sen vuoksi nousee sen kokonaishinta myöskin melko suureksi.

Kun senaatin kansakoulun käsityönopetuksen uudistusta suunnittelemaan asettaman komitean mietintö v. 1912 ilmestyi painosta, huomattiin sen eroavan edellisistä suunnitelmista etenkin siinä suhteessa, että se asettui jyrkästi yleisesti käytännössä olevia mallisarjoja vastaan. Veisto-opetus oli vapautettava *mallijärjestelmästä* ja sen tilalle oli vallitsevaksi asetettava *harjotusjärjestelmä;* suoritettavii ntehtäviin oli saatava mahdollisimman paljon vaihtelua, mutta samalla myös paikallista leimaa, ja oppilaille entistä enemmän mahdollisuutta omavaraiseen suunnitteluun. Tältä pohjalta lähtien ei komitea katsonut tarpeelliseksi esittää mitään selviä piirustuksia suoritettvista tehtävistä, vaan tyytyi sopivien esimerkkien luettelemiseen kutakin eri harjotusryhmää varten, sekä näiden esimerkkien esittämiseen pienikokoisina valokuvajäljennöksinä ryhmittäin.

Tämä kaikki osotti tunnustusta ansaitsevaa johdonmukaisuutta tavottelemisen arvoisen veisto-opetuksen hyväksi. Oli ajateltu, että uuteen harjotukseen ryhdyttäessä opettaja suunnittelee — ehkäpä oppilaiden itsetoimintaa hyväkseen käyttäen — koko luokalle yhteisen tehtävän, jossa uusi harjotus esiintyy, semmoiseksi, että se laatunsa ja muotonsa puolesta vastaa paikallista tarvetta ja tyylikäsitystä, tai on oppilaista muuten mielenkiintoinen. Jos tehtävä antaa tilaa oppilaiden omavaraiselle sommittelulle, on se sille ansioksi. Joka vuosi annetaan samaa harjotusta varten uusi tehtävä, jotta opetus pysyisi tarpeeksi vaihtelevana.

Mutta onko opettajillamme niin paljon aikaa käsityöopetukselle uhrata, kuin tämän tapaisen opetuksen valmistus vaatisi, ja onko uskottava, että todennäköisesti tilapäisesti luotaviksi tulevat tehtävät ja esinemuodot, joka vuosi erilaisina, johtaisivat parhaaseen tulokseen harjotukseen ja muodon kauneuteen nähden? On päinvastoin pelättävää, että esineiden suunnittelu tulee hätäisesti suoritetuksi, tahi tehdään samassa harjotusryhmässä vuosittain samat työt, jotka opettaja kerran on suunnitellut, luisuen täten hiljalleen harjotusjärjestelmästä ja sen eduista mallijärjestelmään monine varjopuolineen; tahi hyljätään jo heti semmoinen suunnitelma, mikä antaa neuvoja, mutta ei mitään malleja suoritettavia tehtäviä varten. Mikä näistä vaaroista kulloinkin suurin lieneekin, kaikki ovat ne omiansa johtamaan epäkohtiin, joita täytyy koettaa kaikin keinoin välttää.

Tehoisin keino vaarojen poistamiseksi on veistomallipiirustusten kokoelma, joka harjotusjärjestelmään perustuvana on tarpeeksi rikassisältöinen tarjotakseen vaihtelevia, paikallista käyttöä ja tyylikäsitystä vastaavia, lasten harrastuksiin liittyviä tehtäviä kansakoulun ja sen jatko-opetuksen kullekin asteelle niin kaupunkia kuin maaseutua, etelää kuin pohjoista varten. Tämmöiseksi kokoelmaksi on Kalle Savolaisen »Kansakoulun veistomallipiirustuksia» aijottu. Miten se tulee tämän tehtävänsä täyttämään, voi lopullisesti päättää vasta sitte, kun kaikki sen osat ovat ilmestyneet.

Toivo Salervo.

Eräitä siveyskasvatusopin pääkysymyksiä.

Ääriviivoja.

Kirj. *Oskari Mantere.*

Siveyskasvatusoppi eli moraalipedagogiikka on niitä uutisnimityksiä aikamme kasvatusopissa, joita varsin tiheään tapaa kirjallisuudessa, mutta joiden todellinen sisällys usein jää lukijalle enemmän tai vähemmän hämäräksi. Meillä tämä nimitys on voittanut käytäntöä etupäässä Foersterin teosten yhteydessä. Foersteriä voitaneenkin pitää siveyskasvatusopin pääedustajana saksalaisessa maailmassa, ja etupäässä hänen teostensa välityksellä tämä suunta on levinnyt pohjoismaihinkin. Sen juuret ovat kumminkin etsittävät anglosaksilaisen rodun piiristä, Englannista ja Amerikasta, josta Foersterkin on saanut voimakkaita herätteitä — ranskalainen vaikutus on vähäisempi. Sittenhän on pidetty jo kaksi suurta kansainvälistä kongressia erikoisesti moraalikasvatusta (moral education) koskevien kysymysten käsittelemiseksi, ensimäinen Lontoossa 1908 ja toinen Haagissa 1912. Näistä erittäin huomattavista kokouksista on ollut selontekoja meidän samoinkuin muidenkin maiden sanomalehdissä ja aikakauskirjoissa, ja siten siveyskasvatusopin nimi ja sen takana piilevä uusi suunta on tullut laajalti tunnetuksi.

Sanoin suunta. Sillä siveyskasvatusoppi ei ainakaan toistaiseksi ole kiteytynyt selväksi, täsmälliseksi oppijärjestelmäksi, systeemiksi esim. herbart-zilleriläisen järjestelmän tapaan. Se lienee pikemminkin katsottava yritykseksi tarkastaa kasvatuskysymystä eräältä määrätyltä näkökannalta, sellaiselta, jota yksilön niinkuin yhteisönkin kannalta täytyy pitää ensiarvoisena ja johon ei, sanottaneen mitä sanottaneenkin, ole sittenkään pantu tarpeeksi huomiota.

Kuten nimestä heti voi päätellä, siveyskasvatusoppi pyrkii selvittämään kasvatuskysymystä siveellisen kehityksen kannalta, lähtien mahdollisimman laajalta sosiaaliselta pohjalta, osottamaan, mitkä puutteet haittaavat aikamme kasvatusta moraalisessa suhteessa, miten nämä

puutteet olisivat poistettavat ja uusi käytäntö aikaan saatava. Sillä on yltyleensä käytännöllinen sisällys, kaikkialla se pyrkii kosketukseen elävän todellisuuden kanssa vaikuttaakseen välittömästi uusien oikeampien menettelytapojen syntyyn. Ei tarvitse pitkältä lukea tämän suunnan kirjailijain, esim. Foersterin teoksia, ennenkun huomaa, kuinka voimakkaasti elävä elämä sykähtelee ajatusten alla. Se abstraktisuus, jonka viime vuosisadan tieteellinen kasvatusoppi on saanut perinnöksi filosofialta, on ensimäinen muoto siveyskasvatusopille.

Tämä „käytännöllisyys" ei kumminkaan merkitse sitä, että teoreettiset kysymykset olisi jätetty sillensä, pohtimatta, selvittämättä. Sielutieteeltä, siveysopilta ja sosiologialta etupäässä on ollut kysyttävä neuvoa kasvatuskysymyksiä ratkaistaessa, etsittäessä kestävää pohjaa käytännöllisille ehdotuksille.

Tällöin ei ole voitu estää erimielisyyksien heräämistä, niin hartaasti kuin onkin pyritty liittämään yhteen kaikkien sivistyskansain moraalikasvatuksen harrastajat, rotujen, kansallisuuksien, kielten ja uskontunnustusten erilaisuudesta huolimatta. Kiista on erityisesti kohdistunut tuohon vanhaan kysymykseen uskonnon ja siveellisyyden keskinäisestä suhteesta. Kun toisella puolen on innokkaasti terotettu moraalin riippumattomuutta uskontunnustuksesta, jopa uskonnosta yleensä ja vaadittu nuorison kasvatus rakennettavaksi puhtaasti inhimillisen eli maallisen siveysopin pohjalle, niin toiset ovat pitäneet jyrkästi kiinni uskonnon ja moraalin ehdottomasta yhteenkuuluvaisuudesta tahtoen säilyttää positiivisen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen kaiken siveyskasvatuksen perustuksena ja hyljäten kerrassaan sellaisen siveyskasvatusopin ja -kasvatuksen, joka uskonnon suhteen asettuu kielteiselle tai välinpitämättömälle kannalle. Näin käyvät mielipiteet jyrkästi vastakkain, ja ken esim. Haagin kongressissa näki ja kuuli, millä myrskyisellä vihalla eräät Belgian katooliset papit suhtautuivat ranskalaisen Ferdinand Buissonin maallikko-siveysopillisiin perusteluihin, hän tuli vakuutetuksi, että juopa näiden katsantokantain välillä on ammottava eikä suinkaan helposti silloitettavissa.

On ilmeistä, että tämä erimielisyys vaikuttaa herpaisevasti myöskin niihin käytännöllisiin uudistuspyrintöihin, joiden toteuttamista siveyskasvatusoppi tavottelee. Taistelu ehein rintamin olisi tietenkin monin verroin ponnekkaampi ja tuloksellisempi. Mutta kun se nyt näyttäytyy saavuttamattomaksi ja kun olisi vaikeata lykätä tärkeiden kasvatuskysymysten käsittelyä epämääräiseen tulevaisuuteen, siksi kunnes olisi päästy yksimielisyyteeu mainitusta peruskysymyksestä, niin

näyttää välttämättömältä jättää tämä erimielisyys toistaiseksi olemaan ja koettaa, osottamalla suvaitsevaisuutta ja ymmärtämystä toistensa vakaumukselle, sittenkin löytää maa-alaa yhteisvoimin muokattavaksi. Ja pian huomataankin, — sen ovat mainitut kongressitkin osottaneet — että on monta sellaista kysymystä, joiden ratkaisemiseksi eri suuntiin kuuluvat henkilöt ja henkilöryhmät saattavat yhdessä työskennellä.

Taistelu yksipuolista intellektualismia vastaan, joka yhä vielä on vallitsevana kouluissamme, on näitä toimialoja ja asia, jonka siveyskasvatusoppi on ottanut omakseen. Voidaan tosin väittää, että intellektualismi sen jälkeen kun „siveellisen luonteen kasvatus" on julistettu kasvatuksen ylimmäksi tarkotukseksi on voitettu kanta. Mutta itse asiassa rakentuu se kasvatusoppi, joka tämän julistuksen on antanut, herbart-zilleriläinen, sangen yksipuolisesti intellektualistiselle sieluopille, eikä näin muodoin, niin paljon kuin se onkin vaikuttanut sielutieteellisesti oikeamman opetuksen aikaansaamiseksi antaen kuoliniskun, voimme sanoa, „didaktiselle materialismille" saata perinpohjin hävittää yksipuolisen älyperäisyyden ylivaltaa kasvatustieteestä eikä kyllin tehokkaasti taistella sitä vastaan koulukasvatuksessa, jossa sillä edelleen on lujat juurensa. Mainittu kasvatusoppi on kyllä pannut päämääräkseen saattaa itse opetuksen „kasvattavaksi", s. o. palvelemaan tehokkaasti, monipuolista harrastusta herättämällä, siveellisen luonteen kehitystä oppilaassa — mutta tämäpä pyrintö, niin suuresti kuin se onkin ollut omansa edistämään opetuksen elokkaisuutta ja henkistä tehoa, on myös ollut osaltansa tukemassa älyperäisyyden vallassa pysymistä, se kun on estänyt huomion tarpeellisen pontevasti kääntymästä niihin kasvatuskeinoihin, joilla tahdon muodostukseen ja mielen jalostamiseen voitaisiin suoranaisemmin vaikuttaa.

Siveyskasvatusoppi, lähtien toisenlaisesta, n. s. voluntarismille suosiollisesta sielutieteen käsityksestä, ei odota liikoja „selvien käsitteiden" ja „yhtenäisten ajatussarjain" merkityksestä siveellisen tahdon luomiselle. Opetus on kyllä sillekin, kuten tuonnempana koetamme osottaa, tärkeä asia, mutta erittäin innokkaasti se pyrkii löytämään keinoja, joilla vaikuttaa välittömästi lapsen tunne- ja vaistoelämään, kohottaen ja jalostaen, joilla innoittaa hänet varhain toimintaan — ei vain mielikuvitukselliseen vaan todelliseen — siveellisesti tuottotehoisten voimain kehittämiseksi. Totta kyllä, tätäkin puolta on aijemminkin mieleen terotettu, mutta kieltämätöntä on, että juuri se suunta, jolle annamme siveyskasvatusopin nimen ja johon näissä kohdin läheisesti yhtyvät „taidekasvatus" ja „työkoulu"

nimillä tunnetut uudistussuunnat, on ennen tuntemattomalla innolla ja teholla käynyt siihen käsiksi.

Eikö tästä ole todistamassa jo se kasvava huomio, joka siveyskasvatusopin edustajain on onnistunut kiinnittää kotikasvatukseen, sen puutteisiin ja parannuksiin? Tässä kohden on tosin saatu herätteitä Pestalozzilta, mutta aikamme omituiset sosiaaliset olot, niin suuresti toisenlaiset kuin mitä ne olivat 19:nnen vuosisadan alussa, pakottavat pohtimaan asiaa uudella pohjalla. Kasvatusoppi on kieltämättä tehnyt itsensä syypääksi turmiolliseen laiminlyöntiin, kun se on jättänyt vanhempain ja perheen osuuden lasten kasvatuksessa melkeinpä kokonaan tutkimuksensa ulkopuolelle. Jos väitetään, että teoreettinen kasvatusopin tutkimus on sisältänyt paljon sellaista, joka voidaan sovelluttaa kotikasvatukseen, siinä varteen otettavaksi, niin tätä ei voida kieltää; mutta on heti myönnettävä, että tämä tutkimus ei ole voimakkaasti kohdistunut koteihin eikä se ole sanottavasti vaikuttanut kotikasvatuksen uudistukseen. Kasvatusoppi on ollut — ehkä kirkon hoivaamaa lukuun ottamatta — koulukasvatusoppia. Että tämä todella on ollut arveluttava laiminlyönti, se nyt vähitellen havaitaan, kun koulukasvatuksen heikkoudet astuvat yhä selvemmin näkyviin, kun sitä suurta henkistä kohoamista, sitä siveellistä uudistumista, jota oli odotettu, ei olekaan tapahtunut.

Siveyskasvatusoppi on rientänyt korjaamaan tätä laiminlyöntiä. Unohtamatta sitä totuutta, joka sisältyy sananlaskuun „nuorena vitsa väännettävä", ja tietoisena siitä, että kodilla loppujen lopuksi on parhaat keinot käytettävinään tahdon kasvatuksen edistämisessä, se on kaikin tavoin herättänyt harrastusta kotikasvatusasiaan ja lähtenyt etsimään ratkaisua kotikasvatusta koskeville kysymyksille. Että näin on asian laita, selviää kun huomautan, että esim. Foerster „Nuorison kasvatus" (Jugendlehre) nimisessä kirjassaan omistaa erikoisen luvun kotikasvatukselle ja että hän saman teoksen lukuisissa „esimerkeissä" valaisee eri puolilta asiaa. Saksassa, Englannissa ja Yhdysvalloissa toimivat „yhdistykset siveellisen kulttuurin edistämiseksi" ovat työskennelleet kotikasvatuksenkin uudistamiseksi ja belgialaisen kotikasvatusliiton (Ligue de l'éducation familiale) alotteesta on pidetty jo kolme kansainvälistä kongressiakin kotikasvatusta koskevain kysymysten pohtimiseksi. Montessorin „tieteellineu kasvatusoppi" tähtää niinikään kotikasvatuksen uudistukseen lastenkotien välityksellä. Ilolla mainittakoon, että meidänkin maassamme harrastus asiaan on herätetty ja työtäkin sen edistämiseksi tehty, vaikka näiden kysymysten perusteellinen käsittely on yhä edelleen lapsipuolen asemassa.

Kysytään, mitä puheena olevalla kasvatusopilla on ollut esitettävänä kotikasvatuksen uudistamiseksi. Paitsi ylen tärkeätä kurinpitokysymystä, josta kohta lähemmin, se on pohtinut esim. kysymystä lapsen ruumiillisen kehityksen suhteesta hänen henkisen elämänsä muodostukseen, johon asiaan aijempi kasvatusopillinen tutkimus ei ole muuta kuin poikkeustapauksessa kiinnittänyt huomiota. Huomauttaen siitä likeisestä vuorovaikutuksesta, joka on olemassa ruumiillisen elämän ja sielun elämän välillä, kuin myöskin siitä osuudesta, mikä ruumiin terveydellä ja toimikyvyllä on siveellisiä tarkotuksia tavoteltaessa, ja kiinnittäen huomiota siihen tosiasiaan, että varsinkin varhaisella lapsuusiällä ruumiintiloilla on syvälle tunkeva vaikutus henkisiin toimintoihin ja tiloihin, siveyskasvatusoppi on pyrkinyt antamaan perusteellista opastusta näistäkin asioista — niinkuin näkee esim. Payot'n ja Foersterin teoksista. Näin on myös urheilukysymys johdettu siitä eristetystä asemasta, jossa se näihin asti on ollut, varsinaisen kasvatusopillisen tutkimuksen piiriin.

Tässä yhteydessä on mainittava myöskin siitä innosta ja hartaudesta, jolla on ryhdytty selvittämään vaikeata sukupuolikysymystä. Olisi väärin sanoa, että asia olisi saatettu onnelliseen päätökseen, että siveyskasvatusoppi tarjoisi kasvattajalle valmiit ohjeet tässä arkaluontoisessa tehtävässä — niin pitkälle ei ole päästy. Mutta kysymys on saatettu asiallisen käsittelyn alaiseksi, on osotettu sen arvo ja asema kasvatusopissa ja on luotu paljon valoa moniin hämäriin kohtiin.[1]

Muuan kysymys, joka likeltä koskettaa kotikasvatustakin, on lasten ja nuorison vapaaehtoisen kirjallisuusluvun ohjaaminen heidän kehitykselleen onnelliseen suuntaan. Kun tietää, miten syvällisiä ne vaikutukset saattavat olla, joita kirjallisuudesta saadaan, erittäinkin nuorella iällä, ja kun muistaa, että yhä lukuisammat lapsilaumat pääsevät nauttimaan kirjastojen ja halpahintaisten julkaisujen välityksellä kirjain tarjoamaa henkistä ravintoa, ymmärtää, että tässä on kasvatusväline, jota ei saa jättää huomioonottamatta. Kysymys on monessa suhteessa vaikea ja arkaluontoinen, ja sen onnellista ratkaisua vaikeuttaa ennen kaikkea useimpien kotien yleensä puutteellinen sivistys. Tässä jos missään on myös varottava „moralisoimasta", s. o. alun alkaen pidättäydyttävä tyrkyttämästä lapsille siveellisessä ja uskonnollisessa suhteessa muka „hyviä", „oikeahenkisiä" kirjoja, jotka, ikäviä kun ovat, tappavat lukuhalun, ja lisäksi psykologisesti usein

[1] Kts. esim. *Foersterin* kirjaa „Sexualethik und Sexual-pädagogik", Haagin kongressin pöytäkirjoja ja prof. *Max Oker-Blom*in tätä asiaa koskevia kirjotuksia.

kestämättöminä kasvattavat kestämätöntä ihanteellisuutta. Siltä, joka tässä asiassa ryhtyy antamaan neuvoja, vaaditaan suurta avaranäköisyyttä ja nuorten elämän ymmärrystä. [1] Yksi asia on selvä: kasvattajat on nostettava taisteluun roskakirjallisuutta vastaan, joka uhkaa turmella nuorison kirjallisen maun ja henkisen kehityksen.

Tulemme sitten kurinpitoon, asiaan, joka koskee läheltä sekä koti- että koulukasvatusta, ja jota siveyskasvatusopillisessa kirjallisuudessa on jo ennätetty paljon pohtia. Muuan Foersterin pääteoksia ja samalla se, joka on saanut osakseen enin tunnustusta, „Koulu ja luonteenkasvatus“ (Schule und Charakter), on omistettu melkeinpä yksinomaan tälle kysymykselle, ja niin hyvin Lontoon kuin Haagin kongresseissa sitä käsiteltiin sangen laajasti.

Olisi väärin sanoa, että aikaisempi kasvatusoppi on laiminlyönyt kurinpidollisten menettelytapojen käsittelyn. Onhan herbartilaisessa järjestelmässä „hallinnalla“ ja „ohjauksella“ sijansa opetuksen rinnalla, ja monta hyvää ohjetta siinä epäilemättä annetaan kurinpitoa varten. Mutta opetuskysymyksen rinnalla asia on sittenkin uudemmassakin kasvatusopissa jäänyt syrjäasemaan. Sitä ei ole myöskään nähdäkseni käsitelty sillä voimalla ja eloisuudella, että käytäntö kodissa ja koulussa olisi saanut mahtavan sysäyksen vapautua vanhoista, psykologisesti puolustamattomista menettelytavoista — joutumatta kumminkaan, niinkuin toisinaan on uhannut käydä, tuuliajolle: jäykästä sotilaskurista täydelliseen kurittomuuteen.

Siveyskasvatusoppi, niin saattaa väittää, on käynyt suurella perinpohjaisuudella arvostelemaan vanhoja kurinpidollisia menettelytapoja, osottaen niiden heikkoudet niin psykologisessa kuin eetillisessä suhteessa, ja samalla myös osottamaan uusia, oikeampia kurinpitometodeja, ottaen siinä laajanäköisesti huomioon myöskin meidän ajallemme omituiset sosiaaliset olot, vieläpä ulottaen tarkastelunsa [2] yhteiskunta- ja valtioelämän alalle.

Pääsuuntana tunnetuimmilla „moraalipedagogeilla“ on pyrkimys osottaa entisajan tyrannillisen, „korpraalihengen“ kannattaman kurinpidon nurinkurisuus ja tehottomuus sekä toiselta puolen taistella sellaista „vapautta“ vastaan kurinpidossa, joka itse asiassa on selvää vallattomuutta ja johtaa oikutteluun ja luonteen häviöön. Pon-

[1] Hampurilainen rehtori Heinrich Wolgast esitti Lontoon kongressissa näistä asioista varteenotettavia ajatuksia ja hänen kirjansa „Das Elend der Jugendliteratur“ lienee parasta, mitä kysymyksestä on tähän asti lausuttu.

[2] Niin tekee esim. Foerster kirjassaan „Staatsbürgerliche Erziehung“, jonka ensimäinen suppea painos on suomennettu nimellä „Kunnon kansalainen“.

tevasti huomautetaan pelkoon ja alinomaiseen rankaisemiseen perustuvan kurin voimattomuudesta pyrittäessä pysyvästi hävittämään rikoksellista esiintymistä aiheuttavat vaistot, luomaan uusia, parempia tottumuksia, kasvattamaan siveellistä voimaa. Niin tehokkaalta kuin tuonsuuntainen kurinpito hetkellisesti saattaa näyttääkin, sen vaikutus on pian ohimenevä, sillä ei ole tarpeellista kantavuutta, saattaapa se, herättämällä siveellisesti tuomittavia mielialoja, käydä suorastaan tuhoisaksikin luonteen muodostukselle.

Kasvattajan ja kasvatin välisen suhteen tulee alun alkaen rakentua keskinäiselle luottamukselle, jota on kaikin keinoin ylläpidettävä kasvatusajan kestäessä. Kasvattajan on vedottava kasvatin vastuun- ja kunniantuntoon, joita kaikin tavoin on pyrittävä syventämään ja lujittamaan. Kauniisti kirjottaa Foerster: „On perin nurinkurista sanoa pojalle, joka tahdotaan saada tunnustamaan: mutta varo itseäsi, jos valehtelet..! Päinvastoin tulee opettajan, katsoen siihen, että totuudessa pysyminen vaatii suurta itsensä voittamista, puhua seuraavaan tapaan: En vaadi sinulta heti vastausta, mieti ensin tarkoin, kuinka kaikki tapahtui — ja yhtä varmasti kuin aurinko huomenaamuna nousee taivaalle, yhtä varmaan tiedän sinun sen jälkeen ilmottavan minulle totuuden kaikessa alastomuudessaan. Ei mikään ole typerämpää kuin panna tällaisessa tapauksessa toimeen luokan läsnäollessa poliisikuulustelu kiivaine uhkauksineen, sen sijaan että tekisi lapselle totuudessa pysymisen helpommaksi — mikä herättää ikuista kiitollisuutta opettajaa kohtaan“.

Tärkeämpää kuin ansaitun rangaistuksen määrääminen on niiden syiden tutkiminen, jotka rikollisen esiintymisen ovat aiheuttaneet. Juuri tässä kohden siveyskasvatusopillinen tutkimus on huomattavasti syventänyt kurinpidollisten asiain käsittelyä, ja muutamilla aloilla, esim. valhetutkimuksissa, sillä on näytettävänä kauniita tuloksiakin, päättyviä neuvoihin ja ohjeisiin, jotka toivottavasti suuresti hedelmöittävät käytäntöä.

Kasvatin itsenäistyttäminen, voimain kasvattaminen, hyväin tottumusten luominen — siinä suunta, jota kurinpidossa on noudatettava. Koulussa esim. lakkaa opettajan absolutismi antaen tilaa oppilaiden osanotolle järjestyksen ja raittiin yhteishengen ylläpitämisessä. Yhdysvalloissa ja monin paikoin Euroopassakin on ilmeisellä menestyksellä pantu alulle oppilaiden itsehallinta eli myötähallinta, joka nimitys ehkä paremmin ilmaisee uuden metodin perusajatuksen. Täten koulukuri saadaan sopusointuun aikamme yhteiskuntaelämässä vallitsevan kansanvaltaisen hengen kanssa, siten sovellutetaan koulukuriin toiminnan periaatetta ja siten oppilaita harjotetaan siihen vapauteen,

joka heitä koulusta päästyä odottaa. Sokean kuuliaisuuden tilalle astuu vapaaehtoinen kuuliaisuus — ulkonaisin keinoin ylläpidetyn kurin tilalle kasvatus itsekuriin.

Tämmöinen menetelmä edellyttää ajoittaista asiaankuuluvain eetillisten kysymysten selvittelyä, ollen siten likeisessä kosketuksessa opetuksellisen toiminnan kanssa. Jatkan toisella kertaa selostustani näistä asioista, etupäässä ehdotuksista erityisen siveysopetuksen järjestämiseksi kouluihin.

Keskikoulu ja sen tarjoama pätevyys.

Kirj. *H. F. Soveri.*

Oppikoulun omassa vaikutuspiirissä huomatut epäkohdat ja yhteiskuntaelämässä ilmenneet tarpeet ovat meillä, kuten muuallakin, synnyttäneet keskikouluaatteen. Se havainto, jonka toteamiseen koulutilasto jo pitemmän ajan kuluessa on antanut aihetta, että enin osa oppikouluun kirjottautuneista oppilaista eroaa opistosta, ennenkuin tiedoissansa ovat saavuttaneet määrättyä eheyttä ja kypsyyttä, samoinkuin uudet vaatimukset, joita yhä suuremmille alkutiedoille perustuva ammattisivistys on asettanut, ynnä vihdoin se huolestuttava kokemus, että yliopistoihin viime aikoina on kertynyt suhteettoman suuri lukumäärä oppilaita, joista niinikään suuri joukko keskeyttää opintonsa jatkamatta niitä minkäänlaiseen lopputulokseen, kaikki nämä tosiasiat ovat viitanneet siihen, että oppikoulun tulisi jakautua kahteen osaan, joista alkuosa päättyvine kursseineen muodostaisi valmistuskoulun käytännöllisen elämän lukuisia toimialoja varten, jälkiosa valmistaisi oppilaita yliopistoihin ja korkeakouluihin. Siten ne oppilaat, jotka ovat pakotetut kesken koulunkäyntiään eroamaan, saavuttaisivat kumminkin eheän tietomäärän, jolle voisivat rakentaa tulevan elämäntehtävänsä, samalla kun monet sellaiset, jotka enemmän tai vähemmän vaivaloisesti pyrkivät ylioppilaiksi, jos tietäisivät jo koulun keskiasteelta erotessaan saavuttavansa mahdollisuuden päästä taipumuksiaan vastaaville toimialoille, tulisivat tätä mahdollisuutta hyväkseen käyttämään. Käytäntöön sovitettuna on keskikouluaate yleensä osottautunut kykenevänsä sille asetetut toivomukset täyttämään.

Kun viime syksynä voimaan astuneen asetuksen kautta keskikouluaate meilläkin on entistä laajemmassa muodossa toteutettu, on

samalla ajoissa huolehdittava, että niille nuorukaisille, jotka keskikoulukurssin suoritettuaan koulusta eroavat, on yhteiskunnan palveluksessa mahdollisimman suuri määrä edullisia toimialoja tarjolla. Sillä jos keskikoulun opinnoille perustuvan uran valinta jätetään kokonaan sattuman varaan, kuten se tähän asti harvoja poikkeuksia lukuunottamatta meillä on jätetty, perustetaan samalla koko koulumuodon tulevaisuus jo alun pitäen hyvin löyhälle pohjalle. Tätä vaaraa silmällä pitäen on Koulutoimen Ylihallitus jo kahdesti, viimeksi v. 1908, kääntynyt maamme Hallituksen puoleen ehdottaen että keskikoulun tarjoamat pätevyysehdot laajennettaisiin ja asetuksen muodossa määriteltäisiin. Tuloksena mainituista alotteista on ollut asiata koskeva mietintö, jonka Koulutoimen Ylihallitus viime kevännä Senaatin käskystä on julkaissut. Laajakantoisen ohjelmansa vuoksi, jonka vaikutukset, kuten toivoa sopii, tulevat huomattavasti tuntumaan meikäläisen keskikoulun kehityksessä, ansaitsee Ylihallituksen laatima asiakirja tulla koulumiesten piireissä yleisemmin tunnetuksi.

Mietintö jakautuu kolmeen osaan, joista ensimäisessä annetaan valaisevia tietoja keskikoulun rakenteesta ja pätevyyslaajuudesta eri Skandinaavian maissa ja Saksassa, toisessa esitetään keskikouluaatteen synty ja kehitys meidän maassamme ja kolmannessa suunnitellaan keskikoulun päästötutkinnon muoto sekä määritellään ne urat, joihin keskikoulukurssin suorittaneille olisi pääsy valmistettava.

Mietinnön johdolla luodessamme silmäyksen keskikoulun edellytyksiin ja rakenteeseen ulkomailla huomaamme, että ne eri maissa jonkun verran eroavat toisistaan. Ruotsissa ja Saksassa keskikoulu on 6-vuotinen, perustuen ensin mainitussa maassa ylemmän kansakoulun ensimäiselle luokalle eli 3-vuotiselle alkeisopetukselle, Norjassa ja Tanskassa 4-vuotinen, lähtien 7-vuotisen kansakoulun viidenneltä luokalta. Voimassa oleva asetus tosin Tanskassa määrää oppikoulun pohjaksi 4-vuotisen kansakoulukurssin, mutta käytännössä lienee päässyt voimaan tapa pyrkiä oppikouluun vasta viidenneltä luokalta. Meillä tulee keskikoulu olemaan 5-vuotinen, perustuen ylemmän kansakoulun ensimäiselle luokalle. Luonnollista on että erilaisten vuosimäärien asettaminen alkeisopetuksen ja keskikoulukurssin suorittamista varten eri maissa on johtunut siitä, missä määrin kansakouluopinnoista poikkeava ja kuinka laaja oppimäärä kussakin maassa on pidetty tarpeellisena pohjustuksena niitä erikoisopinnoita varten, joihin keskikoulu oppilaansa valmistaa. Meikäläisissä oloissa, jotka vaativat keskikoulun kurssiin sovittamaan monien vierasten kielten opinnot, ei pohjakoulun oppimäärää järkevillä syillä