeyttä ja riittävyyttä kirjallisuuden opetuksen tuloksena. Kulturkunderan unohtumiseen on vaikuttanut myös saksalaisten innostunut liioittelu asian korostamisessa.

Elämys-käsitteen epämääräisyydestä aiheutuu varjopuoleksi se, että kirjallisuuden opetuksen menetelmät pysyvät epämääräisinä. Voimme kai yhtyä siihen käsitykseen, että pelkkään elämykseen, sielulliseen vaikutukseen, tyytyminen voi tulla kysymykseen vain keskusyriikan alalla, edellytettynä, että runouden esitys on ollut taiteellista. — Tässä voi kuitenkin heti sivumennen kysyä, mistä taiteellinen esitys tulee tavalliselle koulutunnille. — Jokapäiväinen, arkinen runouden lueskelu ilman analyysia on koulun työksi liian vähäpätöistä. Analyysia, syventämistä, siis kaivataan, mutta meillä on selvempi käsitys siitä, minkälaista tuo syventäminen ei saisi olla, kuin siitä minkälaista sen tulisi olla. Analyysin vaikeus on siinä, että se ei saisi olla latteuksien eikä itsestään selvien asioiden vatvomista, vaan aina henkistä kasvua edistävää, sivistävää, jalostavaa. Muutamat välttävät analyysin vaikeuden sillä, että kiinnittävät huomiota vain tuotteen taiteellisiin, so. muodollisiin ominaisuuksiin. Kouluasteella tässä on heikkona puolena se, että oppilaille ei ole todellista mielenkiintoa kirjallisuuden muodollis-taiteellisia ominaisuuksia kohtaan, ennen kuin ehkä

aivan kouluiän lopussa, ja että syventäminen tällöin johtaa huomion pois niistä sielunsisällöistä, jotka ovat olleet teoksen kirjoittamisen syynä ja kirjailijan sanottavana. Kirjan sisältö on kuitenkin aina pääasia, johon syventyminen avaa henkisiä näköaloja. Muoto- ja kieliasu on perin mielenkiintoinen tarkastelun kohde, koska se valaisee tuotteen onnistumisen salaisuutta, mutta se on pikemminkin kirjailijoiden ammattikysymyksiä kuin sellaisen lukijan tavoite, joka etsii itselleen henkistä ravintoa. Varsinkin nuoriso kaipaa kosketusta ihmiseen ja inhimilliseen. Kirjailijan sanottava, hänen käsityksensä ihmisestä ja elämästä ja hänen luomansa henkilökuvat elämän kuvastajina ovat nuorison mieltä kiinnostavaa sisältöä. Tämän nojalla kirjallisuus voi muodostua nuorisolle elämänymmärtämyksen avartajaksi ja sen elämään vaikuttavaksi tekijäksi. Näissä tarkasteluissa kiintyy huomio ilman muuta tekijään, sillä kirjan inhimillisuus on sen tekijän inhimillisyyttä, ja murrosiän ohittanut nuoriso tuntee mielenkiintoa kulttuuripersoonallisuuksia kohtaan. Keskustelu koskettelee luonnollisesti myös teoksen asemaa kirjailijan tuotannossa ja kirjailijan asemaa maan kirjallisessa elämässä. Täten on tultu kirjallisuuden historiaan, jonka käsite on lähellä kirjallisuustiedon käsitettä. Jos hyväksytään se periaate, että kirjallisuuden analyysiin sisältyy kirjallisuustietoa, päädytään ilman muuta kirjallisuuden historiaan, sillä aikajärjestys tuon tietoa-aineksen koossapitäjänä on luonnollinen. Kaiken selvittelyn ei tietenkään tarvitse tapahtua varsinaisen käsittelyn yhteydessä, vaan tietopuolinen tarkastelu suoritetaan mieluummin sitä varten varatuilla tunneilla.

Kun sanotaan, että kirjallisuuden opetuksen tulee tavoitella eläytymistä, on syytä huomata, että se on lähtökohta, johon käsittely liittyy, ja se on onnistuneen käsittelyn edellytyskin, mutta ei kirjallisuuden lukemisen yksinomainen tarkoitus, niinkuin sen käsitteestä saattaisi luulla harrastus-käsitteeseen verrattuna. Puhtaan esteettisen elämyksen arvo on kasvatuksen kannalta kiistanalainenkin. Se täyttää kyllä tietyn sielullisen tarpeen, ja jos se on aiheuttanut vireän kirjallisuuden viljelyn, se merkitsee taiteen suojelevaa tehtävää joutoaikojen askarruttajana, mutta tuskin enempää. Esteettinen elämäncuva on tietyllä tavalla elämästä erottuva kokonaisuus, jota lukija tarkastelee matkan päästä ilman pyyteitä, mutta myös ilman osanoton tunnetta. Elämä on ohi rientävä kuvanauha, mielenkiintoinen, mutta tarkastelijasta riippumaton. Ei ole ollenkaan varmaa, että esteettisesti kehittynyt ihminen on hyvä ihminen. Jos kirjallisuuden opetus ei antaisi muuta kuin puhtaasti esteettisiä elämyksiä, koulun tuskin olisi syytä tässä työssä askarrella. Eri asia on, että teokset eivät vaikuta puhtaalla esteettisyydellään, vaan lukijan ajatukseen ja myötätuntoon vetoavilla elämäncuvilla. Tätä elämäncuveni-

syyttä opettajan tulee auttaa teosten valinnalla ja menetelmällä, joka käsittelee teokset etupäässä elämän kuvina, ei kirjailijan taidon esimerkeinä.

Edellisellä ei ole suinkaan pyritty vähentämään kirjallisen tuotteen välittömän omistamisen merkitystä, on vain huomautettu siitä, että runous on hyvin monisärmäistä ja että välittömästä mielenkiinnosta ei ole pitkä matka kirjallisuustietoon eikä kirjallisuuden historiaan. Runouudessa on mystillinen puolensa, se omituinen lumous, joka valtaa lukijan, jos teos vastaa hänen tasoaan, osuu suoraan hänen sisimpäänsä. Tiedämme myös, että opettajan persoonallisella panoksella on sen syntymiseen useasti ratkaiseva osuus. Toisen lausumina sanat saavat omituisen, salaperäisen tehon ja kantavuuden, mikä toisen sanoista puuttuu. Mutta lukion kirjallisuuden opetus ei voi jäädä pelkkien tunneperäisten vaikutelmien varaan. Opetuksen yleissivistävä tarkoitus ja oppilaiden henkinen taso edellyttävät, että noista vaikutelmista noustaän älylliselle tasolle, että yksityisilmiöt järjestetään ja ryhmitetään, että niistä muodostuu kokonaisuuksia ja elämäkatsomuksen rakennusaineita. Mikäli synteisiin ei kohota, lukion kirjallisuuden opetus jää keskeneräiseksi ja keskikoulun opetuksen tasolle. Jos ei nousta huipulle, ei nähdä metsää puilta. Kirjallisuus on eräs tärkeä sivistyselämän puoli, asiallinen asia, josta voidaan asiallisesti keskustella.

Kirjallisuuden historian opetuksen menetelmää suunniteltaessa on syytä muistaa ne kolme eri näkökohtaa, jotka kirjailijan ja hänen teoksensa suhteesta tavallisesti esitetään: 1. Teoksen tarkastelu ja analyysi alkaa kirjailijan elämän selvittelyllä, joten sen mukaan kirjailijan kehityshistorian tunteminen on teoksen ymmärtämisen avain. (Subjektiiivinen menetelmä) 2. Teos on lähtökohta ja asiassa tärkeämpi puoli, sillä siitä voidaan selvittää myös kirjailijan persoonallisuus. (Objektiiivinen menetelmä.) 3. Se mielipide, etteivät kirjailija ja teos täysin vastaa toisiaan. Omasta puolestani otaksun, että kolmatta käsitystä on syytä pitää näistä oikeimpana, mutta vielä selvemmin pidän koulussa toista, objektiiivista menetelmää, parempana kuin ensimmäistä. Jos koulussa joka kerta lähdetään kirjailijasta ja hänen persoonallisuutensa perinpohjaisesta erittelystä, tulee teos, jonka omistaminen on tehtävänä, jäämään sivuun. Tunti muuttuu kirjallisuuden historiaksi, ja teos esiintyy opettajan selitysten todistuskappaleena. Kirjailijan arkiminä poikkeaa sitä paitsi usein siitä, minä hän esiintyy parhaissa teoksissaan. Silti se hänen kuvansa, joka käy ilmi teoksista, on mielestäni oikeampi, koska siitä näkyvät hänen pyrkimyksensä, se kuva, jollainen hän olisi tahtonut olla. Tästä mielentilasta ovat syntyneet teokset, arkiminä on usein vajavainen ja moitteen alainenkin, mutta se on sivuasia ja vailla merkitystä.

Yksityisen teoksen esittelyssä ei tarvitse mielestäni paljonkaan ajatella kirjallisuuden historiaan kuuluvia asioita. Teos voidaan ymmärtää sen omista edellytyksistä, ja kehittävänä menetelmänä on pidettävä sitä, että oppilaat saavat tehdä teoksesta myös kirjailijaa koskevia huomioita. Tämän vuoksi kirjallisuuden lukemistoihin ei pitäisi liittää kirjailijan ja hänen tuotantonsa yleistä luonnehdintaa. Eivät myöskään kirjailijan ja hänen tuotantonsa suulliset ennakkoselvittelyt ole ollenkaan niin välttämättömiä teoksen ymmärtämiselle, kuin useat opettajat näyttävät luulevan, ja mikäli kirjailijan tuotantoa ei ole luettu, ei häntä koskeva elämäkertaines ole oppilaista edes mielenkiintoistakaan. Eihän tavallinen lukija välitä kirjailijan elämäkerrasta ryhtyessään lukemaan teosta, mutta jos teos on häntä huomattavasti miellyttänyt, hän kernaasti kuuntelee kirjailijaa koskevia tietoja tai tilaisuuden tullen niitä itse lukee. Ei ole mitään syytä pelätä sellaisen tuotteen esittelemistä, jonka tekijästä ei ole tehty selkoa kirjallisuuden historian kannalta. Monet kirjailijaa koskevat pikkutiedot ja hänen teostensa nimet eivät yhtään selvitä esillä olevaa teosta. Jos ryhdymme käsittelemään esim. Minna Canthin »Papin perhettä», ei ole lainkaan välttämätöntä tietää, että kirjailija jäi leskeksi ja huolehti seitsemästä lapsesta tai että hänen jyrkän näytelmänsä nimi oli »Kovan onnen lapsia». Jos opettaja ennen teoksen käsittelyä selittää kirjailijan tarkoitukset ja hänen käyttämänsä tyylin, hän riistää oppilailta havainnontekomahdollisuuksia ja laimentaa teosta. Kun VII luokalla tarkastellaan Ahon »Juhaa», on tarpeetonta ennakoita opettaa, että se on realistinen ja romanttinen teos, jossa on impressionistisen tyylin piirteitä. Kehittävämpää on, jos oppilaat itse saavat asian ratkaista ja etsiä tyyliä koskevia piirteitä kirjasta. On luonnollista, että opettaja ennen teoksen käsittelyä muutamain sanoin esittelee kirjailijan, mutta se voi rajoittua sellaisiin mm. kirjailijan kehitystä valaiseviin tietoihin, joita voi pitää esillä olevan teoksen onnistumisen edellytyksinä. Niinpä Pentti Haanpään esittelyyn kuuluu tieto, että hän on itseoppinut kirjailija, joka hyvin tunsi kuvaamiensa Pohjolan jätkien elämän, niinkuin myöhemmin teoksesta tarkemmin voidaan todeta, mutta yksityisen »jutun» käsittely ei edellytä hänen kertomuskokoelmiensa nimien tietämistä. Kun V luokalla ruvetaan lukemaan Rautatietä, sopii kirjailijan esittelyssä selittää, että Aho tunsi pohjoissavolaista maalaiskansaa, mutta vähäisempi on hänen sanomalehtimiestoimintansa merkitys ja varsinkin tämän toiminnan paikat ja asianomaiset lehdet. — On luultavaa, että sellaiset suurkirjailijat kuin saksalaisten Goethe, jonka elämän tutkiminen on todettu niin perin antavaksi, ovat vaikuttaneet siihen, että koulussakin yksityisteosten



käsittely alkaa kirjailijan perinpohjaisella esittelyllä. Meillä tätä menetelmää edellyttäviä kirjailijoita on lähinnä Aleksis Kivi.

Onko kirjallisuuden historiassa käytettävä oppikirjaa? Vastaus tähän ei voi olla mielestäni muu kuin myöntävä, mikäli oppilailta vaaditaan runsaita tietoja. Minulla on se käsitys, että oppikirjaton opetus on yleensä erikoisuuden tavoittelua, josta ei hyödy opettaja sen paremmin kuin oppilaskaan. Oppilaalle se on kiusa, edellytettynä taas, että hänen pitäisi jotakin kyseisestä asiasta tietää. Moni näkötyyppiin kuuluva oppilas tahtoo asian ennen kaikkea nähdä painettuna, ennen kuin hän saa siitä käsityksen. Opettajalle tuo menetelmä asettaa suuret vaatimukset, kuluttaa aikaa turhaan, erityisesti yläluokilla, jolloin oppilaat osaavat käyttää kirjallisuutta hyödykseen. Miksi opettaja käyttäisi esim. kirjallisuushistoriallisten, varsin yksinkertaisten tietojen esitelmöimiseen aikaa yläluokilla? Ne menevät toisesta korvasta sisään, toisesta ulos, eikä tulokseksi jää muuta kuin yleisvaikutelma. Jos ollaan sillä kannalla, että kirjallisuuden opetus on myös kansallisen sivistyksen rakentaja, se edellyttää jonkin verran tietoja ja tämä kirjapainotaidon suomien apuneuvojen hyväksi käyttämistä.

Kirjallisuuden historian opiskelu ei ole näpertelyä, ja se liikkuu pääasiassa luetun kirjallisuuden pohjalla. Sen menetelmiä ovat rinnastelu, vertailu, yhdistely. Yksityisiä teoksia ei lueta sen vuoksi, että ne kuuluvat kirjallisuuden historiaan, vaan sen vuoksi että niillä on meille jotakin persoonallista sanottavaa tai että ne kuuluvat kansamme sivistyselämään, että niillä yhä on säteilyvoimaa nykypäivien kulttuurissa. Opettaja ei täysin itsenäisesti ratkaise koulun oppimäärää. Koulu on yhteiskunnan järjestämä laitos, jonka oppimääristä on suurin piirtein sovittu. Niinpä kirjallisuuden opettajan velvollisuus on esitellä kansakunnan klassillisimmat teokset, sellaiset kuin meillä esim. Kalevala, Kiven ja Ahon parhaat tuotteet, ym , mutta opetusmenetelmän hän saa vapaasti valita ja suorittaa tuon tehtävän niinkuin itse parhaiten taitaa. Mutta mm. juuri tuota esittelytehtävää varten hän on olemassa, muuten hänen tarpeellisuutensa saattaisi olla kiistanalainen. Hän ei voi tuosta tehtävästä kieltäytyä muka sen nojalla, että jokin teos ei häntä persoonallisesti kiinnosta. Klassillisten teostemme harvalukuisuuden vuoksi ei tuon periaatteen toteuttaminen meitä häiritse.

Pitkin kouluaikaa, alimmilta asteilta saakka, luetaan kirjallisuutta, vanhempaa ja uudempaa. Mitään aikajärjestystä ei noudateta: periaatteena on sissisota, hyökkäys kaikilta tahoilta. Kirjallisuutta tehdään tutuksi ja siihen yritetään syventyä niin, että siitä jäisi oppilaille myös persoonallisia vaikutteita. Tällöin ei halveksita kirjojen suullisia esittelyjä tai esitelmiä,

ei teosten katkelmia eikä näytteitä, vaikka kokonaisteosten käsittely on luonnollisesti toiminnan perusmuotona. Keskikouluun, erityisesti sen viimeiselle luokalle, pitäisi saada entistä runsaammin ja monipuolisempaa kirjallisuutta. Jos Sammon tarinan lukeminen onnistuu alaluokilla, voi V luokalle Kalevalasta jäädä lähinnä vain Lemminkäis- ja häärunot, joten säästyy aikaa uudelle kirjallisuudelle. Ainakin Kiveä ja Ahoa saadaan esille entistä runsaammin. Parhailtaan ilmestyvä lukemisto »Sanan mahti» on jaettu osiin aikakausittain ja tarkoitettu luettavaksi V luokalta lähtien, mutta tällä jaoittelulla ei ole sen enempää tekemistä kirjallisuuden historian kanssa. Ei ole tarkoitus, varsinkaan V ja VI luokalla, että kaikki osan kappaleet pitäisi lukea juuri sillä luokalla tai että luetun johdosta pitäisi seurata joitakin kirjallisuushistoriallisia katsauksia. Vasta VII ja VIII luokalla ehditään kirjallisuuden historiaan ja yritetään luoda sellaisia kokonaisuuksia, joita edellisen käsitystavan mukaan on pidettävä asiaan kuuluvina.

Tällöinkin pääasia on kirjallisuuden esittely, kirjallisuuden historia kulkee sivussa ja perustuu enimmäkseen oppilaiden omintakeiseen työhön. Uuden jakson alussa opettaja käyttää yhden tunnin aikakauden sivistyselämän luonnehtimiseen ja sillä kaudella esiintyneiden kirjailijoiden yleisesittelyyn. Oppikirjasta hän antaa läksyksi koko jakson kuulusteluun asti, joka tapahtuu silloin, kun jakson kirjailijat on käsitelty, siis jakson lopussa. Jaksoon kuluvat tunnit käytetään kirjailijoiden tuotannon käsittelyyn. Kunkin kirjailijan kohdalla tutustutaan saatavissa olevaan kirjallisuuteen: käsitellään kokonaisteoksia, näytteitä, katkelmia, pidetään esitelmiä, luetaan lukemistoista se aines, jota ei aikaisemmin ole käsitelty, ja rinnastetaan tähän aikaisemmin luettu. Käsittelyn laajuus riippuu kirjailijan merkityksestä, ja jos toisen kirjailijan tuotannosta on saatavissa ainesta tavallista runsaammin, täytyy toisen kohdalla jo käytettävissä olevan ajan vuoksi tyytyä vähempään. Kirjallisuuden käsittelyyn liittyy kirjallisuuden historiaan kuuluvaa ainesta itsestään ja aivan luonnollisesti. — Kaikki teokset, sekä oppikirjat että muut, saavat olla oppilailla vapaasti esillä, sillä kysymyksessä on kirjallisuuden tarkastelu ja opiskelu, ei kuulustelu.

Vasta kun jakso on ehditty lävitse, opettaja pitää tunnin pituisen kuulustelun, joko suullisen tai kirjallisen, harkintansa mukaan. Täten kussakin jaksossa on varsinaiseen kirjallisuuden historiaan kulunut aikaa kaksi tuntia, mitä ei voi pitää liiallisena.

Ehkä on syytä huomauttaa, että tuon työn ei tarvitse edetä jähmeästi samanlaisena tunnista tuntiin. Välillä, rinnastuksen vuoksi tai muuten esim. jaksojen välissä, voi käsitellä uutta, vaikkapa kaikista uusinta kir-

jallisuutta. Saksassa käytettiin ennen ainakin paikoin neljästä viikkotun-  
nista yksi uuteen, yksi vanhempaan kirjallisuuteen.

Kirjallisuuden historian kertailua tapahtuu itsestään kaiken aikaa  
kirjallisuuden käsittelyn yhteydessä, mutta jos opettaja haluaa joskus  
suorittaa erityisen kertauksen, sen tulee näköaloja avartavasti koskea pää-  
asioita, ei sivuseikkoja. Jonkin kirjallisuuden lajin kehityksen seuraami-  
nen tai tyyliuuntien esiintymisen tarkasteleminen on sopivaa kertausta.

Kirjallisuuden historia on edellä hahmoteltuun tapaan käsiteltynä  
hyvä, mieluistaan vaikuttava aine. Sen suurempaan tiedon korosta-  
miseen ei pitäisi mennä. Täten on selvää, että tämä aine jää reaalikokeen  
ulkopuolelle. Reaalikokeeseen sisältyvä aine on muuttunut treenausai-  
neeksi ja siirtynyt mielensuuntaa muodostavien aineiden ulkopuolelle.  
Mutta rauhallinen syventyminen myös isänmaan kirjallisuuden tiedolliseen  
puoleen on näköaloja avartavaa ja henkisesti kehittävää opiskelua.

Aiheensa mukaan tämä esitys on tähdentänyt kirjallisuuden yleis-  
sivistävää vaikutusta lukion kirjallisuuden opetuksessa. Silti on selvää,  
että elävän, persoonallisen suhteen aikaansaaminen kirjallisuuteen on pää-  
asia, koska lähinnä se voi antaa oppilaille ratkaisevia sisäisiä herätteitä.  
Mutta jos yksityiset teokset käsitellään kirjailijan persoonallisena sano-  
mana ja kirjallisuus kansallisen kulttuurin yhtenä tärkeänä alueena,  
voidaan nuo kumpikin puoli yhdistää. Ja silloin nekin opettajat, jotka  
tuntevat itsensä epävarmoiksi perin vaikean esteettisen elämänpiirin  
alueella, voivat täysin mielin antautua tehtävään, joka tarkoittaa kansalli-  
sen sivistyksemme syventämistä.

V. A. HAILA