

Sakari Suutarinen

Herbartilainen
pedagoginen uudistus
Suomen kansakoulussa
vuosisadan alussa
(1900 - 1935)

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1992

Sakari Suutarinen

Herbartilainen pedagoginen uudistus
Suomen kansakoulussa vuosisadan
alussa (1900 - 1935)

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
elokuun 7. päivänä 1992 kello 12.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, JYVÄSKYLÄ 1992

Herbartilainen pedagoginen uudistus
Suomen kansakoulussa vuosisadan
alussa (1900 - 1935)

Sakari Suutarinen

Herbartilainen pedagoginen uudistus
Suomen kansakoulussa vuosisadan
alussa (1900 - 1935)

URN:ISBN:978-951-39-8058-0
ISBN 978-951-39-8058-0 (PDF)
ISSN 0075-4625

ISBN 951-680-797-6
ISSN 0075-4625

Copyright © 1992, by Sakari Suutarinen
and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus
and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1992

ABSTRACT

Suutarinen, Sakari

Herbartian pedagogical reform in the Finnish elementary school at the start of the century (1900-1935)

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1992, 273 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 90)

ISBN 951-680-797-6

Zusammenfassung

Diss.

The study examines the contents of the Herbartian demand for reform and the spread of Herbartianism in the elementary school at the start of the century. According to earlier research Herbartianism became a predominant trend in the elementary school. This view is questioned in the present study.

Educational trend is defined in the present study as a relatively stable learning structure, as a doctrine which can only be identified by knowing its main underlying ideas and the pedagogical requirements immediately dependent on them. The contents of the Herbartian demand for reform are examined by means of an analysis of the works of Mikael Soinen, an influential figure in the Herbartian movement, and then compared to the neohumanistic pedagogy that was prevalent earlier. The study creates a discrimination system which makes it possible to distinguish the Herbartian doctrine from all other pedagogical doctrines that have had an influence on the Finnish elementary school.

The data used in the study consists of the pedagogical viewpoints put forward by elementary school staff and recorded in the minutes of meetings held by the intermediate administration of the elementary school. The study has analysed the minutes of staff meetings of all Finnish teacher training colleges, those of elementary school regional inspectors-meetings and those of staff meetings of several elementary school inspection boards.

According to the results of the study, the Herbartian doctrine is interpreted as a cognitive theory which emphasized the role of feelings in the generation of knowledge structures. Herbartian pedagogues demanded the reduction of information content in learning. Herbartianism spread rapidly before World War I. Independent and spontaneous activity by teachers and inspectors accelerated its spread.

Before World War I approximately one-third of all graduating teachers received a Herbartian training in teacher training colleges. About half of the inspectors seem to have been in support of the trend. Herbartian principles brought the movement into conflict with religious circles. The Herbartian demand for reducing the number of mother-tongue and mathematics courses was also met with resistance. The self-government experiment, which was influenced by Fr. W. Foerster, had also spread into schools at the same time as Herbartianism and similarly became a contentious issue.

After the Finnish Civil War (1918) the cultural-political atmosphere underwent a change and there was a significant reduction in support for Herbartianism. At no stage did Herbartianism become a dominant trend in the elementary school. During the whole period it remained a reform movement offering its supporters a cognitive educational basis which emphasized the role of feelings. It was also able to compete with other doctrines for supporters throughout the entire period examined in the study.

Keywords: Herbartism, elementary school, teacher thinking, instruction theories, teacher education, teaching method, educational history.

SISÄLTÖ

I	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	13
1	JOHDANTO	13
1.1	Herbart ja kasvatusoppi	13
1.2	Herbartilainen renessanssi	17
1.3	Herbartilaisen pedagogiikan leviäminen Suomeen	17
1.4	Soininen kansakoulun johtavana herbartilaisena	24
1.4.1	Soinisen elämänkaari	24
1.4.2	Luopuiko pedagogi Soininen herbartilaisuudesta? ...	26
1.4.3	Poliitikko Soininen	29
2	TEHTÄVÄ JA LÄHTEET	31
2.1	Mikä oli herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa?	31
2.2	Tutkimusmetodi ja lähteet	33
2.2.1	Kasvatusopillisen tiedon määrittäminen kasvatustiedoksi	33
2.2.2	Uudistusvaatimuksen sisällön selvittäminen: metodi ja lähteet	38
2.2.3	Herbartilaisuuden leviämisen seuraaminen: metodi ja lähteet	40
II	HERBARTILAINEN UUDISTUSVAATIMUS	47
1	WALLININ JA SOINISEN KASVATUSTIEDON VERTAILU	47
1.1	Päämäärätieto	47
1.1.1	Tavoite - yksilö tulevassa yhteiskunnassa	47
1.1.2	Ihmisen olemus	53
1.1.3	Kasvun tie	55
1.1.4	Epäonnistumisen mahdollisuus	60

1.2	Menetelmätieto	64
1.2.1	Tieto kasvavan nykytilasta	64
1.2.2	Opetussuunnitelmaoppi	65
1.2.3	Kasvutapahtuman rakentaminen	67
1.2.4	Kriteerit opettajalle	69
1.3	Tiivistelmä eroista	70
2	SOINISEN KUVAUS OIKEAOPPISESTA OPETUSTAPAHTUMASTA	72
2.1	Havainto ja mielikuva synnyttävät mielteen	72
2.2	Havainnollisuuden aste	73
2.2.1	Opetuksen valmistus - mielenkiinnon synty	73
2.2.2	Uuden esitys	75
2.2.3	Syventävä käsittely	76
2.3	Käsitteellisyyden aste	79
2.4	Harjoituksen aste	81
2.5	Opetuksen ilmapiiri	82
2.5.1	Kokonaiskäsittelystä osittaiskäsittelyyn	82
2.5.2	Opetuksen muoto - itsetoiminnan keskeisyys	83
2.5.3	Kurinpito - hallinnasta ohjaukseen	85
2.6	Loogis-emotionaalinen doktriini	86
III	HERBARTILAISSUUDEN LEVIÄMINEN	91
1	KASVATUSAATTEELLINEN KENTTÄ VUOSISADAN VAIHTEESSA	91
1.1	Utilitaristiset suuntaukset	91
1.1.1	Pyrkimys hyödyllisen tiedon välittämiseen - Yrjö-Koskinen	91
1.1.2	Agraariutilitarismi	96
1.2	Vanhat muodollisen kasvatuksen suuntaukset - Boxströmin tiedolta suojeleva suuntaus Wallinin doktriinin kilpailijana	97
1.3	Rauhamaa esittelee työkoulun	99
1.4	Kasvatusaatteellinen kartta - herbartilaisuuden erottaminen muista suuntauksista	102

2	KOULUHALLITUKSEN KASVATUSTIETO	105
2.1	Merkittävä herbartilainen vähemmistö - Franssila, Soininen ja Mantere	105
2.2	Keskeiset komiteat	108
2.3	Herbartilaiset komiteat enemmistönä	108
2.3.1	Uushumanistinen oppikirjakomitea	108
2.3.2	Herbartilainen opetussuunnitelmakomitea	109
2.3.3	Herbartilainen seminaariasiain neuvottelukunta ...	111
2.3.4	Herbartilainen seminaarikomitea	112
3	OPETTAJAKOULUTUKSEN KASVATUSTIETO	113
3.1	Seminaari kasvatustiedon antajana	113
3.2	Uusia seminaareja perustetaan	115
3.3	Miesopiskelijat asetetaan naisia huonompaan asemaan ...	117
3.4	Heinolan seminaarin herbartilaiset ratkaisut	119
3.5	Vanhat seminaarit muuttuvat hitaasti	127
3.5.1	Uushumanistinen Jyväskylä	127
3.5.1.1	Lehtorivaltainen seminaari	127
3.5.1.2	Oksala pidetään syrjässä	133
3.5.1.3	Ainepedagogiikat säilyttävät itsenäisen asemansa Ojalan ja Mikkolan johtajajaksina	136
3.5.2	Sortavala sivuuttaa herbartilaisuuden	144
3.5.2.1	Bruno Boxströmin vaikuttava persoona	144
3.5.2.2	Relander ja Saarialho eivät tuo herbartilaisuutta seminaariin	148
3.6	Uudet seminaarit mukautuvat eri tavoin	153
3.6.1	Rauman pitkä tie uushumanismista herbartilaisuuteen	153
3.6.1.1	Franssila tuo herbartilaisuuden Raumalle	153
3.6.1.2	Alhon ja Franssilan herbartilainen "yhteispainostus"	158
3.6.2	Kajaani - herbartilainen käsitteistö uushumanismin käytössä	161
3.6.3	Raahe - "uuvuttamalla herbartilaiseksi"	167
3.7	Työkoulu saa kapinan jälkeen jalansijan Heinolassa	171
3.8	Väliaikaiset ylioppilasseminaarit - uushumanismin vahva rakenteellinen asema	175
3.9	Herbartilaisilla tiukka ote opettajien täydennys- koulutuksesta ennen kapinaa	176

4	TARKASTAJIEN JA OPETTAJIEN KASVATUSTIETO	181
4.1	Tarkastajat ja herbartilaisuus	181
4.1.1	Tarkastaja opettajan työparina	181
4.1.2	Tarkastajat pedagogisen "kaaoksen" keskellä	183
4.1.3	Kapina muuttaa herbartilaisuuden aseman	189
4.2	Konflikti Mikkelin piirissä	196
4.2.1	Herbartilainen tarkastaja Mäkinen ja kiista papiston kanssa	196
4.2.2	Maanalainen herbartilaisuus	202
4.2.3	Kolme tarkastusraporttia	203
4.3	Jyväskylän piiri välttää konfliktin	206
4.3.1	Uushumanistinen tarkastaja Kunelius	206
4.3.2	Herbartilaisten tarkastajien aika	210
4.3.3	Valorinta tuo työkoulun Jyväskylän piiriin	212
4.4	Kasvatussuuntaukset Oulun, Tampereen itäisessä ja Hämeenlinnan läntisessä piirissä	213
4.4.1	Herbartilainen "julistuskausi" ennen kapinaa	213
4.4.2	Papisto kokouksissa ja työkoulu kokousten aiheena kapinan jälkeen	216
4.5	Kasvatussuuntaukset kansakoulukokouksissa ja opettajaneuvostossa	219
4.5.1	Herbartilaisuuden "noususuhdanne"	219
4.5.2	Työkoulu tulee esiin heti kapinan jälkeen	223
4.5.3	Nationalismin ja uskonnon opetuksen aseman korostaminen opettajaneuvoston kannanotoissa	225
5	SUOMEN KOULUTUSPOLITIikka JA HERBARTILAISSUUS - POLIITTINEN AJATTELU AMMATTILOGIIKAN JOHDANNAISENA	227
5.1	Kansakoulupolitiikka vuoteen 1918	227
5.2	Ensimmäisen tasavallan kansakoulupolitiikka	229
5.3	Herbartilaisuus koulutuspoliittisten kiistojen subjektina	233
5.4	Herbartilaisuus uhkasi valtarakennetta	236

IV	YHTEENVETO	238
1	HERBARTILAISEN OSAREFORMIN SISÄLTÖ JA TOTEUTUMINEN	238
	1.1 Reformin kognitiivinen luonne	238
	1.2 Herbartilaisuuden vastavoimat	239
	1.3 Oppivelvollisuuskoulun pedagogiikka	242
2	PEDAGOGISEN REFORMIN MAHDOLLISUUDESTA - ONNISTUNEEN OSAREFORMIN EDELLYTYKSET	243
	2.1 Herbartilaisuuden iskuvoima	243
	2.2 Kasvatuksen teoriatasolta sen toteuttamistasoon	245
	2.2.1 Väliportaan hallintoelimien olemassaolo mahdollisesti osareformin	245
	2.2.2 Viive - reformin tarvitsema aika	246
	2.2.3 Herbartilaisuus yksilön valintana	247
	TIIVISTELMÄ	248
	ZUSAMMENFASSUNG	252
	LÄHTEET	257
	LIITE	271
	HENKILÖHAKEMISTO	272

ESIPUHE

Edessäni oli erään harjoituskoulun opettajan maallista jäämistöä. Katselin pahvilaatikoihin pakattua arkistoa ja pohdin sen käyttöä tutkimuksessa. Arkisto kertoi vuosisadan alussa Heinolan seminaarissa vaikuttaneen opettaja Helmi Lehtosen elämästä. Hän oli opettajankouluttaja jo toisessa polvessa. Arkistossa säilyneet kirjeet mahdollistivat sen johtopäätöksen, että Mikael Soininen oli houkutellut hänet Heinolaan.

Olisiko yksittäisen opettajan ajattelusta mahdollista tehdä tutkimus ja mahdollistaisiko tuo aineisto sen tekemisen? Tulin siihen johtopäätökseen, että opettajan ammattiajattelua oli mahdollon tutkia ilman Mikael Soinisen kehittämän herbartilaisen suomalaisen version tuntemusta. Tämän havainnon perusteella päädyin herbartilaisen kehysten tutkimiseen ja työssäni esitettyihin ratkaisuihin.

Tuohon arkistoon tutustumisesta ja tehdyistä perusratkaisuista on kulunut nyt noin seitsemän vuotta. Huolimatta siitä, että luovuin yksittäisen opettajan ajattelun tutkimisesta, olen mielestäni säilyttänyt perusasenteen, joka ottaa huomioon opettajien ja muun kansakoulun henkilöstön ajattelun. Tämä näkökulma on usein syrjäytetty kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa. Näyttää siltä, että kasvatuksen teoriasolla esitettyjen ajatusten on kuviteltu siirtyneen sellaisinaan ja varsin nopeasti koulun arki-työhön. Tässä tutkimuksessa käyttämäni lähteistö antaa kuitenkin perin erilaisen kuvan ilmiöstä.

Teoriasolla esitetyt ajatukset saattoivat tulla varsin nopeasti kansakoulun henkilöstön tietoon. Uudelta ajatusrakennelmalta vaadittiin kuitenkin perusteluja, sitä vastaan esitettiin toisia perusteluja, käytiin väittelyjä ja äänestyksiä sekä vaadittiin näyttöä uuden suuntauksen onnistuneesta soveltamisesta opetuskäytäntöön ennen kuin oltiin valmiita omaksumaan uuden virtauksen perusajatuksia käytäntöön. Silti lähteistö piirtää kuvaa innokkaasta ja uudistushaluisesta kansakouluväestä, joka oli valmis reformeihin ilman hallinnon myötävaikutustakin.

Historiantutkijalle tutkittavan ilmiön kehysten luovat aika ja ympäristö johon ilmiö sijoittuu. Tässä tutkimuksessa edellä mainittujen kehysten lisäksi painottuu erityisesti kasvatustilannetta Suomen kansakoulussa kuvaava kehys. Sitoutuminen paikalliseen ja ajalliseen kehukseen johtaa usein tutkimuksen rajaamiseen koskemaan joitakin henkilöitä tai tiettyä instituutiota. Tällöin tutkimustulosten yleistettävyyden ja käyttökelpoisuus jää usein lukijan harkinnasta riippuvaiseksi. Taitava historianlukija pystyy saamaan tutkimuksesta ideoita menettelytavoista ja ratkaisuksista, jotka ovat sovellettavissa nyt eletävän elämän joihinkin ongelmiin. Koke-maton historianlukija ei puolestaan näe tutkimuksessa muuta kuin kaukai-seen aikaan sijoittuneen yksittäisten tapahtumien ja ilmiöiden sarjan.

Tässä tutkimuksessa valittu tutkimuskohde ja sitä selittävä kehys on ilmeisesti tavanomaista abstraktimpi ja myös aikaan tavanomaista hankalammin liitettävissä. Kansakoulun henkilöstö, johon tutkimus on kohdistettu, lienee myös poikkeuksellisen laaja historian menetelmin tehdyn tutkimuksen kohde. Valinnat ovat johtaneet tutkimuksen eräisiin ongelmiin, jotka on pyritty ratkaisemaan.

Tehty tutkimuskohteen valinta tuo käsittääkseni kuitenkin myös joitakin etuja. Tutkittaessa kasvatuksen teorian ja toteuttamistason välisiä suhteita saadaan tietoa niistä mekanismeista, jotka näiden tasojen välillä näyttävät toimivan. Tietoa saadaan myös siitä, miten pedagoginen reformi on mahdollista toteuttaa. Kansakoulun henkilöstö muodosti suuren osan tuon ajan sivistyneistöä. Sen ajattelun ja toiminnan tutkiminen tuo ymmärtääkseni lisän siihen tietoon, mikä meillä on tämän vuosisadan suomalaisten ajattelusta. Siten tämän tutkimuksen tulosten yleistäminen saattaa olla tavanomaista helpompaa. Luulen silti, että tutkimus edellyttää lukijalta taitoa ja paikoittain myös hyväntahtoisuutta, jotta kaikki esitetyt yksityiskohdat liittyisivät kirjoittajan tarkoittamiin yhteyksiin.

Tutkimushankkeeni aikana olen saanut seurata opiskelijan, opettajan ja yliopisto-opettajan näkökulmasta ihmiskuvan muutosta kasvatustieteissä. Tullaanpa meneillään olevaa murrosta myöhemmin kutsumaan kognitiiviseksi tai konstruktiviseksi, niin ainakin sillä tuntuu olevan monia yhtymäkohtia herbartilaisen reformin kanssa. Muuttunut ihmiskuva alkaa hiljalleen vaikuttaa myös tutkimukseen. Toivon työni osaltaan vauhdittavan kyseistä muutosta.

Jokaisella tutkimuksella on oma yksilöhistoriansa. Dekaanin Seppo Hämäläinen saattoi minut yhteen tutkimushankkeen kanssa jo kymmenen vuotta sitten. Tästä hyvästä hän on saanut kirjoittaa lukuisia suosituksia apuraha-anomuksiini eräiden muiden professorien tapaan. Aiheeseen liittyvä lisensiaatintyöni tarkastettiin syksyllä 1988 historian laitoksella. Suomen historian professori Mauno Jokipiin ohjaus ja kannustus on jäänyt lähtemättömästi mieleeni. Työn lopputuloksen kannalta haluan korostaa ja samalla kiittää kirjaston kahviossa istuneen epävirallisen seminaarin jäseniä saamastani ohjauksesta. Jouko Karin johtama opettajankoulutuslaitoksen tutkijaseminaari on ollut viime vuosina varsin luonteva paikka saattaa tutkimusta sen loppumetreillä ja pohtia yleisemmin historian tutkimusmenetelmien käyttöä kasvatustieteissä.

Erityisesti haluan kiittää apulaisprofessori Taimo Iisaloa. Hänen asiantuntemuksensa on ollut käytettävissäni tutkimushankkeen ratkaisevissa vaiheissa. Jos hänen tyyliinsä ja tapansa antaa palautetta olisi yleisempi, olettaisin ettei yliopistoilla olisi puutetta jatko-opiskelijoista.

Apurahoja olen saanut Suomen Kulttuurirahastolta, Emil Aaltosen säätiöltä ja Jyväskylä yliopiston hallitsemalta Martti Haavion rahastolta. Kiitokset saamastani tuesta! Työskentelytilana olen käyttänyt yliopiston kirjaston tutkijahuonetta. Työhuone on ollut monessa suhteessa korvaamaton.

Perheeni on suhtautunut hankkeeseeni myönteisesti. Lapseni Kaisa ja Risto ovat muistuttaneet kasvatuksen jokapäiväisyydestä ja liittäneet päiväohjelmaani tarpeellista värikkyyttä. Vaimoni Hanna on puolestaan tehnyt lukuisia arkipäivän töitä puolestani tutkimushankkeen aikana. Kasvatusalan ammattilaisena hän on kokenut työni olennaiseksi ja on ollut keskustelukumppanini työn vaikeissa vaiheissa. Isäni Veikko on tehnyt arvokkaita huomioita käsikirjoituksestani ja ollut aina kiinnostunut hankkeen etenemisestä. Ilman perhettä ja sukua olisin saanut työni valmiiksi jo vuosia aikaisemmin.

I TUTKIMUSTEHTÄVÄ

1 JOHDANTO

1.1 Herbart ja kasvatusoppi

Johan Friedrich Herbart (1776 - 1841) syntyi Oldenburgissa. Hänen isänsä oli oikeusneuvos. Isä oli olemukseltaan melko jäykkä ja muodollinen. Hänen kiinnostuksensa rajautui paljolti viranhoitoon. Äiti oli toimelias mutta ailahteleva, hieman tasapainoton ja ajoittain jopa hysterinen. Kotia ei millään tavoin voida pitää tasapainoisena. Johan Friedrichin lapsuutta ei suinkaan helpottanut se, että hän oli perheen ainut lapsi. Näissä oloissa hänestä kasvoi varhaiskypsä nuori, joka jo lukioikäisenä tutustui filosofiaan.¹

Herbartin mielenkiintoa kasvatusta kohtaan lisäsi se, että hän lähti vuonna 1797 kolmen pojan kotiopettajaksi Berniin. Herbart paneutui tähän työhön huolella ja esitti poikien isälle laajat perustelut toimenpiteistään. Samoihin aikoihin hän tutustui Pestalozziin. Vaikkei Herbart voinutkaan arvostaa Pestalozzin opetusta akateemisen tietämyksensä kannalta, täytyi hänen tunnustaa Pestalozzin opettamien lapsien oppivan hyvin ja halukkaasti.²

1 Asmus 1968, 49; Grue-Sörensen 1961, 119; Lehmusto 1943, 308; Stadius 1943, 17.
2 Asmus, 1968, 167; Grue-Sörensen 1961, 119-120; Raapke 1976, 6.

Kolmen Sveitsissä vietetyn vuoden jälkeen Herbart kirjoitti esittelyn Pestalozzin kirjasta *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa* sekä omat teoksensa *Pestalozzin ajatus havainnollisuuden aapisesta* (1802) ja *Kasvatuksen tarkoituksesta johdettu yleinen pedagogiikka* (1806). Herbart pyrki ulottamaan Pestalozzin hyvien periaatteiden käytön alkuopetuksesta ylimpiin koulumuotoihin saakka.¹

Herbartin suuntautuminen pedagogiikkaan saattoi hyvinkin joutua osaksi siitä, että hän tiesi oman teoreettisen filosofiansa olevan ristiriidassa vallitsevan hegeliläisen idealistisen suuntauksen kanssa.² Herbartin etuna oli kuitenkin hänen selkeä esitystapansa, jonka ansiosta hän sai arvostusta ja työtarjoja usealta yliopistolta. Ensimmäisen pitkäaikaisen työsuhteensa Herbart solmi Königsbergissä, jossa hän sai hallita Kantin entistä filosofian ja pedagogiikan oppituolia vuodet 1809 - 33.

Hegelin vaikutuksen vuoksi Herbartin ajatukset jäivät aluksi yleisessä tietoisuudessa paljolti syrjään. Herbart perusti kuitenkin pedagogisen seminaarin, jossa myös hän itse antoi näytetunteja. Herbartin yhdeksi ansioksi voidaan lukea mm. se, etteivät klassiset filologit täysin onnistuneet valtaamaan kouluja.³ Hänen pääteoksistaan mainitaan usein: *Allgemeine Pädagogik* (1806) (*Yleinen kasvatustiete*), eettisiä kysymyksiä käsittelevä yleisesitys *Allgemeine praktische Philosophie* (1808) (*Yleinen käytännöllinen filosofia*) ja *Psychologie als Wissenschaft* (1824 - 25) (*Psykologia tieteenä*).⁴

Hegelin kuoltua Herbart syrjäytettiin täytettäessä Hegelin virkatuolia Berliinin yliopistossa. Sen sijaan Herbart kutsuttiin 1833 eräseen Euroopan vilkkaimpaan yliopistokaupunkiin - Göttingeniin. Täällä hän muokkasi vuonna 1806 julkaistun pedagogisen pääteoksensa entistä selvemmäksi ja tiiviimmäksi. Näin syntyi teos *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835) (*Kasvatustieteiden luentojen pääpiirteet*). Tämä teos on ollut yleisimmin Herbartista kiinnostuneiden tutkijoiden mielenkiinnon kohteena.⁵

Nuoruudessaan Herbart kuunteli Jenan yliopistossa saksalaista nationalistia J. G. Fichteä.⁶ Häntä miellytti aluksi Fichten suhtautumistapa filosofisiin ongelmiin. Aikaa myöten Herbart kehitti kuitenkin oman realistisen filosofian vastakohtaksi romantiikan idealismille.⁷ Hän katsoi vastustajiensa tapaan olevansa Kantin oppilas. Kuitenkin

1 Blankertz 1982, 143; Grue-Sörensen 1961, 120.

2 Hegelin ja Herbartin olennaisia eroja kasvatustieteen alalla on kuvannut Benner 1978, 369; Benner 1987, 196-207.

3 Asmus 1970, 48-49.

4 Benner 1978, 63; Grue-Sörensen 1961, 120; Lehmusto 1943, 310-311.

5 Grue-Sörensen 1961, 121-122.

6 Seidenfaden 1967, 77.

7 Elio 1984, 229; Grue-Sörensen 1961, 119.

hän hylkäsi Kantin opin siitä, "etemme tiedä mitään olioista sellaisinaan". Herbartin mielestä "jokainen ilmiö antaa meille jonkin verran tietoa siitä olevaisesta, joka on sen vaikuttanut". Tästä lähtökohdasta Herbartin filosofian on katsottu sitoutuneen brittiläisen empirismin traditioon. Herbart oli aikanaan hegeliläistä "spekulatiivista idealismia" vastustaneen "realistisen systemaattisen filosofian" etevin edustaja.¹

Herbartin filosofia oli olennaisesti kokemusperäisempää kuin muiden tuon ajan ajattelijoiden. Hän oli kutakuinkin yksin valitsemallaan linjalla. Herbart otti lähtökohdakseen havainnot ja mielikuvat. Filosofian tehtävänä oli hänen mukaansa saada mielikuvat sopimaan yhteen toisaalta loogisen ajattelun ja toisaalta kokemustietojen kanssa. Hän halusi, että filosofinen tutkimus käyttäisi hyväkseen kumpaakin näistä väylistä. Lähtökohdistaan huolimatta Herbart esitti myös rohkeita metafysisiä johtopäätöksiä.² On sanottu, että Herbart jätti tuotannossaan pitkälle syrjään fenomenologian ja teoreettisen kasvatustieteen. Hänen tuotantonsa pääpaino oli siten psykologisessa pedagogiikassa. Tämän on katsottu johtaneen osaltaan Herbartin teorioiden vääriin ja pinnallisiin tulkintoihin.³ Herbart päätyi filosofiassaan käsitykseen, että ulkoisilla tekijöillä voidaan vaikuttaa ratkaisevasti yksilön sisäiseen kehitykseen. Herbartin ihmiskuva poikkesi siten ratkaisevasti spekulatiivisen idealismin ihmiskuvasta, jonka sielukykyoppi katsoi ihmisen perimän määräävän pitkälle kasvatuksen mahdollisuudet.

Olennaisena osana Herbartin kasvatusajatteluun kuului assosiaatiooppi. Sen mukaan mielteet, ajattelun perusyksiköt, liittyvät toisiinsa assosiaatiolakien määräämällä tavalla. Assosiaatio puolestaan on ratkaiseva uuden mielikuvan synnyssä.⁴ Juuri assosiaatiooppi erottaa selvimmin Herbartin ihmiskuvan spekulatiivisen sielukykyopin ihmiskuvasta ja liittää hänet empiristiseen oppisuuntaan.

Toinen olennainen kohta Herbartin kasvatusopillisessa ajattelussa on oppi "harrastuksesta". Kasvatuksen tulee hänen mukaansa tähdätä harrastuksen herättämiseen kasvatissa. Harrastuksen tulee siten olla kasvatuksen päämäärä, kun se siihen asti oli ollut enintäänkin vain keino tietojen opettamiseksi.

Jo edellä mainitut kaksi olennaista kohtaa Herbartin pedagogisessa ajattelussa ovat tarjonneet Herbart-tulkinnoille erilaisia vaihtoehtoja. Korostettaessa assosiaatiooppia hänen ajattelussaan voidaan päätyä varsin tekniseen ja mekaaniseen kuvaan suuntauksesta. Korostettaessa harrastusoppia spekulatiivisena oivalluksena päädytään puoles-

1 Ballauf 1973, 66-67; Grotenfelt 1911, 368; Miettinen 1984, 16-19.

2 Lehmusto 1943, 309; Grotenfelt 1921, 381, 399.

3 Benner 1967, 144-148.

4 Grotenfelt 1911, 369; Lehmusto 1943, 310-313.

taan Herbartin filosofisiin ulottuvuuksiin.¹

Pedagogisen soveltamisen tasolla myös harrastusoppia on tulkittu eri tavoin. Kun Herbart määritteli kasvatuksen tavoitteeksi "monipuolisen harrastuksen", se on tulkittu tavoitteeksi, jossa päämääränä ovat harrastuksen kohteet, vaikka Herbartin päämääränä oli itse harrastuksen sisältö ja siihen kuuluva "rajaton omavoimaisuus". Juuri tämä ensin mainittu harrastuksen kohdetta ja muotoa korostavan "väärän" tulkinnan "monipuolisesta harrastuksesta" on katsottu tulleen jopa vallitsevaksi näkemykseksi herbartilaisessa pedagogiikassa.²

Herbartin ansioksi luetaan yleisesti tieteellisen kasvatustieteen synty ja pedagogiikan kehittäminen systemaattisena tieteenä. Herbart kelpuutti psykologian ja etiikan kasvatustieteen pohjatieteiksi. Hänet tunnetaan myös kasvattavan opetuksen puolestapuhujana. Ihmisen käsittäminen muovattavaksi, sielullisesti plastiseksi ja kasvatukselle alttiiksi olennoksi antoi yhteiskunnille suoranaisia velvoitteita järjestää kansanopetus. Myöhempi tutkimus onkin nostanut Herbartin Pestalozzin rinnalle kansanopetuksen isänä. Herbartin esittämä uusi ihmiskuva johti nationalismiin ja demokratian nousukautena 1800-luvun lopulla herbartilaisen kasvatustieteen renessanssiin.³

Herbart ei onnistunut rakentamaan filosofista ja pedagogista järjestelmäänsä aukottomaksi. Hänen arvostuksensa riippuu paljolti tulkitsijan omista lähtökohdista. Herbart oli kuitenkin "filosofina useimpia virkaveljiään pedagogisempi ja pedagogina kaikkia pedagogeja filosofisempi".⁴ Herbartin ajattelun vetovoimaa ja hohtoa kuvaavat hyvin J. A. Hollon lauseet vuodelta 1941, joissa hän katsoi Herbartin kirjoituksissa olevan "säilyvää salaista elinvoimaa" ja "kylmän lähteen veden tai kuumman keskipäivän hetken salaperäisyyttä".⁵

Hollon arvio Herbartin teosten viehätysvoimasta näyttää osuneen oikeaan. Toisen maailmansodan jälkeen tutkijoiden mielenkiinto kääntyi jälleen Herbartiin. Pelkästään Saksassa kirjoitettiin vuosina 1945 - 76 Herbartista ainakin 144 teosta tai artikkelia.⁶

1 Kotimaisista kasvatustieteenhistorioitsijoista esim. Reijo Miettinen korostaa ensiksi mainittua seikkaa, kun taas J. A. Hollo pitää Herbartin spekulatiivisia oivalluksia merkittävimpinä. Miettinen 1984, 18-23; Hollo 1941, 133.

2 Tämän kappaleen mukaisen kuvan antavat kotimaisista kasvatustieteenhistorioitsijoista: Hollo 1941, 143; Lehmusto 1943, 315; Päivänsalo 1971, 90. Heidän lausumansa asiasta koskevat pääosin yleismaailmallista Herbartin tulkintaa, mutta Hollo antaa ymmärtää samoin käyneen paljolti myös Suomessa.

3 Benner 1967, 72-75; Andersson 1979, 45; Grue-Sörensen 1961, 134.

4 Lehmusto 1943, 309.

5 Hollo 1941, 131, 134.

6 Martens 1976, 325-335, 311.

1.2 Herbartilainen renessanssi

Saksan yhdistyminen ja kansallinen herääminen 1860-luvulla sattuiivat yksiin herbartilaisuuden renessanssin kanssa. Tuon ajan tunnetuimmat herbartilaiset olivat Karl Volkmar Stoy (1815 - 85) ja Tuisco Ziller (1817 - 82). Heistä yleisemmin tunnetaan Ziller, joka toimi Leipzigin yliopiston pedagogiikan ja filosofian professorina vuodet 1864 - 82. Stoy'n ja Zillerin mielenkiinto kohdistui opettajakoulutukseen ja teorian soveltamiseen opetukseen. Zillerin perustama kasvatustieteellinen seura *Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* levitti kasvatusaatetta tehokkaasti.¹

Herbartilaisista muodostui merkittävä koulukunta. Herbartin ajatuksia muunneltiin ja sovellettiin käytäntöön. Teorian pohjalta lähtevä psykologinen ja pedagoginen tutkimus oli vilkasta.² Sekä Stoy että Ziller perustivat oman harjoituskoulun, joiden opetuksessa testattiin pedagogisia sovellutuksia. Zillerin pääteoksista mainitaan yleensä *Johdatus yleiseen kasvatusoppiin* (1856), *Kasvattavan opetusopin peruste* ja *Yleinen filosofinen etiikka* (1880). Ziller suunnitteli Saksan kouluille keskusainejärjestelmän ja vakiinnutti opetuksen jäsenyyksen, ns. muodollisten asteiden, käytön opetuksessa.³

Kasvatussuuntauksen viimeiset suuret nimet: Otto Willman (1839 - 1920) ja Wilhelm Rein (1847 - 1929) vaikuttivat vielä tämän vuosisadan puolella. He olivat vuosisadan vaihteen johtavat hahmot Saksan ja Itävallan pedagogiikassa. Jenan yliopiston professorin Reinin vaikutus kasvatussuuntauksen leviämässä Suomeen oli tärkeä. Näiden viimeisten herbartilaisten työn luonne oli kuitenkin jo kokoavaa. Etenkin Reinin kymmenosainen pedagoginen tietosanakirja *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (1903 - 10) jäi herbartilaisen kasvatussuuntauksen suureksi päätepiteeksi.⁴

1.3 Herbartilaisen pedagogiikan leviäminen Suomeen

Kasvatussuuntaus levisi nopeasti eri puolille maailmaa. Esimeriksi Yhdysvalloissa herbartilaisuus sai melkoisesti huomiota osakseen 1800-

1 Schwenk 1963, 17-22; Myhre 1979, 24.

2 Lehmusto 1943, 319-320.

3 Muista herbartilaisista mainitaan usein M. W. Drobisch, Theodor Waitz, Heymann Steinthal, Moris Lazarus, F. W. Dörpfeld, Otto Frick ja Ludvig Strumpel. Näistä erityisesti viimeksi mainittu pyrki psykologian tehokkaiseen hyväksikäyttöön opetuksessa. Grue-Sörensen 1961, 136; Lehmusto 1943, 320.

4 Koschnitzke 1988, 93-95, 63; Grue-Sörensen 1961, 136-137.

luvun lopussa. Herbartilaisuus oli johtavana kansainvälinen kasvatussuuntaus vuosina 1864 - 1905. Vuoden 1905 jälkeen herbartilaiset artikkelit katoavat miltei tyystin yhdysvaltalaisista kasvatusalan lehdistä.¹

Pohjoismaihin suuntaus levisi vaivattomasti vahvojen kulttuurisiteiden myötä. Jarl Stormbom on väitöskirjassaan tutkinut aatteen leviämistä Pohjolaan ja erityisesti Suomeen. Hän on todennut suomalaisten seminaarinlehtoreiden tehneen vuosina 1883 - 1917 kaikkiaan 222 opintomatkaa ulkomaille. Näistä 107 tehtiin Saksaan.² Kaikista opintomatkosta suuntautui Saksaan siten 48,2%. On kuitenkin syytä todeta, etteivät läheskään kaikki Saksan pedagogiset keskuksset olleet herbartilaisia. Stormbom on pyrkinyt myös kartoittamaan suomalaisten kiinnostuksen kohteita Saksan sisällä.

Saksaan tehdyt matkat tekivät kasvatussuuntausta epäilemättä tunnetuksi Suomessa. Mielenkiintoista on kuitenkin huomata herbartilaisten keskusten jääneen selvästi alakynteen matkojen kohteita valittaessa ja preussilaisen Berliinin saaneen enemmän suomalaisten huomiota osakseen. Stormbom mainitsee Berliinin olleen yksi uushumanistisen kasvatussuuntauksen keskuksista.³ Saksan-matkat mahdollistivat kylläkin herbartilaisuuden omaksumisen, mutta aivan samoin perustein voidaan väittää herbartilaisuuden kanssa kilpailevien teorioiden levinneen ja vahvistaneen asemiaan Suomessa opintomatkojen seurauksena. Matkojen lukumäärät eivät sinänsä pysty kertomaan suuntauksen vaikutuksesta Suomessa.

Se herbartilaisuus, johon suomalaiset pääosin tutustuivat Saksassa oli Zillerin vaikutuksen alaista. Tälle suunnalle oli ominaista pyrkimys teorian yhtensovittamiseen opetuskäytännön kanssa.⁴ Pedagogisten valtavirtauksien aallokossa herbartilainen aikakausi seuraa uushumanistista aikaa ja edeltää progressiivista pedagogiikkaa. Uushumanismi uskoi sielukykyoppiin. Suuntaus luotti yksilön kasvun saavuttamiseen klassisen kulttuurin avulla. Klassiset kielet sekä antiikin kirjallisuus, filosofia, historia ja taiteet olivat oppiaineista tärkeimmät.⁵ Poliittisena taustavoimana uushumanismilla oli pääasiassa konservatismi. Pariisin kommuunin tapahtumien vuoksi useat Euroopan hallitukset tarkistivat koulujen opetussuunnitelmia ja päätyivät uushumanismin kannalle.⁶

1 Dunkel 1970, 5-7; Stormbom 1986, 105; Cabbs 1973, 48-49.

2 Stormbom 1986, 66-67.

3 Stormbom 1986, 127.

4 Andersson 1979, 208.

5 Stormbom 1986, 125.

6 Klinge 1977, 156.

TAULUKKO 1 Kasvatusopillinen aikakauskirja julkaisi 1882 - 1909 38 henkilön artikkelit, jotka kertoivat vierailuista Saksassa. Niiden perusteella kyseiset henkilöt vierailivat seuraavissa kohteissa. Alamerkillä "x)" varustetut ovat herbartilaisia keskuksia.¹

Vuosi	Ber- lin	Leip- zig	Jena	Halle	Frankf. am M.	Gies- sen	Würtem- berg	Dres- den	Heidel- berg	Stutt- gart	Yht.
1882	1	1									2
1883	2										2
1884	1										1
1885			1								1
1886							1				1
1887											
1888	2	1									3
1889	1	1									2
1890		1	1	1		1					4
1891							1				1
1892	1			1			2			1	5
1893				1							1
1894	1										1
1895	2	1		1		1					5
1896									1		1
1897	1		1			1					3
1898			1								1
1899		1						1			2
1900											
1901	1	1	1	1	1	1					6
1902	2				1	1		1			5
1903					1						1
1904	2	1	1	2	2						8
1905	2	1	1				1		1	1	7
1906	1		1	1							3
1907	1				1			1			3
1908	1										1
1909	1		1		1			2	1	1	7
	23	9	9	8	7	5	5	5	3	3	77
		x)	x)	x)		x)					

Kotimaisessa pedagogiikassa uushumanismia edusti hegeliläinen kasvat- ja opetusopin professori Zakris Cleve (1820 - 1900). Hän toimi läheisessä yhteydessä koululaitoksen kanssa vuosikymmenien ajan. Cleven luettu kasvatusopillinen pääteos on nimeltään *Koulujen kasvatusoppi* (1884).² Suomessa kasvatusopillista keskustelua kävi suppea piiri, jonka jäsenet olivat saaneet samantyyppisen pedagogisen koulutuksen.³ Tältä

1 Stormbom 1986, 68.

2 Iisalo 1984, 53; Päivänsalo 1971, 82; Aho 1989, 189; mainittu teos suomen-
nettiin vuonna 1886.

3 Iisalo 1984b, abstrakti, 113.

pohjalta voidaan olettaa, että Suomessa vallitsi melkoinen pedagoginen yhtenäisyys ennen herbartilaisuuden voimakkaampaa vaikutusta.

TAULUKKO 2 Opetuksen luonne uushumanismissa ja herbartilaisuudessa.¹

	herbartilaiset	uushumanistit
tavoite	siveellinen (uskonnollinen) luonne, humanistinen tieteellinen sivistys, muodollinen sivistys	humanisti (elämänasenne), etusijalla klassisesti sivistynyt yksilö, kielitiede, muodollinen sivistys
perusmenetelmä	filosofinen realismi (atomismi), luonteenkasvatus opetuksen avulla = hyödyllisiä mielteitä, muodostuu määrätyn kulttuurillisen ihanteen mukaan	idealismi älyllisesti ja esteettisesti luotu (korkeampi) sivistys
opintojen kohde	antiikki ja oma kulttuuri	etusija antiikin kulttuurilla
koulutusaste	kaikille asteille kansakoulusta yliopistoon	etupäässä korkeampiin koulumuotoihin ja yliopistoon
keskusaineet	mielensuuntaa kehittävät aineet, kirjallisuus, uskonto, historia	klassiset kielet, antiikin historia ja -kirjallisuus

Cleven jälkeen kasvatusta ja opetusopin virkatuolia hallitsi Johan Julius Perander vuosina 1885 - 88. Hän tunsu herbartilaisuuden hyvin, mutta asettui sitä kohtaan kriittiselle kannalle professorinväitöksessään *Herbartismen i pedagogiken* (1883). Filosofiselta linjaltaan Perander luetaan hegeliläiseksi. Hänen väitöskirjansa lisäsi kuitenkin akateemisten piirien tietämystä herbartilaisuudesta ja oli samalla merkki uushumanismin ja herbartilaisuuden alkavasta voimainmittelöstä Suomessa, vaikkei Perander ehkä edes itse osannut ennakoida herbartilaisuuden renessanssia.²

Herbartilaisuuden ensimmäisenä puolestapuhujana Suomessa oli August Fr. Soldan. Hän oli insinööri ja opetti teknisiä aineita ja päätyi lopulta Suomen rahapajan johtajaksi. Hän esitteli lehdistössä Herbartia

1 Stormbom 1986, 128.

2 Niskanen 1958, 14; Stormbom 1986, 59.

jo vuonna 1877 hyvin myönteiseen sävyyn. Soldanin mielenkiinto Herbartia kohtaan vaikutti filosofian professori Th. Reinin (1838 - 1919) ja etenkin Peranderia seuranneen kasvatustieteen professori Waldemar Ruinin (1857 - 1938) toimintaan.¹

Ruinin Väitöskirja *Om karaktärbildningens didaktiska hjälpmedel* (1884) oli selvästi herbartilainen. Taimo Iisalo on tutkimuksissaan osoittanut Ruinin keskeisen osuuden kasvatussuuntauksen puolestapuhujana. Professorin tehtäviin kuului opettajankoulutuksen pedagoginen johtaminen. Vaikka Ruin toimikin aktiivisesti uusien kasvatussuuntauksien puolestapuhujana pitkänä professorikautenaan 1888 - 1938, näyttää hänen ja koululaitoksen välillä vallinneen selviä ristiriitoja. Pedagogisen uudistuksen toteutuminen tuntui etenevän hyvin hitaasti, jos etenemistä tapahtui ollenkaan.²

Ruinin puolestaan oli osuutensa Mikael Soinisen (1860 - 1924) ja uuden kasvatussuuntauksen yhteensaattamisessa.³ Soinisesta tuli etenkin voimakkaasti kasvavan kansakoulun piirissä johtava herbartilainen. Soininen työskenteli kansakoulun hyväksi useissa tehtävissä: hän toimi kansakouluntarkastajana Hämeenlinnan piirissä 1897 - 99, Heinoilan seminaarin johtajana 1899 - 1907, kansakoulunopettajien jatkokoulutuksesta huolehtivana ylimääräisenä professorina 1907 - 17 ja kouluhallituksen pääjohtajana 1917 - 24. Hänen kirjoittamia herbartilaisia teoksia ovat: *Kasvatustieteellisiä luentoja* (1895), *Opetusoppi I* (1901) ja *Opetusoppi II* (1906). Teokset pysyivät seminaarien tutkintovaatimuksissa vuosikymmenien ajan. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään herbartilaisen kasvatussuuntauksen vaikutukseen kansakoulun piirissä, muodostuu Soinisen osuus tutkimusongelmien kannalta tärkeäksi. Hänen esittelynsä on varattu seuraava luku.

Muina kotimaisina suuntauksen kannattajina on mainittu Albert Lilius (1873 - 1947), Oskari Mantere (1874 - 1942) ja A. K. Ottelin (1871 - 1936).⁴ Liliuksen mielenkiinto kohdistui opetussuunnitelmiin ja luonnontiedon opetukseen. Hänen väitöskirjansa *Tyska läroplanteori under nittonde seklet* tarkastettiin 1905. Lilius toimi Helsingin kansakoulujen apulaistarkastajana 1906 - 08 ja Helsingin ruotsinkielisten kansakoulujen tarkastajana 1908 - 19 ja päätyi tämän jälkeen kasvatustieteen professoriksi.⁵

Oskari Mantereen väitöskirja *Historianopetuksesta erittäin silmällä pitäen oppikoulua* tarkastettiin 1907. Hänen uransa keskittyi pääosin oppikouluun. Mantere toimi vuodet 1900 - 12 oppikoulun historian ja äidinkielen opettajana ja koulun johtajana. Kansakoulujen apulaistarkas-

1 Iisalo 1980, 5; Satka 1973, 11; Stormbom 1986, 66.

2 Iisalo 1984b, 106; Ruin 1884.

3 Stormbom 1986, 90.

4 Päivänsalo 1971, 118-121.

5 Laanti 1961, 299; Lilius 1905.

tajana hän oli virkansa ohella Helsingissä vuodet 1912 - 16. Mantere oli myös edistyspuolueen johtavia poliitikkoja. Hänestä tuli Soinisen kuoleman jälkeen 1924 kouluhallituksen päällikkö. Pääministerinä hän toimi 1928 - 29.¹

Ahti Konrad Ottelin suhtautui Päivänsalon tutkimuksen mukaan väitöskirjassaan *Herbartiansk historieundervisning* (1908) myönteisesti herbartilaisuuteen. Ottelinin 115-sivuinen väitöskirja on Päivänsalon mukaan "melko pinnallinen" eikä enempää kuin Mantereenkaan väitöskirja muodosta historian opetusoppia.² Ottelinin ura keskittyi oppikouluun, joskin hän oli Tammisaaren seminaarin vt. johtajana 1903 - 06 ja Ahvenanmaan piirin kansakouluntarkastajana 1906 - 12. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista huomata, että hän toimi Liliuksen tapaan paljolti ruotsinkielisellä alueella.³

Viimeksi esiteltyjen kolmen herbartilaiseksi mainitun kasvatussoppineen elämäkertatiedot osoittavat heidän jättäneen suomenkielisen kansakoulun Soinisen alueeksi tämän elinaikana. Yleisen kasvatus- ja opetusopin alueella he eivät kilpailleet Soinisen kanssa.

Esimerkiksi Liliuksen suhteesta herbartilaisuuteen on syytä huomata eräs yksityiskohta. Kun hän arvosteli Soinisen Opetusoppeja 1907, hän ei hyväksynyt tämän ns. muodollisille aineille jättämää mitätöntä asemaa. Lilius kirjoitti, ettei Soininen ymmärrä kielen olevan "tulos lukemattomien sukupolvien kulttuurikehityksestä".⁴ Ajatus on mielenkiintoinen, koska se on herbartilaisuuden vastainen. Herbartin oppirakennelmaan kuului nominalistinen käsitys kielestä. Sen mukaan kielen käsitteet eivät viittaa mihinkään todelliseen vaan ovat vain keksittyjä nimiä joukolle yksittäisiä havaintoja ja mielteitä tai havaintojen tunnusmerkkejä.⁵ Tässä ajattelussa havainnot ovat keskeisiä. Havainnot synnyttävät ajatusoperaatiot. Käsitteiden arvo toki ymmärretään, mutta viime kädessä niiden käyttö ajattelussa pohjaa aina käsitteen sisältämään havaintoainekseen.⁶

Herbartilaisen suunnan läpimurto Suomessa ei siten välttämättä ollut niin selvä kuin aikaisempi kasvatushistorian tutkimus on antanut ymmärtää. Uudempi tutkimus on asettunut epäröivälle kannalle. Vuosisadan vaihteen oppikoulun opetussuunnitelmia tutkineen Taimo Iisalonen mukaan herbartilainen suuntaus "sivuutti oppikoulun opetuksen varsin kepeästi koskettaen". Oppikoulussa säilyi hänen mukaansa uushumanis-

1 Laanti 1961, 331.

2 Päivänsalo 1971, 122.

3 Laanti 1961, 376.

4 Lilius 1907, 125; Liliuksen Soinisen kohdistamaa arvostelua on analysoinut Päivänsalo 1971, 116-117.

5 Miettinen 1984, 31-32.

6 Suomalaisten kasvatustutkijoiden kirjoituksia tutkinut Stormbom on löytänyt useita eroja esim. Liliuksen ja Soinisen ajattelusta ja painotuksista. Stormbom 1986, 74.

tiseen doktriiniin kuuluva opetustapa, jossa korostettiin tieteellistä ajattelua, tasaista etenemistä ja kokonaisuuksien hallitsemisen tärkeyttä.¹

Vielä on syytä huomata, että Helsingin suomalaisen normaali-koulun uskonnon yliopettajana toiminut PaaVo Virkkunen julkaisi 1906 Yrjö Weilin *Kasvatusopillisia kirjoituksia* -sarjassa *Kasvatusopin luonnoksen*. Kirja sisältää myös opetusopin ja yleiseen koulutyöhön liittyviä asioita.² Kirjan asema tulee uuteen valoon, kun sitä tiedetään käytetyn mm. Sortavalan ja Kajaanin seminaareissa.³ Kirjan julkaisemisen ajankohta ja sen käyttö seminaareissa antaa mahdollisuuden olettaa, että Soinisen opetusopeilla oli kilpailija.

Kansakoulun opettajiston tietoisuuteen herbartilainen kasvatussuuntaus alkoi levitä niinkin varhain kuin 1883. Levittäjänä oli Aksel Bernerin Turusta käsin toimittama Kansakoulun Lehti. Lehden ensimmäinen numero sisälsi herbartilaisen ohjelmajulistuksen. Bernerin (1843 - 92) työarkkana oli kansakoulu. Hän toimi mm. Viipurin piirin tarkastajana ja viimeisinä vuosinaan kouluylihallituksen tarkastajana. Kansakoulun Lehden muistokirjoitus pitää hänen tärkeimpänä ulkomaanmatkanaan vuonna 1878 tehtyä opintokäyntiä Leipzigiin, jolloin hän seurasi opetusta Zillerin "akatemiallisessa" opettajaseminaarissa.⁴

Bernerin osuus kasvatussuuntauksen levittämisessä on kutakuinkin avoin kysymys. Hänen varhainen kuolemansa selittää osaltaan, miksi hän on saanut niin vähän huomiota kasvatus- ja kouluhistoriallisessa tutkimuksessa. Berner kuoli samoihin aikoihin, jolloin Mikael Soininen siirtyi yliopisto-opetuksessaan herbartilaisille linjoille.

Herbartilaisuuden vaikutusaika maassamme oli myös yhteiskunnallisten mullistusten aikaa. Väestön voimakas kasvu, teollistuminen, maailmankuvan maallistuminen, uudet aatteet ja muutokset poliittisessa kentässä ajoittuvat paljolti vuosisadan vaihteeseen. Ajan henkinen murros hakee vertaistaan Suomen historiassa.⁵

Kansanopetuksen saralla kansakoulu vahvisti asemiaan muihin koulumuotoihin verrattuna. Ennen vuosisadan vaihdetta kansakoulu oli jo suuri organisaatio ja tämän vuosisadan alussa se oli oloissamme jättimäinen instituutio. Kuvaavaa kehitykselle on, että lukuvuonna 1889 - 90 oppilaita oli maalaiskansakoulussa 32057 ja lukuvuonna 1908 - 09 oppilaita oli jo 121353.⁶

Maaseudun piiritarkastajajärjestelmän synty 1885 ja kokonaisten uusien opettajankoulutusyksiköiden perustaminen vuosisadan vaih-

1 Iisalo 1984b, 105-106.

2 Päivänsalo 1971, 120.

3 Isosaari 1964a, 63.

4 Kansakoulun Lehti 1892, 42.

5 Sainio 1960, 66.

6 Suomen tilastollinen vuosikirja 1892, 122; Suomen tilastollinen vuosikirja 1911, 402.

teessa merkitsivät lukuisten virkapaikkojen syntyä hallintoon ja opettajakoulutukseen. Nopeasti lisääntyvät koulut tarjosivat työtä sadoille uusille opettajille. Uuden kasvatussuuntauksen kannattajille tarjoutui tilaisuus miehittää avautuvia virkapaikkoja ja mahdollisesti päästä määräämään opetuskäsitystä useassakin seminaarissa vuosikymmeniksi eteenpäin.

Kansakoulun nopea kasvu ei suinkaan merkinnyt pedagogisten kysymysten syrjäyttämistä käytännöllisten kysymysten tieltä. Ulkoinen kasvu merkitsi pikemminkin kiihtyvää taistelua koulun pedagogisesta linjasta. Vilkkaan kasvatusopillisen keskustelun yhtenä taustatekijänä oli yleinen kasvatusoptimismi. Kasvatuskysymyksiin paneutuivat useat johtavat poliitikot, kuten Paavo Virkkunen, Y. K. Yrjö-Koskinen ja Nikolai Bobrikov. Viimeksi mainitun uskoa koulukasvatuksen voimaan osoittavat hänen koululaitokseen kohdistamat venäläistämisyrittäykset.¹

Jarl Stormbom katsoo, että herbartilaisuus oli ensimmäinen kognitiivinen kasvatusoppi. Hänen mukaansa suuntaus joutui väistymään, koska psykologinen tutkimus jätti kokeellisen pohjansa ja koska filosofiassa pragmatismi syrjäytti realismin. Amerikkalaisvaikutteinen progressiivinen kasvatussuuntaus syrjäytti herbartilaisuuden. Uuden suuntauksen johtavia nimiä oli John Dewey.²

Uusia kasvatusvirtauksia saapui Suomeen 1910-luvulla. Niiden ajatuksia omaksuivat niin Ruin kuin Soininenkin. Soinisen opetusopit pysyivät kuitenkin seminaarien tutkintovaatimuksissa vielä toisen maailmansodan aikoihin saakka. Herbartilaisuuden vaiheita eri vuosikymmeninä ei ole selvitetty siitä huolimatta, että esimerkiksi Soininen tulkitsee kapinan jälkeisiä pedagogisia tarpeita varsin eri tavoin kuin suuri osa opettajakuntaa.³

1.4 Soininen kansakoulun johtavana herbartilaisena

1.4.1 Soinisen elämänkaari

August Mikael Soininen (Johnsson) syntyi Kuhmon pappilassa 3.11. 1860. Hänen isänsä Johan Viktor Johnsson toimi tuolloin pitäjänapulaisena; myöhemmin saman seurakunnan kirkkoherrana, Kuopion lyseon rehtorina ja Juvan kirkkoherrana päätyen hiukan ennen kuolemaansa piispaksi. Mikael Soinisen äiti Anna Charlotta Stenius oli vanhaa pappissukua.

1 Andersson 1979, 173.

2 Stormbom 1986, 128-131.

3 Voipio 1944, 584, 593-595.

Mikael oli perheen yhdestätoista lapsesta ikäjärjestyksessä neljäs. Koti oli pietistinen. Mikaelin käydessä Kuopion lyseota hänen isänsä oli oppilaitoksen rehtorina ja vaati omilta pojiltaan tavallista enemmän kieltäymyksiä. Näissä oloissa nuorukaisessa kasvoi taipumus yksin-oloon. Koulun päätyttyä hän oli "pitkä, laiha ja mietiskelevä idealistinen kirjatoukka", jolla oli ajoittain taipumusta raskasmielisyYTEEN.¹

Helsingissä Soininen opiskeli klassisia kieliä. Auskultoinnin ja pienen opettajakokemuksen jälkeen hän kiinnostui Yhdysvaltojen kouluoloista. Mielenkiinnon sytyttivät Amerikan kouluja koskevat kuvaukset, joihin hän tutustui lehdistöstä ja kirjallisuudesta. Hän onnistui saamaan yliopiston konsistorilta stipendin Pohjois-Amerikan kouluolojen tutkimiseen. Opintomatalla hän oli vuosina 1884 - 85.² Tämän matkan pohjalta Soininen teki väitöskirjansa *Koulutoimesta Pohjois-Amerikan Yhdysvalloissa* (1887). Näihin aikoihin hän päätti antautua kansakoulu-
lualle.³

Soinisen ura kansakouluun kulki kuitenkin oppikoulun ja yliopiston kautta. Hän ehti toimia Suomalaisen yhteiskoulun rehtorina ja yliopiston dosenttina pääosan 1890-lukua ennen siirtymistään kansakoulun puolelle. Herbartilainen kausi Soinisen elämässä alkoi 1891 hänen aloittaessaan dosenttiluentonsa yliopistossa. Kasvatusopin herbartilainen professori Waldemar Ruin vaikutti dosenttinsa kasvatusopilliseen linjavalintaan.⁴

Helsingin yliopistossa aloitettiin yleisölle tarkoitettut yliopistolliset lomakurssit 1894. Soininen luennoi kasvatusopista. Kun häntä pyydettiin painattamaan luentonsa, syntyi Soinisen ensimmäinen herbartilainen teos *Kasvatusopillisia luennoita* (1895). Teoksen myöhempi painos (1900) sai nimekseen *Yleinen kasvatusoppi*. Herbartilaisia vaikutteita Soininen sai kotimaan tiedeyhteisön lisäksi Saksaan tehdyiltä opintomatkoiltaan. Wilhelm Reinin seminaari Jenassa oli erikoisesti hänen mielenkiintonsa kohteena.⁵

Varsinaisen uransa kansakoulussa Soininen aloitti toimimalla Hämeenlinnan piirin tarkastajana vuodet 1897 - 99. Uusia seminaareja perustettaessa hän sai johtoonsa Heinolan naisseminaarin vuosiksi 1899 - 1907. Heinolan läheisyys Helsinkiin nähden saattoi olla yksi syy siihen, että hän hakeutui juuri Heinolan seminaarin johtoon. Heinolassa hän pystyi lisäksi vaikuttamaan uuden opettajakoulutusyksikön virka-
paikkojen täyttöön. Soininen onnistui houkuttelemaan virkoihin herbar-

1 Voipio 1944, 31, 33-34.
2 Voipio 1944, 77, 85.
3 Voipio 1944, 100.
4 Päivänsalo 1971, 103.
5 Voipio 1944, 239.

tilaisille näkemyksille myönteisiä opettajia ja lehtoreita.¹ Näin maahamme syntyi ainakin yksi herbartilaista pedagogista uudistusta toteuttava seminaari.² Heinolan kokemustensa perusteella Soininen kirjoitti teoksensa *Opetusoppi I* (1901) ja *Opetusoppi II* (1906).

Soinisen ura jatkui politiikassa ja yliopistossa. Heinolasta hänet valittiin suomalaisen puolueen edustajaksi yksikamariseen eduskuntaan. Yliopiston konsistori valitsi hänet vuonna 1907 suomenkielisten äänin ylimääräiseksi kasvatusopin professoriksi, jolloin hänen tehtäväkseen tuli kansakoulunopettajien jatkokurssien järjestäminen.³ Soininen hoiti professuuriaan vuoteen 1917 saakka ajaen komiteoissa mm. raittiusopetusta, kansakoulun saamista oppikoulun pohjakouluksi ja oppivelvollisuuden voimaansaattamista. Varsinaisia tieteellisiä teoksia hän ei enää julkaissut.

Kouluylivaltuutuksen päällikkö Y. K. Yrjö-Koskinen kuoli vuoden 1917 alussa. Yrjö-Koskinen kuolema ja muuttuneet poliittiset asetelmat mahdollistivat Soinisen valinnan kouluhallituksen johtoon kesällä 1917. Soininen hoiti ylijohdajan virkaa kuolemaansa asti 1924.

1.4.2 Luopuiko pedagogi Soininen herbartilaisuudesta?

Soininen otti osaa Waldemar Ruinin ja Oskari Mantereen kanssa Haagin toiseen moraalikasvatuskongressiin 1912. Aikaisemmassa tutkimuksessa on katsottu, että Soininen Ruinin tapaan alkoi saada vaikutteita mm. Fr. W. Foesterilta.⁴

Merkitsikö näiden vaikutteiden omaksuminen samalla Soinisen tietoista luopumista herbartilaisuudesta? Aikaisemmassa tutkimuksessa näin on oletettu käyneen.⁵ Aikaisemman tutkimuksen pohjana olevien lähteiden tarkastelu antaa kylläkin kuvan, että Soininen olisi mielellään

-
- 1 Mikael Soinisen kirje Aino Lehtoselle 22.3. 1900. Helmi Lehtosen arkisto. MMA.
 - 2 Vierula 1972, 118.
 - 3 Kajava 1960, 22.
 - 4 Haavio 1960, 7; Taimo Iisalo on tutkinut Waldemar Ruinin motiiveja hyljätä herbartilaisuus. Hän katsoo Ruinin pettyneen herbartilaisuuteen, koska pedagogista käytäntöä ei sen avulla saatu uudistetuksi. Ruinin asettumisella herbartilaisuuden kannattajaksi ja myöhemmin uusien suuntausten puolestapuhujaksi olisi siten ollut pragmaattinen tarkoitus. Iisalo 1984a, 178.
 - 5 Erkki Lahdeksen tutkimus "Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun" (1961) on antanut kasvatushistoriaan sen käsityksen, että Soininen luopui herbartilaisuudesta työskennellessään opetussuunnitelmakomiteassa vuosina 1912-24. Lahdeksen tutkimus on vahvasti arvosidonnainen. Siinä nähdään reformipedagogisen työkoulun ("uuden koulun") eteneminen kriitikkömästi myönteisenä ilmiönä. Herbartilaisuus on sensijaan nähty koulua "hapattavana" suuntauksena. Lahdes katsoo Soinisen luopuneen täysin herbartilaisuudesta. Lähdepohjaltaan keskeiset perusteet Lahdes esittää mainitun tutkimuksensa sivulla 71. Lahdes 1961, 45, 71.

parannellut teostensa eräitä väärin tulkittuja kohtia.¹

Käyttämällä lisälähteitä asiasta syntyy toisenlainen kuva. Aikaisempi tutkimus ei pysty selvittämään, miksi Soininen antoi ottaa teokseen uusia painoksia, jos hän kerran oli tyytymätön teostensa sisältöön. Uusien painosten esipuheissa Soininen toki valittelee, että hän ei ole ajanpuutteen takia ennättänyt tehdä haluamiaan muutoksia. Soininen piti teoksia kuitenkin ajanmukaisina. Vuonna 1923 julkaistun Opetusoppi II:n esipuheessa hän toteaa:

Toinen painos on - vähäisiä ja pääasiallisesti muodollisia korjauksia lukuunottamatta - samanlainen kuin ensimmäinen. Tässä kirjassa esitettyjen metodisten periaatteiden vähitellen alkanut ja yhä jatkuva soveltaminen ei vielä ole antanut siksi varmoja tuloksia, että niiden johdosta näyttäisi olevan syytä tehdä asiallisia muutoksia.²

Aikalaisarviot tukevat myös käsitystä, että Soininen pysyi herbartilaisuuden kannattajana. Soinisen 60-vuotisjuhlajulkaisun artikkelit vuodelta 1920 pitävät häntä avoimesti herbartilaisena kasvatustieteilijänä, joka on "valppaasti seurannut uudempaakin sielutiedettä".³ Soinisen muistojulkaisussa vuodelta 1924 Kaarle Oksala lukee Soinisen herbartilaiseksi kun hän kirjoittaa, että "Soinisenkin edustaman kasvatussuunnan kannattimia on erinäisissä pääkohdissakin horjutettu".⁴

Soinista koskevaa tutkimusta hallitsee hänen vävynsä Aarni Voipion kirjoittama 700-sivuinen elämäkerta. Se on kuitenkin "kovin läheltä nähty", eikä siinä käsitellä paljon Soinisen pedagogista ajattelua.⁵ Voipion teoksen vahvuutena on kuitenkin mainittu läheisyys Soiniseen. Soininen keskusteli mielellään pedagogisista asioista ensimmäisen vaimonsa Elinin kanssa. Tämä kuoli kuitenkin kesällä 1911. Soinisen vanhin tytär avioitui keväällä 1915 Aarni Voipion kanssa, joka opiskeli teologiaa. Hänestä Soininen sai luotetun keskustelukumppanin perhepiiriinsä. Voipio toimi myöhemmin mm. käytännöllisen teologian professorina.⁶

1 Lahdes viittaa tässä yhteydessä kolmeen lähteeseen, jotka eivät kiistämättä anna oikeutta näin pitkälle vietyyn tulkintaan. Soininen 1949, 9; Voipio 1944, 348; Soininen 1923, esipuhe.

2 Mainittu esipuhe on päivätty 1911, mutta Soininen on tyytynyt siihen vielä vuonna 1923. Opetusoppi II 1923, 7; Katso myös Soininen, M. 1919. Esipuhe. Päivätty 28.8.1919.

3 Kasvatus ja Koulu -lehden toimitus ja avustajat 1920, 2; Takolander, A. 1920, 11. Artikkelii pyrkii erityisesti kiistämään Soinisen siirtyneen utilitarismin kannattajaksi.

4 Oksala 1924, 2.

5 Päivänsalo 1971, 426; Myöskään Soinisen muistojulkaisun artikkelit eivät selvitä Soinisen ajattelua kovinkaan syvällisesti. Teoksessa M. Sainio (toim.) Mikael Soininen. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisu 22, 1960.

6 FT Arvo M. Soinisen (s. 1920) haastattelu 20.8.1990. Helsinki.

Aarni Voipio ei anna myöskään tulkinnanvaraa Soinisen linjavallinnassa, vaan lukee hänet avoimesti "valtavan raivaustyön suorittaneeseen" herbart-zilleriläiseen koulukuntaan. Kirjoittamisensa alkusanoissa vuonna 1945 julkaistuun Soinisen Lyhyeen kasvatus- ja opetusoppiin Voipio toteaa:

Soininen oli kyllin teräväkatseinen nähdäkseen sen liioittelun, johon uusi arvostelu usein hairahtui, mutta omaksui silti ennakkoluulottomasti uusia herätteitä eri tahoilta, nimenomaan ns. työkoululta, ja viljeli opettajana ja tutkijana uusimpiakin sielutieteellisiä menetelmiä.¹

Uudemmassa pedagogisessa tutkimuksessa ei myöskään enää ole tuloksia siitä, että Soinisen ajattelu olisi muuttunut radikaalisti 1910-luvun puolella. Taimo Iisalo katsoo tutkimuksessaan (1979) Soinisen omaksuneen utilitaristisia tavoitteita jo vuosisadan vaihteessa ja säilyttäneen siitä huolimatta herbartilaisen katsomuksen. Myöskään työkoulusuuntauksella ei Iisaloon mukaan näytä olleen merkittävää vaikutusta Soinisen perusajatuksiin.²

Irina Koskinen äidinkielen opetusta koskevassa tutkimuksessaan (1988) ei ole havainnut Soinisen luopuneen herbartilaisista periaatteistaan. Myös Kalevi Tamminen katsoo uskonnon opetusta koskevassa tutkimuksessaan (1967) herbartilaisuuden olleen keskeisessä asemassa koko Soinisen opetussuunnitelmatyön aikana.³

Yhteistä kaikille Soinista koskeville tutkimuksille on se, etteivät ne aseta Soinisen herbartilaisuutta kyseenalaiseksi vuosisadan alussa, vaan katsovat hänen ajattelunsa sijoittuvan hyvin lähelle sellaisia herbartilaisia kuin Ziller, Dörpfeld, Lange ja Rein.⁴ Koska kyseinen koulukunta pyrki opetuskäytäntöjen muodostamiseen teorian pohjalta, mahdollistivat perustana olevat ajatukset useanlaisia ohjeellisia tulkintoja opetuksen toivotusta etenemisestä. Näin syntyivät erot mm. muodollisten asteiden lukumäärissä ja niiden nimeämisessä.

Pyrkimys käytännöllisiin sovellutuksiin ja yksinkertaisiin ohjeisiin oli osoitus suuntauksen elinvoimasta. Soinisen on katsottu esimerkiksi syrjäyttäneen tuotannossaan filosofisen etiikan ja osittain myös intellektuaalisen psykologian.⁵ Filosofisesti suuntautuneissa yliopistopiireissä Soinisen arvostus ei siten välttämättä ollut kovin korkealla. Tämä saattaa osittain selittää sen, miksi Soinisen professorinimitystä vastustettiin. Ehkä samasta syystä Hollo jättää mainitsematta Soinisen

1 Voipio, A. 1945, Alkusanat. Teoksesta Soininen, M, 1945, 9.

2 Iisalo 1979, 82.

3 Koskinen 1988, 144; Tamminen 1967, 289.

4 Stormbom 1986, 84, 154, 206; Kurvinen 1960, 56; Vierula 1972, 32; Satka 1973, 28.

5 Haavio 1960, 9.

nimen Herbartin syntymän satavuotisjuhla-artikkelissaan.¹

Soininen on kuitenkin käsitettävä koulukuntansa edustajana. Filosofisten pohdintojen sivuuttaminen on osoitus enemmänkin halusta pitää tuotannon painopiste pedagogisen soveltamisen puolella kuin ajattelun pinnallisuudesta. Lisäksi on syytä huomata, että Soininen joutui kirjoittamaan pääteoksensa varsinaisen työnsä ohessa. Hän koki kirjoittavansa opetusoppinsa huutavaan tarpeeseen, koska herbartilaisesta opetuskäsityksestä ei ollut yhtään suomenkielistä esitystä.² Soinisen ja hänen teostensa suosiota selittää selväpiirteinen asiallisuus ja lämmin persoonallinen esitystapa.³

1.4.3 Poliitikko Soininen

Soinisen ystäväpiiriin kuuluivat mm. Hannes Gebhard, Zachris Castrén ja Oswald Kihlman (Kairamo).⁴ Nämä henkilöt kannustivat Soinista laatimaan ohjelmaa suomalaiselle puolueelle. Soininen teki tätä tarkoitusta varten ulkomaanmatkan liittäen sen osaksi opintomatkaa vuoden 1901 alussa. Hän kävi Pietarissa, Tartossa, Berliinissä, Dresdenissä, Leipzigissa, Jenassa ja Askovissa. Keskusteluissaan älymystön kanssa Soininen hankki tietoja mm. kansallisuuskysymyksistä ja muiden kansojen kokemuksista myöntäväisyyspolitiikasta. Ohjelmaluonnoksessaan Soininen uskoi myöntäväisyyspolitiikkaan, mutta vain tiettyyn rajaan saakka. Ohjelmaluonnosta arvosteltiin. Esimerkiksi vanha Yrjö-Koskinen piti sen historiallisesta lähestymistavasta, mutta epäili luonnoksen "käytännällisyyttä".

Soininen liittyi 1901 suomalaiseen puolueeseen, joka määritteli ohjelmansa Yrjö-Koskisen johdolla. Soininen kuului niihin puolueen jäseniin, jotka korostivat sosiaalisten uudistusten tärkeyttä. Hänen vaikutuksensa lienee ollut tuntuvimmin juuri raittius- ja kansanopetuskysymyksissä. Hän otti kuitenkin kantaa myös ulkopoliittisiin kysymyksiin. Ilmeisesti tästä johtuen hän tuli syrjäytetyksi täytettäessä kouluhallituksessa ylitirehtöörin apulaisen virkaa vuonna 1902.⁵

Soininen epäili vuonna 1903 suomalaisen puolueen linjavalintaa. Tuolloin hän ystäviensä kanssa suunnitteli eräänlaisen keskustapuolueen synnyttämistä. Ajan poliittiset intohimot ja nopeat käännteet eivät olleet kuitenkaan suopeita hankkeelle.⁶

1 Hollo 1941, 129-147.

2 Soininen 1895, esipuhe; Soininen 1901, esipuhe.

3 Haavio 1960, 9.

4 Soinisen ja Gebhardin läheisestä ystäväydestä todistaa myös heidän laaja kirjeenvaihtonsa. Kirjekokoelma. Mikael Soinisen arkisto. HYK.

5 Voipio 1944, 300-309.

6 Voipio 1944, 310-311.

Soininen valittiin edustajaksi Heinolasta ensimmäisille yksikamarisille valtiopäiville suomalaisen puolueen listoilta. Vaaleissa ja niihin liittyneessä ehdokasasettelussa hän ohitti piirinsä lakimiesehdokkaat, jotka jäivät valitsematta. Näin J. K. Paasikivi jäi miltei ainoaksi eduskuntaan valituksi suomalaisen puolueen juristiksi.¹

Soinisen veli prokuraattori Eliel Soisalo-Soininen murhattiin vuoden 1905 alussa. Soininen oli ollut veljensä kanssa samaa mieltä monista poliittisista kysymyksistä. Vaikka veljen kohtalo varjostikin hänen poliittista uraansa, ei se suinkaan estänyt hänen valintaansa useille autonomian ajan valtiopäiville.

Soininen siirtyi Helsinkiin hoitamaan professuuriaan vuonna 1907. Hän joutui toimimaan useissa komiteoissa. Puheenjohtajana hän toimi mm. käsityöopetusta pohtineessa komiteassa vuosina 1911 - 12 ja opetussuunnitelmakomiteassa vuosina 1912 - 24. Vaikka Soinisen urakehitystä voidaan pitää hyvänä, on kuitenkin syytä todeta hänen olleen autonomian aikana vasta puolueensa kakkosmies kouluasioissa Y. K. Yrjö-Koskisen jälkeen. Yrjö-Koskinen toimi mm. Jyväskylän seminaarin johtajana ja myöhemmin kouluhallituksen päällikkönä vuodet 1902 - 17. Vasta Yrjö-Koskisen kuolema ja muuttuneet poliittiset asetelmat nostivat Soinisen kouluhallituksen johtoon.

Tokoin senaatti nimitti Soinisen kouluhallituksen päälliköksi kesällä 1917. Soininen valitsi puoluekannakseen nyt edistyksen. Hän ennätti toimia opetusministerinä useaan otteeseen. Hänestä kaavailtiin myös pääministeriä keväällä 1919 maalaisliiton ja edistyspuolueen hallitukseen.² Hänelle tarjoutui nyt mahdollisuus ajaa uudistuksia kaikilla tasoilla. Poliittinen ilmapiiri ei kuitenkaan ollut suotuisa kaikille reformeille. Keskustalaisen koulutuspolitiikan alue kapeni pitkin 1920-lukua. Sisäpoliittinen ilmapiiri kiristyi niin pahoin, että Soinisen läheinen puolue- ja virkatoveri sisäministeri Heikki Ritavuori murhattiin vuoden 1922 alussa.

Soininen koki ainakin kahden hankkeen kaatumisen henkilökohtaisena tappiona. Soininen pyrki saamaan valtion mukaan koulujen oppikirjojen kustantajaksi. Hän yritti saada myös siveysoppia koulun pakolliseksi oppiaineeksi. Molemmat hankkeet raukesivat, vaikka ne näyttivät aluksi etenevän lupaavasti.³

Soininen sairastui vatsasyöpään keväällä 1923. Viimeiset kuu-kautensa hän paneutui innolla opetussuunnitelmakomitean mietinnön kirjoittamiseen. Helmikuun lopussa 1924 hän sai suurin ponnistuksin mietinnön pääosat valmiiksi. Kuolema vapautti hänet tehtävästä 12.3.1924.⁴

1 Tuominen 1960, 113-115.

2 Pietiäinen 1986, 361.

3 Autio 1986, 45, 60, 62, 67.

4 FT Arvo M. Soinisen arvio Mikael Soinisen kuolinsyystä. Haastattelu 1990; Voipio 1944, 515, 593-595, 658-660; Kajava 1960, 42.

2 TEHTÄVÄ JA LÄHTEET

2.1 Mikä oli herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa?

Kuten johdannosta ilmenee, kotimaisessa kasvatushistoriassa on erilaisia käsityksiä herbartilaisuuden luonteesta ja sen leviämisestä maassamme. Joissakin tutkimuksissa kasvatussuuntauksen on nähty vaikuttaneen merkittävästi jo 1870-luvulta alkaen aina 1940-luvulle saakka.¹ Näissä esityksissä kasvatussuuntausten sisältämät ajatukset on koettu usein toisistaan irrallisina ja lainattavina. Siten esimerkiksi jonkin yksittäisen ajatuksen lainaamista on voitu pitää merkinä uuden suuntauksen leviämisestä.² Kasvatussuuntauksen leviäminen on nähty paljolti selviönä ja ongelmattomana. Niinpä esimerkiksi Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatusopin lehtorin Olai Wallinin v. 1861 - 62 tekemää tutustumismatkaa Zillerin opettajaseminaariin on pidetty merkinä uuden kasvatussuuntauksen vaikutuksesta Suomen kansakoulussa.³ Tähänastinen tutkimus on yleensä omaksunut käsityksen herbartilaisuuden pääsystä valta-asemaan. Näkemyksestä ei ole osattu luopua edes niissä tapauksissa, jolloin tutkimus on tuonut esiin kriittisiä havaintoja.⁴

Uudemmassa tutkimuksessa Taimo Iisalo asettaa yleisestä käsitelytavasta poiketen kasvatussuuntauksen vaikutuksen kyseenalaiseksi. Iisalon tutkimus kohdistuu oppikouluun.⁵ Uutta tutkimusta on myös Jarl Stormbomin Ruotsissa tarkastettu väitöskirja. Se painottuu kuitenkin Suomessa vaikuttaneen herbartilaisuuden tausta-ajatteluun, eikä siinä keskitytä tutkimaan suuntauksen vaikutusta opetuskäytäntöön. Siten

1 Halila 1949, 144; Kiuasmaa 1982, 115; Hirsjärvi 1991, 87.

2 Esim. Isosaari kokee kasvatussuuntauksen koostumuksen hyvin epämääräisenä. Hän jopa katsoo, ettei kasvatussuuntauksen kannattajalla tarvitse olla kasvatussuuntaukselle ominaista ihmiskuvaa. Tähän lausumaan hän on päätenyt juuri Soinisen kohdalla hyvin suppean aineiston pohjalta. Isosaari 1964a, 80.

3 Isosaari 1961, 52-53. Mainitussa tutkimuksessa ei oteta huomioon, että Wallinin oli mahdollista seurata Zillerin oppilaitoksessa vain lastentarhaopetusta, koska oppilaitos oli vasta perustettu eikä siinä toiminut muita luokkia. Tämä tarkempi tieto Wallinin oleskelusta Zillerin oppilaitoksessa on saatu Veli Nurmen artikkelista 1963, 174-176.

4 Tarkastellessaan kansakoulun oppikirjakomitean työn tulosta vuodelta 1899 Erkki Lahdes havaitsee ristiriidan mietinnön ja herbartilaisen opin välillä. Komitea suositti nimittäin uskonnon ja historian oppituntien vähentämistä, kun herbartilaisuus olisi edellyttänyt vastakkaisia toimia. Lahdes ei kuitenkaan jää pohtimaan havaintoaan, vaan toteaa sen ainoastaan "yllättäväksi". Lahdes 1966, 163.

5 Iisalo 1984b, 106.

kasvatussuuntauksen arviointi etenkin kansakoulun kohdalla jää avoimeksi.¹

Tämän tutkimuksen pääongelmaksi on otettu herbartilaisuuden vaikutuksen selvittäminen Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa.

Pääongelma on:

Mikä oli herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa?

Tutkimus pyrkii selvittämään kasvatussuuntauksen leviämisen noin vuodesta 1895 eteenpäin. Vuonna 1895 ilmestyi nimittäin Mikael Soinisen kirja *Kasvatusopillisia luennoita*. Kirja esitti herbartilaisen haasteen ja asetti varhaisemman pedagogiikan kyseenalaiseksi. Soinisen pedagoginen ajattelu sai kokonaisvaltaisen esityksen, kun *Opetusoppi II* ilmestyi 1906. Viimeistään tuosta vuodesta lähtien herbartilaisella doktriinilla oli kaikki edellytykset saada kannatusta Suomessa.

Kansainvälinen valtavirtaus kääntyi kuitenkin 1910-luvun alussa herbartilaisuutta vastaan. Yleinen käsitys kansainvälisessä kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa on, ettei herbartilaisuudella ollut enää 1910-luvun alun jälkeen leviämisen mahdollisuuksia: uuteen tieteelliseen näkemykseen pohjannut pragmatismi ei antanut enää herbartilaisuudelle jalansijaa. Näin on sanottu esimerkiksi Yhdysvalloista, jonne herbartilaisuus saapui verraten myöhään ja katosikin pian kokonaan.²

Suomessa herbartilaiselle suuntaukselle jäi siten varsin vähän aikaa kulkea kansainvälisen virtauksen nostamassa myötätuulessa. Kuitenkin kotimainen kasvatushistoria on pitänyt kiinni siitä käsityksestä, että herbartilaisuus oli etenkin kansakoulun pedagoginen valtasuuntaus aina 1940-luvulle saakka. Tämä ristiriita kannustaa laajentamaan tämän tutkimuksen kysymyksenasettelua myös ensimmäisen maailmansodan jälkeiseen aikaan.

On mahdollista, että kasvatussuuntaukset toimivat suurissa koulutusorganisaatioissa viiveellä. Jonkin uuden ajatuksen omaksuminen saattaa yksilötasolla edellyttää vuosia tai jopa vuosikymmeniä. Hitaimmillaan uusien ajatusten omaksuminen vaatii sukupolvien ajan. Nyt tutkimuksen kohteena on kuitenkin koulutusorganisaatio, jolla on käytettävissään useita keinoja ja asiantuntemusta reformin nopeuttamiseksi.

Tutkimuksessa saadaan tietoa kasvatussuuntauksen elinkaaresta. Suuntauksen kannatusta voidaan selvittää sekä siinä tilanteessa, jolloin

1 Arvioidessaan Suomen kasvatustieteellistä tutkimusta Suomen Akatemian asiantuntijaryhmä katsoo, että tarvitaan enemmän sellaista kasvatushistoriallista tutkimusta, "joka käsittelee kasvatusaatteiden ja käytäntöjen vaihtelua ja niitä tekijöitä, joihin muutokset ovat yhteydessä". Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa 1990, 81.

2 Dunkel 1969, 125-126; Stormbom 1986, 17.

sillä oli takanaan yliopistotason kansainvälinen tuki, että myös silloin, kun kyseinen tuki puuttui.

Kansakoulu vakiinnutti Suomessa toimintansa ja asemansa 1920-luvulla. Kansakoulu kasvoi nopeasti vielä 1920-luvun ajan. Tällöin tehdyt pedagogiset ratkaisut ja omaksutut asenteet ohjasivat koulua seuraavina vuosikymmeninä. Kun tutkittava ajanjakso laajennetaan 1930-luvun alkuun saakka, on mahdollista selvittää oppivelvollisuuskouluna toimineen kansakoulun pedagogiikkaa.

Kari E. Nurmi on pohtinut kasvatustieteellisen tutkimuksen filosofisia ja historiallisia perusteita. Hän päätyy korostamaan kasvatuksen päämääräkysymyksiä ja ihmiskuvan merkitystä. Hän toteaa kasvatustieteen tutkimuksen tehtävästä seuraavaa:

Kasvatustieteiden tehtävänä on yhteistyössä muiden tieteenalojen kanssa selvittää millaisia - - ihmiskuvia yhteiskunnassamme esiintyy - - osoittaa niiden - - keskinäiset erot, kartoittaa aatehistorialliset yhteydet ja ennen kaikkea osoittaa, mitä noista vaihtoehdoista käytännön kasvatusratkaisujen kannalta seuraisi.¹

Pääongelman ratkaisemiseksi tässä tutkimuksessa paneudutaan kasvatuksen teorian ja käytännön kasvatusratkaisujen välisiin yhteyksiin. Tällöin on tunnettava herbartilaisen pedagogisen uudistusvaatimuksen sisältö aikansa taustaa vasten ja on tutkittava uudistuksen leviäminen pedagogisessa kentässä. Alaongelmat ovat seuraavat:

I alaongelma

Mikä oli herbartilainen pedagoginen uudistusvaatimus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa?

II alaongelma

Kuinka laajalle herbartilainen uudistus levisi Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa?

2.2 Tutkimusmetodi ja lähteet

2.2.1 Kasvatusopillisen tiedon määrittäminen kasvatustiedoksi

Taimo Iisalo edellyttää kasvatusaatteellisen tutkimuksen tarvitsevan "tiukkaa ajatuksellista kehystä". Hän suosittaa kasvatusaatteen näkemistä kiinteänä oppirakennelmana, doktriinina. Oppirakennelmassa toiset ajatukset määräävät toisia, eikä niitä voida ymmärtää toisistaan irrallisiksi. Aatetta on siten lähestyttävä sen sisäisestä logiikasta käsin.

1 Nurmi 1986, 83 ja 97.

Käsittääkseni aatehistoriallinen tutkimus ilman tiukkaa ajatuksellista kehystä helposti menettää tulkinnallisen luotettavuutensa. Tutkija ei silloin pysty tunnistamaan tapaamiaan aatteita tai siihen kyetessään ei osaa asettaa löydöksiään laajempien kokonaisuuksien osiksi.¹

Juha Manninen ja Reijo Wilenius korostavat myös ajatusten riippuvuutta toisistaan aatejärjestelmissä. Manninen antaa lisäksi selvän suosituksen aatehistorialliselle tutkimukselle:

Maailmankuvan synnyn ja historian tarkastelun mahdollistaa vasta riittävä perehtyneisyys kyseisen maailmankuvan johonkin pitkälle kehittyneeseen tai tyyppiltään puhtaaseen muotoon - - Ilman - - mittapuuta tutkimus jää sokkosille. - - tämä vaatimus on valitettavasti usein vaarassa unohtua sellaisessa historiantutkimuksessa, joka painottaa yksipuolisesti ilmiöiden ainutlaatuisuutta, "ymmärtävän" historismin perillisiltä.²

Tämän tutkimuksen ontologisena lähtökohtana on ihmisen kokeminen "aatteita luovaksi" ja "aatteita tarvitseväksi" olennoksi. Ihmisen toiminnan nähdään pohjaavan joihinkin ajatuksiin ja ajatusrakennelmiin, joissa eräät kerrokset ovat toisia tärkeämpiä. Wittgensteinin lause "Se, mistä pidän kiinni, ei ole yksi lause, vaan kokonainen lauseiden pesäke" kuvaa ajatusten liittymisestä toisiinsa.³

Ideologialla ja maailmankuvalla on myös taipumus ohjata käytäntöä.⁴ Maailmankuva pystyy ohjaamaan niin yksilöllistä kuin kollektiivistakin tiedonhankintaa, luovaa toimintaa ja elämäkäytäntöä. Nousipa ihmisen aatteen synnyttämisen tarve rationaaliselta tai irrationaaliselta pohjalta, se on tulkittu tässä tutkimuksessa ihmisyyteen kuuluvaksi. Maailmankuvassa ihminen hahmottaa todellisuutta uskomusjärjestelmien avulla⁵ ja luo suhteen menneisyyteensä, tulevaisuuteensa, mahdollisuuksiinsa, henkilökohtaiseen ja yhteiskunnalliseen elämään, luonnonedellytyksiin ja absoluuttiin. Juha Manninen katsoo maailmankuvaan kuuluvan seuraavat käsitykset:⁶

1. käsitys ajasta ja avaruudesta
2. käsitys maailman synnystä, yliluonnollisesta, sen vaikutuksesta, olemassaolosta ja -olemattomuudesta
3. käsitys luonnosta ja ihmisen suhteesta siihen, luonnosta elämänpuitteena
4. käsitys ihmisestä itsestään, hänen suhteestaan toisiin ihmisiin
5. käsitys yhteiskuntarakenteesta, kansasta, valtiosta ja historian kulkua määräävistä tekijöistä

1 Iisalo 1983, 26-27.

2 Manninen 1977, 36; Wilenius, 1982, 17.

3 Manninen 1977, 15; Wilenius 1982, 17.

4 Manninen 1977, 16.

5 Manninen 1989, 104.

6 Manninen 1977, 16-17.

Oheinen maailmankuvan määrittely osoittaa siinä olevan useita yhtymäkohtia kasvatustieteen ajatteluun. Esimerkiksi tässä luvussa esiteltävä Reijo Wileniuksen "kasvatustieto" sisältää käsityksen "ihmisen olemuksesta" ja ihanneyhteiskunnasta. Kasvatusta ei siten ole maailmankatsomuksesta irrallinen vaan sen "toisen tason johdannainen", joka on kiinteässä jatkosuhteessa maailmankuvan kantavien kerrosten kanssa.

Maailmankuva on 1800-luvun alkupuolelta lähtien nähty usein yksilöllisenä tapana hahmottaa maailmaa. Se on tulkittu siten lähes yksilöpsykologiseksi käsitteeksi. Romanttinen käsitys yksinäisen ajattelijan tosiasioita uhmaavasta persoonallisesta maailmankuvasta ei kuitenkaan sovellu tieteellistä säännönmukaisuutta ja systemaattista maailmankäsitystä tavoittelevaan ajatteluun. Subjektiiivisesti painotettu käsitys maailmankuvasta on myös voimakkaasti ristiriidassa kollektiivisten ideologioiden sisältämän yhteisen kokemusmaailman kanssa.¹

Käsitteenä "kasvatusta" viittaa sekä tieteelliseen systemaattiseen perustaansa että ideologiseen pohjaansa. Näistä peruslähtökohdista katsottuna "kasvatusta" voitaneen tulkita tässä tutkimuksessa kollektiivisena tapana omaksua kasvatustieto ja opetusnäkemys.

Vuosisadan vaihteen kasvatustaiteiden tulkitseminen ilman kollektiivista aspektia jättäisi huomiotta ajassa vaikuttaneiden valtavirtausten vaikutuksen kasvatustodellisuuteen. 1880-luvulla käyty laaja kulttuurikiista papiston ja kansakoulun välillä, yhteiskunnan sekularisointuminen ja uusien aatevirtausten saapuminen vilkastuttivat kasvatustieteen keskustelua ja selvensivät kasvatustaiteiden keskinäisiä eroja. On syytä olettaa, että keskustelun vilkastuminen paransi kansakoulussa työskennelleiden tietoisuutta toimintansa pohjana olleista perusajatuksista.

Tässä tutkimuksessa tavoiteltava kasvatustieteen historiallinen tiedonintressi ei mahdollista kaikkien tausta-ajatuksien ottamista huomioon. Oletuksena kuitenkin on, että kasvatustieteen ajattelulla on vastineensa ideologisessa ajattelussa ja toiminnassa.

Kasvatustaiteiden sekoittumista toisiinsa, diffuusiota, pidetään tässä tutkimuksessa mahdollisena vain siten, että diffuusioprosessi synnyttää uuden kasvatustaiteen tai uusia ajatuksia sulatetaan vanhaan doktriiniin. Ensin mainitussa tapauksessa syntyvä uusi kasvatustaite on rakenteeltaan looginen. Jälkimmäisessä tapauksessa vanhan rakenteen kantavat ajatukset säilytetään ja uudet ajatukset otetaan käyttöön vanhan doktriinin ehdoilla. Näin voidaan vanhaan doktriiniin sisällyttää esimerkiksi sellaisia aineksia toisesta doktriinista, jotka eivät ole ristiriidassa alkuperäisen doktriinin ihmiskuvan ja kasvatustieteen päämäärän kanssa. Vielä on mahdollista ottaa käyttöön uuden doktriinin käsitteistöä siten, että uudet käsitteet määritellään ja niitä käytetään vanhan doktriinin ehdoilla.

1 Manninen 1977, 22-23. 1800-luvulla maailmankuva-käsitteen sijasta käytettiin mielellään käsitettä "maailmankatsomus".

Yhteistä kaikille edellä esitetyille ajatuksille on se, että aatteellisen ja kasvatusaatteellisen tiedon katsotaan järjestyvän yksilössä jäsenytyneeseen muotoon. Kasvatustieteen lohkoja ja kasvatustyössä toimivien yksilöiden ajattelun rakennetta ovat pyrkineet järjestämään kasvatustieteen filosofit. Kotimaisista kasvatustieteen filosofeista esimerkiksi Urpo Harva ja Reijo Wilenius lukevat kasvatustieteen piiriin mm. ihmiskuvaa ja kasvatuksen päämäärää käsittelevät sekä myös tulevaisuuden yhteiskuntaa koskettavat kysymykset.¹

Maailmankuvaan kuuluvat myös arkiajattelussa vaikuttavat ennakkoluulot ja ennakkokäsitykset. Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa ihmisen käytös oletetaan varsin rationaaliseksi. Rationaalisuuden roolia aatehistoriallisessa tulkinnassa on pohdittu uudessa anglosaksisessa keskustelussa, jossa keskustelua hallitsee pitkälle Donald Davidsonin muotoilema "suopeuden periaate". Tämän periaatteen mukaan tulkittavana olevaan henkilöön "liitetään" mahdollisimman paljon korkean asteen rationaalisuutta.² Kyseiseen "suopeuden periaatteeseen" nojaututaan tämän tutkimuksen metodologisissa ratkaisuisissa.

Uudemmassa kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on hyväksytty ajatus siitä, että kasvatustyön tekijällä ajatukset organisoituvat ajaturakennelmiksi, joilla on selviä analogioita tieteellisten teorioiden rakenteessa. Opettajan ajattelua tulkitaan "ammattilaisen ajatteluksi". Opettaja nähdään uudessa tutkimuksessa sekä teorioiden soveltajana että myös teorioiden testaajana.³

Tässä tutkimuksessa tarvitaan apuväline, jolla voidaan analysoida vuosisadan alkupuolen kasvatustieteen sisältöä. Analyysin tarkoituksena on johtaa kasvatustieteen keskeisten erojen oivaltamiseen. Voidaan olettaa myös, että näiden kasvatustieteen logiikka vaikutti oleellisesti kansakouluväen "ammattilaisessa ajattelussa". Näin kasvatustieteen sisäisen systematiikan tunteminen antaa myös mahdollisuuden ymmärtää tuon ajan opettajien ammattiajattelua ja mitata eri kasvatustieteen kannatusta kansakoulun henkilöstössä.

Kuinka sidoksissa yksilö on omaksumaansa ammattiajatteluun? Antti Eskola on persoonallisuuden rakennetta pohtiessaan tulkinnut, että ihmisen toimintaan kuuluu myös "huojunta". Hän näkee persoonallisuuden moniraitaisuutena, jossa pieni seikka voi vaihtaa raiteen. Eskola kuitenkin korostaa, että kyseisen valinnan jälkeen ihmisessä alkaa vaikuttaa kyseiselle raiteelle ominainen toimintalogiikka. Hän toteaa myös, että nykyihmisellä on tiukempi kontrollijärjestelmä kuin esimerkiksi 1600-luvun ihmisellä.⁴

1 Harva 1963; Wilenius 1975.

2 Kusch 1989. 37.

3 Bromme 1983, 47; Krause F. 1986, 160; Ben-Peretz 1986, 3.

4 Eskola 1986, 72.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat kansakoulun työntekijät. He saivat laajan pedagogisen koulutuksen. Lisäksi he olivat jatkuvasti kontrollijärjestelmän piirissä. Tuon ajan eri kasvatustieteellisistä suuntauksista käytettiin keskustelussa vakiintuneita nimityksiä. Tämä oletettavasti helpotti suuntausten tuntemusta ja nosti kasvatustieteellisen keskustelun tasoa.

Analyysissä tarvittavan apuvälineen rakentamisessa on tässä tutkimuksessa käytetty hyväksi Reijo Wileniusin luomaa käsitteistöä. Wilenius on pohtinut kasvatustieteellisen tiedon koostumusta teoksessaan *Kasvatuksen ehdot*. Hänen kasvatustieto-käsitteensä on tässä tutkimuksessa otettu pohjaksi määriteltäessä yksilöllistä ja kollektiivista pedagogisen ajattelun ja toiminnan aluetta. Kasvatustieto-käsite on tässä esityksessä tulkittu jakautuvaksi kahteen pääkohtaan seuraavasti:

TAULUKKO 3 Kasvatustieto-käsite¹

PÄÄMÄÄRÄTIETO Kasvattaja tietää reaalisesti minkälaisen ihmisen haluaa

Kasvattajan tulee tuntea

1. ihanneyksilön kuva tulevaisuuden yhteiskunnassa
 - mihin ihminen kasvaa
2. käsitys ihmisen olemuksesta
 - mikä ihminen on
3. käsitys siitä miten yksilö kasvaa
 - kasvun tien tunteminen
4. epäonnistumisen mahdollisuus
 - väärän kasvatuksen vaarat

MENETELMÄTIETO Kasvattaja tietää kasvatettavan nykytilan ja keinot, joilla yksilö siirtyy toivottuun tilaan

Kasvattajan tulee tuntea

1. yksilö yleisten sisäisten ja ulkoisten vaikuttimiensa alaisena kasvatustilanteessa
 - kasvatustapahtuman lähtökohta yksilössä
 2. oppisisältöjen erilainen arvo ihmisen olemuksen ja kasvatuksen päämäärän kannalta
 - oppisisältöjen ja oppiaineiden tärkeysjärjestys
 3. kasvatustapahtuman menetelmällinen rakentaminen
 - oikeat menetöt ja työtavat
 4. opettajan ihanteelliset ominaisuudet
 - opettaja kasvatusteorian toteuttajana
-

1 Wilenius 1975, 26-38.

Tässä tutkimuksessa on katsottu, että yksilö omaksui ja piti hallussaan jonkin tietyn kasvatustiedon eli ammattilogiikan. Kasvatustiedon hän omaksui niistä vaihtoehdoista, jotka olivat historiallisesti mahdollisia. Kasvatustietoa hän käytti myös kiinteässä yhteydessä kasvatuskulttuuriin. Tällä perusteella voidaan korostaa sitä, että kasvatussuuntauksilla oli vahva kollektiivinen luonne.

Niinikään on oletettu, että vaikka yksilö ei olisikaan tietoinen omaksumastaan kasvatustiedosta, hänen kasvatustietonsa pohjautuu siitä huolimatta johonkin järjestäytyneesti rakentuneeseen ja perusajatuksiin nojautuvaan ajatusrakennelmaan, doktriiniin.

Kyseisen doktriinin ei välttämättä tarvitse olla jokin yleisesti tunnettu kasvatustieteen oppi. Kuitenkin on hyvin oletettavaa, että suuri osa kansakouluväestä nojautui ajattelussaan juuri näihin yleisesti tunnetusta saaneiden kansainvälisten kasvatussuuntausten suomalaisiin versioihin. Tutkimuksen ontologinen lähtökohta ja kasvatustiedon määrittely ovat tässä tutkimuksessa olennaisia rajoituksia.

2.2.2 Uudistusvaatimuksen sisällön selvittäminen: metodi ja lähteet

Tämän tutkimuksen toisessa (II) luvussa pyritään selvittämään, mikä oli herbartilainen uudistusvaatimus Suomen kansakoulussa. Kolmannessa (III) luvussa keskitytään herbartilaisen pedagogisen uudistuksen laajuuden selvittämiseen.

Toisen (II) luvun pääongelmana on: mikä oli herbartilainen pedagoginen uudistusvaatimus kansakoulussa vuosisadan alussa. Työssä pyritään noudattamaan Mannisen ohjetta perehtyä "kyseisen maailmankuvan johonkin pitkälle kehittyneeseen muotoon". Kohteeksi on valittu Mikael Soinisen kolme herbartilaista perusteosta: *Kasvatustieteen luennoita* (1895), *Opetusoppi I* (1901) ja *Opetusoppi II* (1906). Näiden teosten esipuheista käy ilmi, että tekijä on käsittänyt teosten muodostavan opillisen kokonaisuuden. *Kasvatustieteen luennoissa* - myöhemmältä nimeltään *Yleinen kasvatustieteen* - esitetään kasvatustieteen peruslähtökohtia, kuten ihmiskuvaa ja kasvatustieteen päämäärää. *Opetusoppi I* sisältää edellisestä teoksesta johdetun opetussuunnitelmaopin, ja *Opetusoppi II* sisältää opetustieteen metodiopin. Perustelut Soinisen valinnalle analyysin kohteeksi tässä tutkimuksessa on esitetty johdannossa. Etenkin kansakoulussa hänen asemansa kasvatustieteen tulkitsijana oli kiistaton.

Ensimmäinen alaongelma pyritään ratkaisemaan tutkimalla Soinisen teoksia. Näissä ilmenevää pedagogista uudistusvaatimusta on pyritty hakemaan kahdella erilaisella lähestymistavalla. Luvussa II 1 Soinisen pedagogiikkaa verrataan kansakoulussa aiemmin vallalla olleeseen pedagogiikkaan ja luvussa II 2 analyysin kohteeksi on otettu Soinisen teoksissaan kuvaama opetustapahtuman malli. Molemmilla lähesty-

mistavoilla on pyritty saamaan esiin herbartilaisen uudistuksen opetukselle asettamia keskeisiä käytännön tason vaatimuksia.

Soinisen pedagogiikkaa on verrattu luvussa II 1 maisteri Olai Wallinin (1832 - 96) pedagogiikkaan. Olai Wallin syntyi Muhoksella vuonna 1832 maaviskaalin perheeseen. Hän kirjoitti ylioppilaaksi 1851 ja valmistui maisteriksi 1857. Wallinin opiskelu sijoittui aikaan, jolloin sivistyneistön vapaamielinen herääminen oli alkanut. Hegeliläinen filosofia tuli tutuksi hänelle jo opiskeluaikoina.

Walliniin tarttui ajan nationalistinen aatteellinen innostus. Vuonna 1857 hän oli opettajana vapaaherra J. R. Munckin alustalaisilleen perustamassa Hausjärven Erkkylän kansakoulussa. Maisterin hakeutuminen kansanopetuksen pariin oli tuona aikana perin harvinaista. Wallin sai työstään arvostusta osakseen aina Snellmania myöten.¹

Jussi Isosaari on selvittänyt tutkimuksessaan Wallinin kasvatustopillisen ajattelun kehitystä. Isosaari katsoo Wallinin siirtyneen vuoden 1873 jälkeen uuteen vaiheeseen. Nyt pestalozzilaisuus ei ollut enää niin keskeisenä hänen ajattelussaan kuin aikaisemmin. Wallin alkoi omaksua vaikutteita H. R. Rüeggiltä, jonka kasvatusta ja opetusoppi *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung* (1865 I pain.) oli Wallinin *Kansakoulun yleisen kasvatusta ja opetusopin* (1883) pohjateoksena.² Isosaari ei halua tutkimuksessaan luokitella Wallinia kiinteästi minkään suunnan kannattajaksi. Hän kuitenkin antaa useissa kohdin ymmärtää niin Rüeggin kuin Wallininkin ajattelun sijoittuneen hyvin lähelle Hegeliä.³

Wallin toimi Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatusaineiden lehtorina vuosikymmenien ajan seminaarin pioneeriajoista lähtien vuosina 1863 - 84. Eronsa jälkeen hän toimi vielä kansakoulun-tarkastajana Hämeenlinnan piirissä. Henkilökohtaisella panoksellaan hän vaikutti suuresti kansakoulun opetuskäytännön muotoutumiseen. Wallin teki myös oppikirjoja kansakoululle ja toimitti *Kansakoulu*-nimistä aikakauslehteä vuosina 1876 - 81. Tämän tutkimuksen kannalta on lisäksi olennaista, että hän julkaisi 1883 *Kansakoulun yleisen kasvatusta ja opetusopin*, joka soveltuu vertailuun Soinisen tuotannon kanssa. Wallinin teoksesta otettiin uusi painos 1892, ja sitä käytettiin seminaariopetuksessa vielä vuosisadan vaihteessa.⁴

Vaihtoehtona Wallinin teoksen valinnalle olisi professori Zakris Cleven *Koulujen kasvatustoppi* -teoksen (1886) vertaaminen Soinisen tuotantoon. Cleven teosta käytettiin myös seminaarien oppikirjana. Cleve oli kuitenkin enemmän oppikoulumies. Hän ei myöskään tehnyt oppikirjoja kansakoululle. Cleven pedagoginen ajattelu ei välttämättä poik-

1 Isosaari 1961, 44-48.

2 Isosaari 1961, 108-109.

3 Isosaari 1961, 111, 115-118, 135.

4 Isosaari 1961, 104.

kea paljoakaan Wallinin ajattelusta.¹ Kuten edellä todettiin Wallinin teos pohjautuu pääosin mainittuun Rüeppen kasvatusoppiin. Kun Rüeppen teoksen suomennos ilmestyi, Cleve antoi siitä varsin myönteisen arvostelun. Sen sijaan herbartilaiset kritisoivat teosta.²

Wallinin valinnan perusteena on se, että tässä tutkimuksessa pyritään mahdollisimman lähelle kansakoulun opetuskäytäntöä, jolloin seminaarinlehtorin pedagoginen ajattelu tulee professorin filosofis-painotteista ajattelua tärkeämmäksi. Soinisen ja Wallinin vertailulla pyritään löytämään heidän pedagogisten lähtökohtiensa ja heidän suosittamiensa opetuskäytänteiden erot.

Wallinin kasvatusopin analysointi tuo toivottavasti esiin vuosisadan vaihteen kansakoulun opetuksen tausta-ajattelun. Tämä ajattelu ei välttämättä enää noudattanut kansakoulun alkuaikojen pedagogiikkaa. Suomen koululaitoksessa - etenkin oppikoulussa - uushumanistisella kasvatussuuntauksella oli keskeinen asema viimeistään 1870-luvulta lähtien.³ Kansakoulu ei oppikoulua alempana koulumuotona voinut välttää uushumanismin vaikutukselta.

Wallinin ja Soinisen vertailussa käytetään apuna Reijo Wileniuksen kasvatustieto-käsitettä, joka on esitetty luvussa I 2.2.1. Luvussa II 2 Soinisen doktriinia analysoidaan myös toisella lähestymistavalla. Siinä otetaan tarkasteltavaksi Soinisen luoma opetustapahtuman ihannemalli. Tutkimuksen pääkohteeksi tulee siten hänen 1906 julkaisemansa *Opetusoppi II*. Metodiopissa konkretisoituu käytännöksi koko Soinisen pedagoginen järjestelmä. Metodiopin tutkimisella pystytään myös tarkistamaan luvussa II 1 esitettyä kuvaa hänen pedagogiikastaan. Siten on mahdollista korjata pelkistä filosofisista lähtökohdista käsin tehdyn tarkastelun mahdollisia puutteita.

2.2.3 Herbartilaisuuden leviämisen seuraaminen: metodi ja lähteet

Toisena alaongelmana tässä tutkimuksessa on, kuinka laajalle herbartilainen uudistus levisi kansakoulussa. Alaongelman ratkaiseminen edellyttää kykyä erottaa kasvatusaatteet toisistaan.

Kasvatustiedon kokeminen järjestäytyneeksi kokonaisuudeksi, jossa toiset kerrokset ovat toisia kantavia, mahdollistaa kasvatusaatteiden tunnistamisen pedagogisia lausumia sisältävistä aineistoista. Kasvatusaatteiden keskeisten ajatuksellisten tukipilareiden löytäminen ja niistä suoraan riippuvien vaatimusten ja käytännön ratkaisujen oivaltaminen on edellytys tutkimuksen luotettavuudelle. Tässä tutkimuksessa

1 Uudemmassa tutkimuksessa on havaintoja Cleven ja Wallinin ajattelun yhtäläisyyksistä. Koskinen 1988, 132.

2 Isosaari 1961, 105, 107-108.

3 Iisalo 1988, 133-137.

katsotaan, että kasvatustieteelliseen doktriiniin kuuluu laadultaan erilaisia käytännön tason ratkaisuja. Doktriinin perusajatuksista voidaan johtaa "suoraan riippuvia" käytännön tason vaatimuksia tai ratkaisuja, jotka eivät ole korvattavissa toisilla ratkaisuilla ilman, että kajottaisiin niihin perusajatuksiin, joista ne on johdettu.

Toisen ryhmän muodostaa "vaihdettavissa olevat" käytännön tason vaatimukset ja ratkaisut. Nämä ratkaisut kuuluvat tosin doktriiniin, mutta ne voidaan vaihtaa muuttamatta doktriinin perusajatuksia. Nämä "vaihdettavissa olevat" käytännön tason ratkaisut eivät ole kyseisen doktriinin kannalta tärkeitä kysymyksiä, eikä niitä pidä käyttää kyseisen doktriinin tunnistamiseen. Jokin doktriini voi jättää paljon tilaa ja vaihtoehtoja erilaisille käytännön ratkaisuille. Mitä väljemmin doktriini määrittelee ihmisen olemuksen ja kasvatuksen päämäärän, sitä useampia "vaihdettavia" käytännön ratkaisuja voidaan olettaa syntyvän.

"Suoraan riippuvien" ja "vaihdettavien" vaatimusten ja ratkaisujen erottaminen toisistaan on keskeistä tutkimuksessa. Yhtä tärkeää on tunnistaa kahden doktriinin yhteiset ja toisistaan eriävät "suoraan riippuvat" ratkaisut. Vain tällä menettelyllä on mahdollista välttää sotkemasta kahta suuntausta toisiinsa. Kahden doktriinin erottaminen toisistaan tulee mahdolliseksi vain löytämällä juuri näitä kahta doktriinia erottava perusajatus ja siitä johdettavissa olevat "suoraan riippuvat" ratkaisut.

Esitetyllä menettelyllä jokin tietty doktriini voidaan erottaa muista doktriineista. Erottaminen onnistuu siten, että käydystä kasvatustieteellisestä ja tehdyistä asiaratkaisuista etsitään eroja niistä "suoraan riippuvista" ratkaisuista tai suoraa riippuvuutta edellyttävistä perusajatuksista, jotka erottavat doktriinit toisistaan.

Doktriineja toisistaan erottavien kysymysten löytäminen helpottaa ratkaisevasti tutkimusta ja lisää sen luotettavuutta. Onnistumisen edellytyksenä tässä menettelyssä on ajassa vaikuttaneiden tärkeimpien doktriinien olemassaolon oivaltaminen. Soinisen herbartilaisen samoin kuin Wallinin uushumanistisävyisen doktriinin vaikutus on helppo olettaa todelliseksi vuosisadan vaihteessa. Lisäksi on syytä olettaa ajassa vaikuttaneen myös muita poliittisista ideologioista ja niiden ihmis- ja päämääräkäsityksistä nousseita kasvatustieteellisiä johdannaisia.

Tässä tutkimuksessa muiden doktriinien olemassaolon edellytykseksi on asetettu jonkinlainen maininta tai viittaus tähänastisessa tutkimuksessa. Vaikkei aikaisempi tutkimus useinkaan kelpuuta ajatusta kiinteistä oppirakennelmista, antaa se kuitenkin selviä viitteitä niiden keskeisistä perusajatuksista.

Pyrkimys erottaa kasvatusaatteiden kannatus toisistaan johtaa tässä tutkimuksessa kasvatusaatteellisen kartan laatimiseen. Kyseinen kartta tehdään doktriinien erottamista varten. Ajan kasvatustieteellisen kentän tunteminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista. Kasvatusaatteellinen kartta rakennetaan luvussa III 1.4.

Käyty pedagoginen keskustelu ja tehdyt asiaratkaisut on tässä tutkimuksessa pyritty löytämään mahdollisimman läheltä kansakoulun antamaa opetusta. On katsottu, että koulun pedagogiikkaan ovat opettajien lisäksi vaikuttaneet seuraavat taustatekijät: seminaarilaitos, piiritarkastajat, kouluylivhallitus, kansakoululehdistö, oppikirjat ja opettajayhdistykset.

Keskeisenä lähteistönä tutkimuksessa käytetään kansakoulun "väliportaan hallinnon" kokouspöytäkirjoja. Väliportaan hallintoelimiksi on tutkimuksessa luettu seminaarien opettajakunnat, seminaarien yhteiset seminaariopettajakokoukset, piiritarkastajien johtamat piirikokoukset, piiritarkastajien omat kokoukset, koko kansakouluväen yhteiset kansakoulukokoukset ja opettajaneuvoston kokoukset.

Tutkimusmetodologisesti tällaisen aineiston valitseminen on perusteltua, koska sen pohjalta voidaan tehdä koko maata kattavasti johtopäätöksiä kasvatuksen kenttätasolla omaksutusta kasvatustiedosta. Teoreettisesti on myös tärkeää, että kyseisten kokousten osanottajat olivat saaneet pedagogisen koulutuksen ja käyttivät näinollen "ammattilaisen ajattelua" mainituissa kokouksissa. Kokousten osanottajat olivat muutamaa kouluhallituksen ylintä virkamiestä lukuunottamatta kansakoulun kenttätöytäntekijöitä, jotka usein arkityön antamalla arvovallalla esittivät kärkevääkin kritiikkiä ylempiä viranomaisia kohtaan.¹

Mikään väliportaan hallinnon aineistossa ei viittaa siihen, että kokoukset olisivat olleet muodollisia. Kansakoulun väljä lainsäädäntö antoi paljon vapautta väliportaalle järjestää työtään haluamallaan tavalla. Edes laillinen asetus ei aina estänyt kenttää toimimasta parhaimmaksi katsomallaan tavalla. Vasta asian käsittely väliportaassa ratkaisi sen, mikä oli käytäntö jatkossa.²

Vuosisadan vaihteessa opettajakoulutus lisääntyi huimasti. Vuosisadan alun opettajista suuri osa oli siten vastikään käynyt seminaarin tai ottanut osaa opettajille tarkoitettuun täydennyskoulutukseen. Seminaariopettajien kasvatustiedot ja seminaariyhteisöjen kollektiiviset kasvatustiedot on tutkimuksessa nähty tärkeiksi vaikuttajiksi opettajien kasvatustiedossa.

Seminaarien opettajat pitivät muutamien vuosien välein kokouksia, joiden keskustelupöytäkirjat painettiin. Kunkin seminaarin opettajakunta joutui keskuudessaan selvittämään pedagogisia kysymyksiä. Seminaarien opettajakokousten pöytäkirjat rinnakkain käytettyinä ovat tutkimuksessa olennaisia lähteitä ja ne soveltuvat erittäin hyvin laadulliseen analyysiin. Osa seminaarien opettajakuntien kokouksista oli samalla tarkastuskokouksia. Tällöin niissä johti puhetta kouluhallituksen edustaja. Koska sama tarkastaja vieraili useissa seminaareissa vuodesta

1 Maallikot käyttivät perin harvoin puheenvuoroja kansakoulukokouksissa ja piirikokouksissa 1900-luvulla.

2 Opettajaneuvosto 1934, 62.

toiseen, pystytään pöytäkirjoja vertaamalla saamaan esiin myös seminaarien keskinäisiä eroja.

Piiritarkastajan tuli tarkastaa jokainen koulu kerran vuodessa. Tarkastus oli kokonaisvaltainen ja sisälsi siten myös pedagogisen osan. Tarkastajan tuli lisäksi kutsua opettajat kerran vuodessa johtamaansa piirikokoukseen, jossa hän pystyi vaikuttamaan opettajien kasvatustietoon.

Tarkastajien johtamien piirikokousten pöytäkirjoja on tutkimuksessa käytetty viiden piirin osalta. Kaksi piiriä - Jyväskylän ja Mikkelin - on valittu keskisestä Suomesta. Piirien valintaan on vaikuttanut se, että niiden tarkastajat on ennakolta voitu arvioida eri suuntausten kannattajiksi. Näin on ollut mahdollista vertailla tarkastajan omaksuman doktriinin vaikutusta piirin kasvatusopilliseen tilanteeseen, samoin opettajien reaktioita tarkastajien mielipiteisiin.

Läheskään kaikissa piiritarkastajien arkistoissa ei kyseiseltä ajalta ole säilynyt piirikokousten pöytäkirjoja. Pohjois-Suomesta paras aineisto löytyi Oulun tarkastuspiiristä. Länsi-Suomesta tutkimukseen otettiin Hämeenlinnan läntinen tarkastuspiiri. Tampereen itäisen tarkastuspiirin pöytäkirjat otettiin myös aineistoksi, koska sen lähdesarja on aukoton.

Tarkastajat puolestaan kokoontuivat muutamien vuosien välein yhteisiin kokouksiinsa, joissa käydyt keskustelut painettiin kirjaksi. Tutkimuksessa on käyty läpi myös piiritarkastajien keskusvirastolle laatimia yleiskatsauksia, joista on satunnaisesti luettavissa heidän arvosidonnaisia lausumiaan piirin pedagogisesta tilasta.

Seminaariopettajien ja tarkastajien kasvatustietoja on selvitetty heidän ulkomaanmatkoistaan kertovien matkakertomusten perusteella. Heidän kouluylhallitukselle tekemänsä matkakertomukset sisältävät objektiivisia havaintoja Suomen ja ulkomaiden kasvatusopillisesta tilanteesta sekä myös arvoarvostelmia niistä.

Valtakunnallisen kolmen vuoden välein kokoontuneen kansakoulukokouksen pöytäkirjat ovat myös tutkimuksen keskeisenä aineistona. Puheenvuoroja kokouksessa käyttivät opettajat, tarkastajat ja seminaariopettajat. Pöytäkirjat ovat keskustelupöytäkirjoja ja ne sopivat hyvin laadulliseen analyysiin. Kansakoulukokoukset muuttuivat laadultaan kesätapahtumiksi 1920-luvulla. Niiden hallinnollisen aseman peri edustuksellisen demokratian sääntöjen mukaan muodostettu opettajaneuvosto. Kielijako toteutettiin opettajaneuvostossa 1924. Kyseisen vuoden jälkeen opettajaneuvoston suomenkielisen kansanopetusosaston pöytäkirjoja on käytetty lähteenä kansakoulukokousten asiakirjojen tilalla.

Kouluylhallituksen edustajien puheenvuoroja on useissa edellä mainituissa lähderyhmissä. Keskusviraston näkemyksiä on tutkimuksessa lisäksi pyritty valaisemaan käymällä läpi kouluylhallituksen virkamiesten tarkastuskertomuksia kyseiseltä ajalta.

Edellä esitelty aineisto on ollut pääosin julkista (seminaarien opettajakokousten pöytäkirjoja, matkakertomuksia, piiritarkastajien yleiskatsauksia ja kouluylivallituksen virkamiesten tarkastuskertomuksia lukuun ottamatta). Julkista aineistoa on levitetty eripainoksina ja lehti uutisina kansakouluväen tietoon. Aineisto oli avoin kaikille pedagogisille mielipiteille, ja siten sen avulla oli mahdollista vaikuttaa opettajakunnan kasvatustietoon. Vaikka lähteet ovat luonteeltaan virallisia, ei ole perusteita katsoa, että jokin kasvatussuuntaus olisi systemaattisesti pyrkinyt välttämään esiintymistä niissä tilaisuuksissa, joissa aineisto on syntynyt. Siten voidaan puhua myös eräänlaisesta pedagogisesta julkisuudesta, jossa käytyä aatesuuntien välistä kamppailua voidaan seurata ja josta voidaan tehdä johtopäätöksiä eri suuntausten kannatuksesta.¹

Lähdekriittisesti tarkasteltuna väliportaan hallinnon pöytäkirjat ovat varsin homogeenisia. Seminaariopettajien, piiritarkastajien, opettajaneuvoston ja kansakoulukokousten pöytäkirjat ovat kaikki painettuja keskustelupöytäkirjoja. Itsenäisyyden aikana pöytäkirjoja tosin ruvettiin kustannussyistä supistamaan. Silti näissäkin pöytäkirjoissa pyrittiin kuvaamaan keskustelujen yleissävy. Esitelmät, alustukset ja ponsiehdotukset on kirjattu tarkasti pöytäkirjoissa myös itsenäisyyden ajalta.

Piirikokoukset valitsivat keskuudestaan pöytäkirjanpitäjän, joka kirjasi keskustelun oman harkintansa mukaan. Piirikokoukset pidettiin vuosisadan alussa usein eri puolilla piiriä. Osanottajia niissä saattoi olla vähimmillään vain muutamia kymmeniä. Opettajat käyttivät niissä valtaosan puheenvuoroista ja pöytäkirjoista huokuu vahva demokraattinen perinne. Tultaessa 20-luvulle kokoukset siirtyivät piirien suurimpiin kaupunkeihin. Osanottajia oli nyt useimmiten yli sata. Piiritarkastajat ja ulkopuoliset esitelmöitsijät tulivat nyt keskeiseen asemaan.

Yksittäisten seminaarien opettajakokousten pöytäkirjat poikkeavat hiukan muusta lähteistöstä. Seminaarit muodostivat tiiviin työyhteisön. Ehkä tästä syystä mielipide-erot kirjattiin pöytäkirjaan varsin pehmein sanakääntein. Oletettavaa on, että suuri osa seminaarien sisäisistä ristiriidoista jäi näiden pöytäkirjojen ulkopuolelle. Tarkka lähteiden analysointi, rinnakkaisten lähdesarjojen käyttö ja seminaarien muistojulkaisut pystyvät osaltaan tarkentamaan seminaareista saatavaa kuvaa.

Lähteistö muodostaa tutkimukselle yhden rajoituksen: se keskittyy maalaiskansakouluihin. Kaupunkien opettajat saivat kuitenkin seminaareissa pääosin saman koulutuksen kuin heidän maaseudulle hakeutuneet kollegansa. Kaupunkiopettajat ottivat osaa myös muiden mukana kansakoulukokouksiin. Seminaarien harjoituskoulut olivat usein kaupunkiansa ainoita kansakouluja. Tällä perusteella tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää muutamien varauksin myös kaupunkien koulu-

1 Useiden lähderyhmien monipuolista käyttöä kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa korostaa Kuikka 1991, 127-128.

ja koskeviksi.

Suomen ruotsinkielisen vähemmistön kansakoulu on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle jo senkin takia, että herbartilaisuus ei levinnyt siellä välttämättä Soinisen teosten kautta. Luodun erottelujärjestelmän ja siinä käytetyn käsiteanalyysin luotettavuus jäisi ruotsinkielistä koululaitosta käsiteltäessä kyseenalaiseksi.

Herbartilaisuuden leviämistä seurataan tässä tutkimuksessa kouluylivaltuutuksen jäsenten, seminaarihenkilöstön, piiritarkastajien ja opettajien keskuudessa. Opettaja joutui näet väistämättä tekemisiin seminaarin ja piiritarkastajan kanssa. Hänen ei sen sijaan välttämättä tarvinnut lukea kansakoulun sanomalehdistöä eikä kuulua opettajayhdistyksiin.

Kansakoululehdistö käsitti vuosisadan alussa kaksi valtakunnallista lehteä: Kansakoulun Lehden ja Opettajain Lehden. Ensinmainittu oli yksityisen omistama, ja jälkimmäinen toimi lähellä opettajayhdistyksiä. Vuonna 1914 ilmestymisensä aloitti vielä Kasvatus ja Koulu, joka oli puolestaan lähellä Kasvatusopillista Aikakauskirjaa. Kaikki lehdet olivat luonteeltaan yleislehtiä ja pyrkivät välttämään sitoutumista johonkin tiettyyn kasvatussuuntaukseen. Lehdet olivat tietoisia levikkimahdollisuuksiensa rajoista, eivätkä toimittajavoimat olisi riittäneetkään jonkin puhtaan kasvatusopillisen sanoman esittämiseen lehden ainoana sisältönä.¹

Epäilemättä lehdet paransivat kansakouluväen kasvatusopillista tietoutta esittelemällä kasvatusopillisia suuntauksia. Lehdet julkaisivat mm. piirikokousten pöytäkirjoja ja antoivat näin myös opettajille mahdollisuuden osallistua valtakunnalliseen keskusteluun.

Lehdistö oli opettajille kuitenkin vapaaehtoinen itsesivistyksen muoto. Mainituilla yleislehdillä ei sinänsä ollut edellytyksiä seminaarien ja tarkastajien tavoin vaikuttaa systemaattisesti ja tehokkaasti opettajien kasvatustietoon. Näistä syistä lehdistö on jätetty tutkimuksessa systemaattisen analyysin ulkopuolelle.

Opettajayhdistyksiä perustettiin vuosisadan vaihteessa runsaasti. Niiden kokouksissa käsiteltiin myös pedagogisia kysymyksiä. Niihin kuulumisen oli kuitenkin vapaaehtoista. Silti paikallinen yhdistys saattoi olla tehokas jonkin pedagogisen doktriinin levittäjä. Päätelmien teko koko seutukunnan opettajien pedagogisesta ajattelusta yhdistysten pöytäkirjojen perusteella sisältäisi kuitenkin selvän virhearvioinnin mahdollisuuden. Tästä syystä opettajayhdistysten hajallaan olevat arkistot on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle.

Opettajilla oli jo vuosisadan vaihteessa vapaus valita haluaan oppikirjoja. Oletettavasti opettajien oppikirjavalinnat korreloivat heidän kasvatustietojensa kanssa. Oppikirjojen käyttö eri doktriineista suoraan riippuvina opetuksen sisällön ja tavan ratkaisuina edellyttäisi

1 Rinne 1966, 191-193.

kuitenkin erityisteorioiden soveltamista ja uusien oletusten tuomista tutkimukseen. Oppikirja-analyysin lisäksi menettely edellyttäisi myös edustavan kvantitatiivisen aineiston käyttöä. Näistä syistä oppikirjat on rajattu aineiston ulkopuolelle.

II HERBARTILAINEN UUDISTUSVAATIMUS

1 WALLININ JA SOINISEN KASVATUSTIEDON VERTAILU

1.1 Päämäärätieto

1.1.1 Tavoite - yksilö tulevassa yhteiskunnassa

Sekä Wallinin että Soinisen tavoitteena on itsekasvattava ja itseohjautuva tahtoihminen. Molemmat uskovat kasvatuksen mahdollisuuteen, yleispätevän tiedon olemassaoloon ja vanhemman sukupolven velvollisuuteen istuttaa elämänviisaus kasvaviin.

Totinen, kokonainen luonne ei ole paljasta ainetta (pakkoa) eikä paljasta muotoa (mielivaltaa), vaan se on molempien ykseys, ja syntyy siten, että tahto edellisistä kokemuksista ja päätöksistä johtaa tulevalle teollensa yleisiä perussääntöjä, joita se noudattaa.¹

Olai Wallinille kasvatuksen päämäärään liittyy tunnetila. Hänen käsitteistössään "järjellinen ajattelu", "mieltävä tietoisuus" ja "ehdoton järki" ovat käsitteitä, joiden avulla ihminen kohoaa normaalin ajattelun (kuten ymmärtävän ajattelun) yläpuolelle.

1 Wallin 1883, 119-120.

Ehdoton järki tutkii sitä olemista, joka on yhtä täytymisen kanssa ja sitä täytymistä, joka itseänsä toteuttavana vastaa omaa tarkoitustaan eli aatettansa (ideaa). Niinkuin ymmärrystä voi sanoa "käsitteiden kyvyksi", sanotaan ehdotonta järkeäkin "aatteiden kyvyksi". Aatteet ovatkin järjen käsitteitä, koskapa vaan aatteessa käsitämme esineen kokonaista, täydellistä olentoa semmoisena kuin se olla pitää.¹

Aatevirtauksista Wallin sitoutuu lähelle hegeliläisen konservatismiin traditiota korostaessaan mielen tyyneyttä, asettaessaan harrastuksille tasapainoisuuden vaatimuksen ja korostaessaan kasvatuksen sosiaalistavaa päämäärää. Vaikka Wallin suhtautuu nationalismiin myönteisesti, sulautuu hän vanhemman konservatismiin traditioon korostaessaan yksilön velvollisuutta ihmiskuntaa kohtaan ja painottaessaan kasvatuksen autonomiaa valtioon nähden.²

Wallinin uskonnollisten päämäärälausumien paljous kiinnittää huomiota verrattaessa hänen teostaan Soinisen teoksiin. Wallin tekee itse pesäeroa herbartilaiseen "siveellisyyden kasvatukseen" esitellessään muiden pedagogisten "koulujen" kasvatuksen päämääriä. Hän katsoo Herbartin asettaneen siveellisyyden (hyveen) kasvatuksen tavoitteeksi. Wallin kritisoi tätä päämäärää seuraavalla lauseella: "Korkeampaa siveellisyyden perikuvaa ei kuitenkaan löydy kuin Kristus, joka myös tekee meitä kaikkiin hyviin töihin kelvollisiksi."³ Kannattamaansa kasvatussuuntausta Wallin tulkitsee näin:

Kristillinen ihmisyyden (Pestalozzista alkaen) vaatii ihmisen luonnonmukaista kehitystä, tahtoo tehdä häntä käytännölliseksi elämässä, mutta myös ja ylitse kaiken suunnittaa hänen henkensä Jumalaan ja ijankaikkiseen elämään, se tahtoo häntä sivistyttää, ihmistyttää ja häneen istuttaa kansallista mieltä, saattaa häntä siihen, että hän omistaisi tahtonsa kaikki nämä tarkotukset ja hänestä siten kehittyisi kristillisesti siveellinen luonne. Kristillinen ihmisyyden on sen tähden pidettävä ihmiskasvatuksen ainoana oikeana tarkoituksena.⁴

Jumalsuhteen korostaminen kasvatuksen päämäärässä, Jumalankaltaisuuden tavoite ja käsitys, että ihminen on määrätty siveellisesti vapaaksi olennoiksi "luonnollisuuden pakon yli", ovat Wallinin kasvatusopin ydintä. Uskonnollisten tavoitteiden korostaminen ei kuitenkaan johda häntä dogmaattiseen uskonkäsitykseen eikä kirkon ylivaltaavaatimukseen kouluun nähden. Hän edellyttää koululaitoksen itsenäisyyttä sekä valtion päämääristä että kirkon kontrollista. Vieläpä Wallinin kirjoituksesta voidaan havaita antiklerikalismia aikana, jolloin kansakouluntar-

1 Wallin 1883, 65.

2 Wallin 1883, mielen tyyneys 102, tasapainoisuus 70, sosiaalisuus 140, velvollisuus ihmiskuntaa kohtaan 22, 57, kasvatuksen autonomia 147.

3 Wallin 1883, 91.

4 Wallin 1883, 92.

kastajina toimivat papit.

Vaan henkinen sivistys ulottuu uskontoa ulommaksi; ja meidän täytyisi, jos niin ei olisi, palata jälleen keskiajan oloihin.¹

Wallinin tavoitteleman "tahto-ihmisen" rinnalla elää käsite "järjellinen tahto", jonka saavuttaminen on edellytys tavoitteeseen pääsulle ja joka vastaa Wallinin toista käsitettä "vapaa tahto". Tämä saavutetaan silloin, "kun hänen tietämisensä ja tahtomisensa täysin sopivat yhteen".²

Ainoastaan järjellisessä tahdossa tulee henki sopusointuun oman olentonsa ja Jumalan tahdon kanssa. Missä ihmisen tahto sitä vastaan sotii, siinä se vielä on joko luonnollisuuden kahleissa tahi pelkän ymmärryksen palvelijana.³

Järkeä Wallin pitää hengen voimana, joka ajattelee "rajatonta, yliaistillista ja ijankaikkista" ja pyrkii etenemään aina "Jumalan aatteeseen asti".⁴ Käsitteeseen "järki" liittyy täten Wallinilla syvemmän olemisen käsittäminen ja ihanteiden tunnistaminen, jotka yhdistymällä tahtoon tulevat vapaudeksi "luonnollisuuden yläpuolelle". Kasvatuksen tulos on Wallinilla kypsä aikuinen,

joka ei tyydy enää nuorukaisen pelkkiin aatteisiin, vaan pyrkii toteuttamaan niitä valitussa elämänpiirissä eli ammatissa. Mikä oikeata, hyvää ja totta nuorukainen ja neito on ajatellut ja oppinut, sekä miten kumpainen on käsittänyt elämänsä tarkoituksen, se tulee nyt näkyviin. Ihmisen toiminto ja siveellinen käytöstapa miehuuden ijässä on edellisen kasvatuksen todisteena ja hedelmänä.⁵

Termiä "siveellinen" Wallin käyttää yhteydessä "siveellinen käytöstapa". Tämän hän määrittelee lähinnä kasvatuksen luomien hyvien tottumusten säilyttämiseksi. Hänen tavoiteihmistään voitaisiin luonnehtia uskonnollisesti sitoutuneeksi ja kulttuuriaan säilyttäväksi yksilöksi. Myönteisemmin sanakääntein Wallinin tavoiteihmistä voidaan kuvata vakaumukselliseksi kasvatustaan ja kulttuuriaan kunnioittavaksi tahtoihmiseksi.

Wallinin ihanneyhteiskunta on konservatiivinen. Konservatismi edellyttää hierarkiaa ja kuria. Samalla se tunnustaa ihmisarvon kaikille kansalaisille. Myös vastuu yhteiskunnasta jakautuu kaikille. Seuraavasta lausumasta saa käsityksen, että konflikti kuuluu luonnollisena osana kasvatukseen.

1 Wallin 1883, 151.
 2 Wallin 1883, 73-74.
 3 Wallin 1883, 74.
 4 Wallin 1883, 62.
 5 Wallin 1883, 86.

Vaan käskijäkään ei voi kauan pitää käskettävää ainoastaan pelkän mielivaltansa välikappaleena, vaan näkee täytyvänsä tunnustaa hänenkin oikeuksiaan s.o. vertaisekseen, pysyäkseen itse yllä. Täten vie itsekkyyden riita¹ välitykseen, joka nostaa itsetietoisuutta yhteis-tietoisuuteen. Yhteis-tietoisena ei ihminen enää näe tarkoitustaan omassa itsekkäässä edussaan, vaan yhteiskunnan yhteisessä hyvässä, jota hän tuntee itseänsä velvolliseksi toimellansa edistämään, tietäen siten toteuttavansa omaakin elämänsä tarkoitusta, jota hän ainoastaan yhteiskunnan jäsenenä voi saavuttaa.²

Valtio, kirkko, koti ja kansakoulu ovat Wallinille välttämättömiä organisaatioita, joilla kullakin on oma elimellinen tehtävänsä yhteiskunnassa. Kansakoulun tulisi Wallinin käsityksen mukaan muodostua pohjakouluksi oppikoululle. Ajatus on 1880-luvulla esitettyä radikaali ja sääty-yhteiskunnan perusteisiin kajoava. Wallin perusteli ajatustaan säätyerojen tasoittamisella.³ Tämä näennäinen ristiriita konservatismiin on selitettävissä kansakoulumiehen orgaanisella käsityksellä kansakoulun tehtävästä yhteiskunnassa ja sillä, että Wallin edustaa konservatismiin sillä sitä näkemystä, joka ei kavahda säätykiertoa. Wallinin suomenmielisyys vaikuttaa lisäksi myönteisesti hänen suhtautumiseensa säätykiertoon.

Mikael Soininen käyttää Wallinia painokkaammin käsitettä "siveellisyys", jonka hän määrittelee ilman uskonnollisia sanakäänteitä:

Kaikessa siveellisyydessä on niinmuodoin kokonaisuuden tarkoittaminen, yhteenkuuluvaisuuden säilyttäminen olennollista. Jokaisen yksityisen ihmisen yksityisestä silmänräpäyksestä alkaen koko ihmiskuntaan, kaikkiin sen oleviin ja tuleviin sukupolviin saakka muodostamme siveellisen yhteyden, josta ei saa yhtään osaa eroittaa pois. Kaiken tämän kokonaisuuden sopusointuista menestystä tulee toimintamme tarkoittaa. Jos sen teemme, silloin olemme siveellisiä.⁴

Rinnakkainen - ja jopa "siveellisyyttä" selvemmin esillä oleva - tavoite Soinisella on "harrastus", joka on "se tunteen ja pyrkimyksen eli tahdollisen elämän tila, joka tämän kasvattavan opetuksen tulisi saada aikaan".⁵ Tämän käsitteen sisältö on herbartilaisilla kasvatusoppineilla keskeinen ja samalla kiistelty. Kiista koskee kahta kysymystä: kuinka spontaani kasvavan ihmisen perusominaisuus harrastus on, ja tuleeko

1 Nootissa Wallin jatkaa seuraavasti: "Tällainen riita läpikäy koko historian ja esiintyy kaikissa yhteiskunnan vallanalaisuuden olosuhteissa, ei ainoastaan herran ja orjan, vaan myös miehen ja vaimon, vanhempien ja lasten, opettajan ja oppilaiden, ylempään ja alemmisiin säätyjen välillä jne."

2 Wallin 1883, 21-22.

3 Wallin 1883, 140.

4 Soininen 1895, 18.

5 Soininen 1901, 2.

pyrkii eri kouluaineita koskevaan harrastukseen vai eheään sivistysharrastukseen.¹

Soinisen doktriinin keskeinen vaatimus on keskittää opetus tiettyihin oppiaineisiin ja integroida muiden aineiden opetus näihin. Hänen voi siis katsoa pyrkineen ponnekkaasti yhtenäiseen sivistysharrastukseen. Jalojen elämäharrastusten herättäminen on Soinisen mukaan kasvatuksen tehtävä. Menestymisen ja viihtymisen tunteet kuuluvat erottamattomasti siihen haluun jatkaa työtä, jota hän kutsuu harrastukseksi.² Harrastus on Soiniselle siten sekä kasvatuksen alun että lopun keskeinen elementti ja tavoite.

Kuinka paljon arvokkaampi on pienikin itu todellista elinvoimaista harrastusta! Se vetää ihmistä yhtenään, milloin vain tilaisuus myöntää, tuohon ajatuspiiriin, johon se on kiintynyt. Siten tämä ajatuspiiri alituisesti uudistuu mielessä, juurtuen joka kerta yhä syvempään, eikä pääse unhottumaan, niin kauan kuin harrastus kestää ja tilaisuutta sille antautua on. Eikä siinä kyllin, vaan tiedot karttavat ja kasvavat, syventyvät ja laajenevat yhtä mitta, sillä pyrkiihän harrastus aina eteenpäin.³

Opiskelu ilman harrastusta kantaa Soinisen mukaan itsessään "häviönsä siemenen". Harrastus on tehokkaan ja mielekkään oppimisen edellytys. Soininen ei kiistä oppimisen mahdollisuutta ilman harrastuksen hyväksikäyttöä, mutta elämä ilman harrastusta on hänen mukaansa tuskallista. Harrastukseton elämä johtaa ulkoisen hyvän hankintaan ja työkeskeiseen elämään. Koska ihminen ei löydä "sielullista ravintoa" vapaa-aikanaan, hänen täytyy paeta jälleen työhön.

Ellei ihmisellä nyt ole minkäänlaisia harrastuksia, joilla hän voi täyttää työstä vapaaksi jääneen aikansa, ellei hänellä ole mitään miellyttävää toimintaa, jolla hän voi tyhjyyden poistaa, käypi tämä tila pian vielä sietämättömämmäksi kuin itse tuo äsköinen raskas työ. Se toki antoi sielulle jotain ravintoa, - jouten olo ilman mitään viihdytystä näännyttää sitä täydellä ravinnon puutteella. Pelastuakseen tästä ei ihmisellä ole parempaa neuvoa kuin paeta takaisin tuohon samaan työhön, josta hän äsken niin riemullisesti erosi. Ja näin alkaa uudestaan kiertokulku orjan työstä joutilaan ikävästykseseen ja joutilaan ikävästyksestä takaisin orjan työhön. Se on lyhimmästi lausuttuna harrastusta puuttuvan ihmisen surullinen elämäntarina.⁴

Soininen perustelee harrastuksen käyttöä opetuksen pohjana ja päämääränä siten, paitsi opintojen mielekkyydellä, myös päämääränä olevan harrastuksen eettisellä itseisarvolla yksilölle. Harrastuksen ollessa kasvatuksen päämäärä - ei sen väline - päädytään tilanteeseen, jossa ihan-

1 Hollo 1941, 146.

2 Soininen 1895, 82-83.

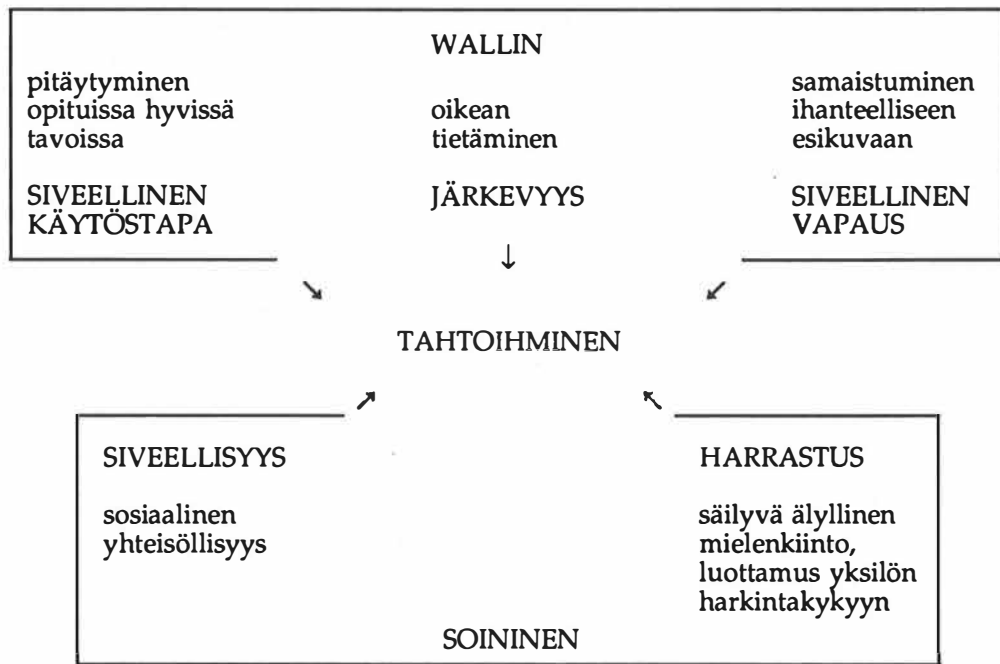
3 Soininen 1895, 91.

4 Soininen 1895 92-93.

neihmisen ominaisuuksiin kuuluvat harkintakyky, kyky erottaa hyvä ja paha toisistaan sekä tahdonvoima, jonka avulla yksilö pystyy valitsemaan oikean vaihtoehdon. Soinisen ihanneihminen ei omista niinkään valmista tietoa oikeasta. Siinä missä Wallinille ihanteet ja tottumus oikeaan ovat tahtoihmisen erottamattomia osia, siinä Soiniselle niitä ovat yhteiskunnallinen valveutuneisuus ja dynaaminen harrastus.

Wallinin ja Soinisen ajatukset käyvät yksiin pohjakoulu- ja "koulupakko" -kysymyksissä. Kun Wallin painottaa kansakoulukasvatuksen ja valtion turvallisuuden yhteyttä, Soininen tuntuu korostavan enemmän yksilön individualistista oikeutta kehittää itseään.¹

Soinisen päämäärätieto antaa individualistisia päämäärätilamahdollisuuksia kasvaville. Huolimatta eheän sivistysharrastuksen tavoitteesta yksilön harrastuksen pääsuunta ja voimanlähde voivat painottua mihin tahansa harrastuksen osa-alueeseen. Soinisen tulevaisuuden yhteiskunta on Wallinin yhteiskuntaa sekularistisempi. Soinisen tavoiteihminen on valmis toimimaan liberalistisessa yhteiskunnassa sosiaaliliberalistisessa hengessä.



KUVIO 1 Wallinin ja Soinisen kasvatustavoite. Tahtoihmisen on kummankin hyväksymä tavoite. Tämän määrittelyssä kasvatustavoitteiden käyttämät keskeiset käsitteet on esitetty kaaviossa kapiteelilla (Wallinin yläpuolella - Soinisen alla). Käsitteiden tiivistetyt sisällöt on kirjoitettu versaalilla käsitteiden yhteyteen. Nämä käsitteiden sisällöt paljastavat kasvatustavoitteen perin erilaisen määrittelyn.

1 Wallin 1883, 149; Soininen 1901, 75.

1.1.2 Ihmisen olemus

Vertailtavissa teoksissa iskevät vastakkain idealismin ja empirismin traditiot. Wallinille ihminen on luotu jumalallinen olento, ja hänet on määrätty luonnon saneleman elämäntyylin pakkopaidan yläpuolelle. Wallinin ihmisellä on myötäluodut syntymäkyvyt kiinteänä omaisuutenaan. Sielun yleisvoima on hänen näkemyksensä mukaan hengestä ja aisteista syntyvä - aistimusta ylempi - tunto. Tunto on kaiken henkisen elämän sisin juuri. Tuntoja ovat aistilliset, ajatukselliset (ajulliset) ja aatteelliset tunnot.¹ Ajatuksellisiin tuntoihin kuuluu esimerkiksi "ihmisen henkeen syvälle kätkeyty vietti totuuden tuntemiseen". Aatteellisia tuntoja ovat kaunotunto sekä siveelliset ja uskonnolliset tunnot, joilla kullakin on alatuntonsa.²

Soininen kiistää syntymäkykyjen, myötäluodun ajattelun ja myötäluodun muistin olemassaolon. Hänen mukaansa ihmisen ajatus-toiminta saa alkunsa aisteista, jotka synnyttävät havaintoja ja mielikuvia, joita yhdessä kutsutaan "mielteiksi". Yhteenkuuluvaisuuden, sarjallisuuden ja yhdenkaltaisuuden lakien mukaan mielteet liittyvät toisiinsa (assosiaatiopsykologia). Edellä mainitut lait ovat myös ehtoja mielteiden yhteensaattamiseksi. Tätä yhteensaattamista Soininen kutsuu apperipeeraukseksi.³

Soinisen kasvatustieteen keskeisin käsite on harrastus. Hän pitää harrastusta luontoperäisenä ihmisen ominaisuutena. Kasvatuksen kannalta tärkeimmät osa-alueet ovat: älyllinen eli tiedon harrastus, kauneuden harrastus, siveellisyyden harrastus ja uskon harrastus.⁴

Harrastus näet sisältää hyvin paljon; se on enemmän kuin pelkkä pyrintö. Se on pyrintö, jota ei kohtaa mikään jyrkeä sisäinen vastustus, joka ei elä alituisessa taistelussa ja kamppailussa, vaan sujuu luontevasti ja tuottaa mieleen rauhallisen viihdytyksen tunteen.⁵

Sillä harrastukseen kuuluu, niinkuin tiedämme, paitsi mieltymistä johonkin asiaan, myöskin pyrkimys ja kyky omintakeiseen edistymiseen siinä.⁶

Herbartilaista oppimispsykologista näkemystä on joissakin yhteyksissä kutsuttu "passiivisen mielen psykologiaksi".⁷ Soinisen opetusoppi tähtää kasvattavaan opetukseen eli kykyyn ulkoa päin vaikuttaa kasvavan

-
- 1 Wallin 1883, 25.
 - 2 Wallin 1883, 26-27.
 - 3 Soininen 1906, 11.
 - 4 Soininen 1901, 2-3.
 - 5 Soininen 1895, 113.
 - 6 Soininen 1906, 54.
 - 7 Miettinen 1984, 16.

mielteisiin. Soininen kuvaakin yksilön sielunelämää pääasiassa vain niiltä osin kuin on tarpeellista kasvutapahtuman hallitsemiseksi. Syvempi Soinisen teosten tarkastelu ei välttämättä johda niin passiiviseen mielenkuvaan kuin mitä herbartilainen oppimispsykologia joissakin esityksissä kantaa. Soininen ei koe ihmismieltä mekaanisesti manipulotavaksi. Hän katsoo kasvatuksen olevan pikemmin "sulkujen poistamista"¹ virtaavan mielen tieltä. Päätyminen mekaaniseen ihmiskuvaan Soinisen kohdalla edellyttäisi emotionaalisten tekijöiden unohtamista hänen teoksistaan.

Wallinin lapsi on periaatteessa syntymäkykyineen Soinisen lasta paremmin varustettu. Wallin ei kuitenkaan uskalla jättää kasvua luonnon vallassa olevan lapsen kykyjen varaan. Hänen mielestään lapsi on heikko ja kurilla tuettava. Nuoren kehitystä hän pitää hitaana jopa siinä määrin, että hän varoittaa liian varhaisesta siirtymisestä "ajattelun" (itsenäinen tietoisuus) alueelle. Tälle alueelle ei pidä siirtää vielä 12 - 15 vuotiaita nuoria.

Kaikki ennen-aikainen siirtyminen havaannosta ajatukseen on kuitenkin tälle vahingollinen, sillä missä havaanto on puutteellinen, siinä ei voi mitään selvää käsitettä, oikeata arvostusta eikä tarkkaa päätelmää syntyä. Sen tähden ei saatettako kasvattia ajattelemaan, arvostelevaan ja päättämään asioista, jotka ovat sen havaanto-piiristä liian kaukana ja joita se ei ymmärrä, vaan pidettäköön häntä senlaisessa toimessa, joka vastaa hänen todellista henkistä kykyänsä.²

Varovaista siirtymistä ajattelun alueelle Wallin suosittaa vasta "myöhemmillä luokilla". Wallinin vetämä ikäraja "ajattelun" aloittamiselle merkitsee perustavaa laatua olevaa rajoitusta sekä kansakoulun opetus-tavoitteille että opetusmenetelmille. Tämä havainto selittää myös sen, miksi hän käsittelee kasvatuksen päämääräksi nimeämänsä tahdon kehittämisen (nimellä "käytännöllinen kasvatusta") teoksensa kasvatustopillisella eikä opetusopillisella puolella. Täydellisen kansakoulukurssin nelivuotinen suorittaminen päätettiin 1880-luvulla noin 14 vuoden iässä.³

Olai Wallinin käsitys ihmisen olemuksesta on sopusoinnussa konservatismiin ihmispessimismin kanssa. Wallin uskoo myös "oikean tiedon" arvoon ja hänellä on tiedossaan huonosti hoidetun kasvatuksen vaarat (tarkemmin luvussa II 1.1.4). Soinisen omaksuma miellepsykologia puolestaan luottaa lapsen kykyyn ajatella, muodostaa käsitteitä ja valita oikeat ratkaisut. Kasvattava opetus ja tahtoihmisen muodostaminen tulivat Soiniselle mahdollisiksi jo kansakoulussa eikä vasta myöhemmissä koulumuodoissa.

1 Soininen 1906, 5.

2 Wallin 1883, 84-85.

3 Wallin 1883, 280.

1.1.3 Kasvun tie

Yhteistä kasvatusoppineille on näkemys kasvatuksen välttämättömyydestä ihmisen kasvuille. Kasvatus nähdään aikuisten velvollisuutena ja lasten oikeutena. Sivistyksen taistelu barbariaa ja hengen taistelu luonnon pakkoa vastaan edellyttävät henkisen perinnön vaalimista. Tällä huolenpidolla on myös valtiolliset ja aineelliset seurauksensa.¹

Kasvatuksessa tarvittavan käsityksen ihmisen olemuksesta antaa Wallinille "ihmis-oppi", jonka tehtävänä on tutkia ihmistä "ruumiillisena ja henkisenä olentona". Soinisen kasvatusopissa ihmisen "sielullisen ja ruumiillisen kehityksen lakeja" opettaa tuntemaan sielutiede eli psykologia. Kasvatuksen päämäärän Soiniselle antaa siveysoppi, "etiikki", ja Wallinille siveysoppi "ethika".²

Wallinin kasvatusprosessi nojaa synnynäisten sielun kykyjen kehittämiseen. Näitä lahjoja kasvatus ei voi lapseen istuttaa eikä myöskään tuhota. Vain kasvatus mahdollistaa lahjojen kehittämisen ja päämäärän lähestymisen. Tämä vaatii kuitenkin "ahkeraa työtä". Lahjoista alempia ovat: havainto, mielikuvatti (kyky tuottaa muistivarastosta mielikuvaparvia ja -jaksoja) ja muisti. Ylempiä ovat puolestaan esimerkiksi ymmärrys, järki ja kaunotunto.³ Olennainen kehys Wallinin opetusopille on hänen näkemyksensä, että ylempiä lahjoja voidaan kehittää vasta sitten kun alemmat lahjat eivät ole enää "umnessa". Ilmeistä herbartilaisuuden kritiikkiä sisältää tämän ajatuksen jatke:

Vaan siinäpä juuri onkin luonnon-lahjain oikea n.s. "sopusointuva kehitys", että korkeammat, jalommat ja hengen elämälle tärkeimmät lahjat pääsevät valtaan alempain avulla, eikä siinä - mitä joskus kuulee väitettävän - että kaikki lahjat olisivat samassa määrässä edistettävät (mikä onkin itsestään mahdotonta).⁴

Ihmisen syntymässään saamat voimat asuvat Wallinin mukaan tunnossa. Kun tunto vetää esinettä sisäänsä, syntyy tietäminen. Tunnon antautuessa esineeseen syntyy tahtominen.

Ainoastaan tiedon ja tahdon toiminnoissa lähtee siis tunto hengen sisällisyydestä ulos, ja ainoastaan tällä tavoin ilmestyneenä voimme sitä tarkoin tajuta; josta myös seuraa, ett'ei kasvatuksessa mitään tiedosta ja tahdosta erotettua tunnon sivistämistä voi olla, vaan myös tunto, ollen niiden yhteisenä juurena, samassa on myös niiden täydellisyytenä.⁵

1 Soininen 1901, 46; Wallin 1883, 22, 149.

2 Wallin 1883, 4; Soininen 1895 1.

3 Wallin 1883, 79.

4 Wallin 1883, 79.

5 Wallin 1883, 25.

Edellä esitetty ajatusrakennelma sisältää kasvatustapahtuman kokonaisnäkemyksen. Se kuvaa Wallinin käsitystä ihmisen henkisen puolen keskeisten osa-alueiden (tunto, tieto, tahto) jatkuvasta keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Samasta ajatusrakennelmasta lähtien Wallin pyrkii myös kiistämään dimension - tietopainotteinen opetus vastaan kasvattava opetus - olemassaolon. Hänen käsityksensä mukaan ei voi olla tiedollista opetusta ilman kasvattavaa opetusta.

Koska tahto - kasvatuksen tavoite - kehittyy täyteen voimaansa vasta nuorukaisen iässä 15 - 25 vuotiaalla, on kasvattajan asetettava välttämättä oma tahtonsa kasvavan puutteellisen tahdon sijalle.¹ Kuri ei ole Wallinille rakkaudeton eikä mielivaltainen. Sillä on kuitenkin keskeinen osa kasvatuksessa sen pyrkiessä totuttamaan lasta siveellisesti oikeaan (siveellinen tottuminen).

"Heräävä tietoisuus" juurtuu lapsen hoidolla ja luonnollisen elämän kehityksen sallimisella, ja siitä saa alkunsa myös hengen kehitys. Kasvatuksen varsinainen keino Wallinilla on opetus, joka on "kasvatuksen korkein kohta" tähdättäessä tietoon ja tahdon lujuteen.²

Affektiivinen aines kuuluu tietoaineuksen ohella Wallinin "tiedolliseen kasvatukseen". Tieto ihanteista, aatteista, oikeasta, väärästä ja kauneudesta ovat hänelle tiedollisen kasvatuksen aineksia siinä missä fakta-aineskin.³

Oikeaan havaintoon ja sen tajuamiseen pyrittäessä Wallin käyttää myös herbartilaisille sopivia sanakäänteitä. Hän vaatii, että lapsen on esineestä löydettävä "kosketuskohta" itseensä, jotta viehätys esinettä kohtaan syntyisi. Yhteistä hänelle ja Soiniselle ovat lisäksi pyrkimys havainnon piirin laajentamiseen ja havaintojen järjestämiseen sekä havainnollisuuden oikean⁴ käytön tiukka vaatimus. Ihmisen henkinen herruus omaksuttujen tietojen suhteen on molempien kasvatustieteen pyrkimyksenä. Kumpikin opetusoppi suosittelee opitun järjestämistä jaksoihin (Wallinilla myös parviin).

Olennainen ero kasvatustieteen olennaisilla on heidän käsityksensä muistin olemuksesta. Wallinille muisti on varasto, joka säilöo kaiken mikä sinne tallennetaan. Hänen käsityksensä on, etteivät asiat unohdu - "ne voivat ainoastaan perääntyä tietoisuudessamme".⁵ Wallin vaatii muistin käyttöä rajoitettavaksi. Ulkomuistia saisi käyttää vain "arvokkaimman" aineiston kohdalla ja kaikki muistiin painettu olisi myös ymmärrettävä. Hän jatkaa kuitenkin:

1 Wallin 1883, 93.

2 Wallin 1883, 92-93.

3 Wallin 1883, 171.

4 Käsitykset "oikeasta" havainnollisuudesta tosin poikkeavat toisistaan, kuten myöhemmin tullaan esittämään.

5 Wallin 1883, 167.

Kaikkien etevien henkisten tointen ehtona on vissi määrä muistin voimaa ja että muistin huonous on puute, joka monin tavoin saattaa meille vahinkoa ja vastusta.¹

Soiniselle "unohduksen meri" on todellisuutta. Mieli on hänelle syntyvien mielteiden lahti, josta kaikki kiinnittämätön lipuu tavoittamattomiin ja tehty työ valuu hukkaan.²

Wallinin mukaan alempia lahjoja kehitettäessä kasvattavan opetuksen tulee pyrkiä koko ajan herättämään "henkisiä viettejä" ja sopeuttamaan koulutyön siten, että se edistää "alempien taipumusten" hillintää. Kurin käyttö on tässä vaiheessa välttämätöntä. Ymmärtäessään kurin tarpeellisuuden lapsi siirtyy "taitamisen kantaan".

Ylempiä lahjoja kehitettäessä (suositus 15 - 25 vuotiaana) tiedollinen kasvatustavoitus pyrkii "ajatuksen kantaan". Käsitteet, arvostukset ja päätelmät ovat aluksi tämän tason tavoitteita. Lopullisena tavoitteena on tällä tasolla "kasvatin nostaminen aatteellisuuteen". Ihminen luo itselleen yliminän niiden aatteiden ja esikuvien kautta, joita hänellä on tietovarastossaan.

Aatteiden ja perikuvain muodostamis-kykyyn nojautuvat ihmisen kaikki korkeammat, jalommat pyrkimykset. Aatetta ylemmäksi ei ajatus voi mennä; siinä se siis löytää totuutensa ja täydellisyytensä.³

Wallinin järjestelmässä siveellinen tottuminen ikäänkuin saattaa kasvaa aina siihen saakka kunnes hän pääsee ihanteensa välittömään vetovoimaan. Ihanne vapauttaa hänet kontrollin tarpeesta siirtäen hänet siveelliseen vapauteen (kuviossa nuolella merkitty siirtymä). Wallin miltei antaa toisenkin mahdollisuuden siveellisen vapauden saavuttamiseksi. Hän lainaa Hegeliä:

"Todellisesti vapaa tahto on tiedollisen ja käytännöllisen hengen ykseys" (Hegel). Vaan tämä ykseys löytyy ainoastaan siitä, missä tahto on järjellinen s.o. missä ihminen tekee tahtonsa sisällöksi sen, minkä hän tietää yleensä järjelliseksi eli itsessään todeksi, oikeaksi ja hyväksi.

Wallin ei kuitenkaan luota yksilön harkintakykyyn vaan pyörittää lausumansa samalla sivulla:

Järjellinen eli vapaa tahto on siten myös siveellinen tahto, joka ilmestyy siinä, että ihminen tahtoo - ei sitä, mitä mielensä tekisi - vaan sitä, mitä hänen, järjellisenä olentona pitää tahtoman.

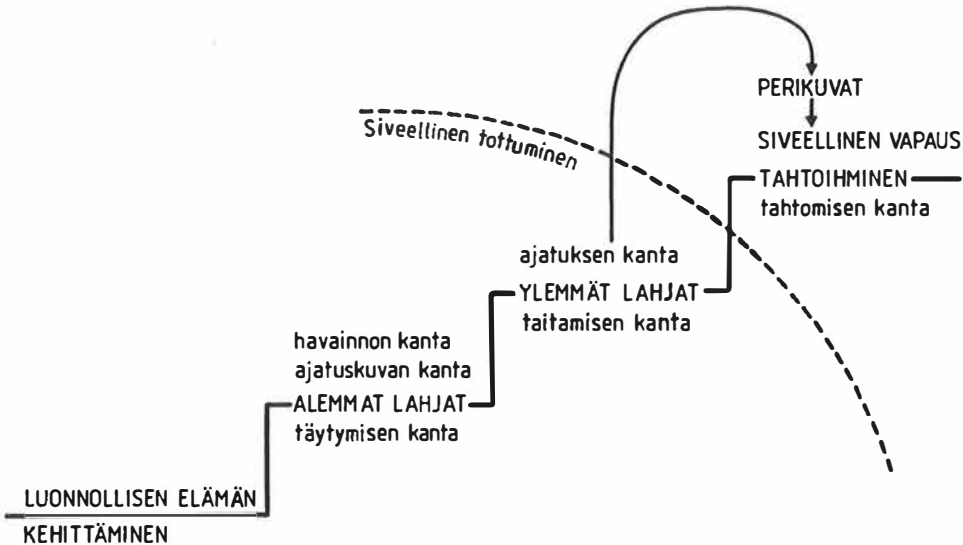
Wallinin järjestelmässä kasvatustavoitetta ei saavuteta yksilön harkinta-

1 Wallin 1883, 178.

2 Soininen 1895, 91.

3 Wallin 1883, 65-66.

kyvyllä vaan ihanteilla. Näytteissä "järki"-liitteiset käsitteet vahvistamat aiemmin luvussa II 1.1.1 tehtyä havaintoa, että ihanteisiin liittyvä tunnetila ja syvempi oleminen käsitetään näihin käsitteisiin kuuluviksi.



KUVIO 2 Wallinin kasvatustien eteneminen. Luonnollisen elämän kehittämisestä siirrytään alempien - ja myöhemmin ylempien lahjojen kehittämiseen. Kurilla tuettu "siveellinen tottuminen" saattaa kasvatettavaa kohti kasvatuksen tavoitetta. Perikuvat (ihanteet) ovat tärkeitä koko kasvatuksen ajan. Ilman niiden kohottavaa vaikutusta ei tavoitetta saavuteta (nostava nuoli kuviossa). Kuviossa portaikon yläpuolella kulkevat Wallinin tiedolliselle kasvatukselle antamat välitavoitteet ja alapuolella hänen käytännölliselle eli tahdon kasvatukselle määräämänsä välitavoitteet. Alempien lahjojen harjoittaminen on mahdollista havainnon ja ajatuskuvan "kannan" avulla. Ihmissessä oleva "tieto-halu" johtaa hänet tahtomaan totuutta.¹ Kansakouluikäiset työskentelevät Wallinin käsityksen mukaan "alempien lahjojen" tasolla.

Soininen puolestaan erottaa sielunelämästä kolme ryhmää: tiedolliset, tunteelliset ja tahdolliset ilmiöt. Aistihavainnon tullessa "sieluun tieto ottaa sen vastaan, tunne antaa siitä lausuntonsa ja tahto vie tämän vastauksen ulkomailmaan".² Kun Wallin kiinnittää havainnon tietovarastoon tarkalla havainnolla ja ajatuskuvan selkeydellä, Soininen käyttää tässä tarkoituksessa tunnetta. Havaintoihin ja mielteisiin liittyvä tunne ratkaisee niiden säilymisen ja keskinäisen järjestyksen, kun niitä kutsutaan uuden havainnon kautta uudelleen esiin muistista.

1 Wallin 1883, 155.

2 Soininen 1895, 7.

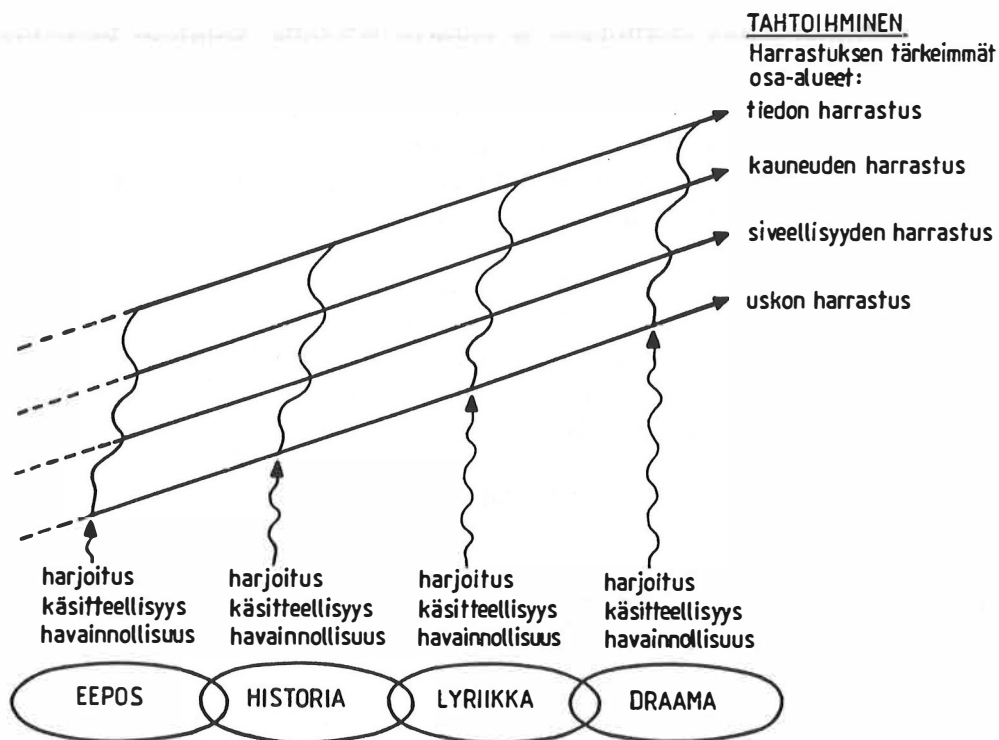
Tunne antaa sisällyksen ja voiman tahdolle. Soinisen kasvatustiedossa elää kolminaisuus: tieto - tunne - tahto. Hän esittää vaatimuksen: "Opetettakoon tietoa, joka vaikuttaa tunteeseen." Vaatimus johtaa Soinisen lapsen harrastuspiirin tutkimiseen, koska vain siten löydetään se oppiaine, jolla on kosketuskohta lapsen tunne-elämään. Harrastuksen herättäminen edellyttää hänen mukaansa lapsen ja nuoren harrastuspiirin tuntemista.¹

Soininen ei väitä täysin tuntevansa tätä harrastuspiiriä.² Sivistystshistorialliset asteet sopivat kuitenkin hänen mukaansa varmaksi pohjaksi oppiaineen valinnalle.³ Kulttuurien sivistystshistoriallisen kehityksen asteet vastaavat Soinisen mukaan yksilön älyllisen kehityksen kulkua. Tästä todistuksena hän pitää Kreikan kirjallisuuden kehitystä eepoksen asteelta draamaan.⁴ Siten hän katsoo yksilön älyllisen kehityksen noudattavan seuraavaa kulkua:

1. rajattoman mielikuvituksen (eepoksen) aste
2. todellisuuden tajunnan (historian) aste
3. tunteellisuuden (lyriikan) aste
4. harkinnan (draaman ja filosofian) aste

Oppiaineen kotiseutupitoisuus, sen kotimaisuus ylemmillä luokilla ja vahva opetuksen integraatio keskusaineiden ympärille ovat Soinisen opetusopin keskeisiä aineksia. Eepoksen asteella kotiseutuopetus pystyy Soinisen mielestä antamaan parhaan aineksen opetukseen. Opetuksen tietoinen valitaan tarkasti, ja se järjestetään induktiivisen opetustavan mukaan käsitteiksi. Lasten ajatuksellinen itsetoiminta on Soinisen alkuopetuksen keskeinen menetelmä, ja se eroaa olennaisesti Wallinin käytännöstä. Itsetoiminnalla Soininen tarkoittaa sitä, että tietoa ei anneta valmiina, vaan opetuksen tulee tapahtua siten, että lapsi päässään työstää havainnon analysoimisen, käsitteiden muodostamisen, oikeiden arvostusten löytämisen jne.⁵

1 Soininen 1901, 2-3.
 2 Soininen 1901, 22.
 3 Soininen 1901, 88-89, 212-217.
 4 Soininen 1901, 91.
 5 Soininen 1906, 54.



KUVIO 3 Soinisen kasvatustilanteen kulku. Kuviossa alimpana on kuvattu ihmisen ikäkausille tyypilliset neljä harrastuspiiriä. Oppiaines otetaan näiden alueelta ja se käsitellään opetuksessa muodollisten asteiden opetusmetodin mukaan (havainnollisuus, käsitteellisyys, harjoitus). Harrastuksen sytyttyä opetus pyrkii kuljettamaan harrastusta kaikissa neljässä harrastuksen tärkeimmässä osa-alueessa (tiedon, kauneuden, siveellisyyden, uskon) pyrittäessä "eheään sivistysharrastukseen" ja "tahtoihmisen" muovaamiseen.

1.1.4 Epäonnistumisen mahdollisuus

Kasvuprosessin tunteminen edellyttää kasvatustilanteilta näkemystä myös sen vaaroista. Ilman kasvatusta nuori on mielihalujensa ja ympäristönsä orja. Wallinin ja Soinisen mielestä koulu on välttämätön kasvatuksen täydentäjä. Ihmiskunnan edistysaskeleet pakottavat Suomen nuorison koulutielle. Edistysaskeleet antavat myös pahoille voimille uudet keinot tarkoituksensa toteuttamiseen. Taistelu sivistyksen ja barbarian välillä edellyttää sivistyksen voimistamista. Vuosisadan vaihteen kehitysoptimismi antaa erityisesti Soiniselle uskoa valoisaan tulevaisuuteen.¹

1 Soininen 1901, 123-124.

Kuri (Soinisella "hallinta") on kummankin kasvatusoppineen keino välttää kasvun vinoutumista. Wallinin korostamaa siveellistä tottumista pitää myös Soininen välttämättömänä apukeinona, jotta pienistä taipumuksista voidaan estää kasvamasta suuria luonnevikoja.¹ Kurissa kumpikin kasvatusoppinut haluaa käyttää mahdollisimman vähän pakkokeinoja. Wallin tuo lisäksi esille kauneuden suojelevan vaikutuksen.²

Wallin analysoi Soinista tarkemmin mahdollisuuksia epäonnistua kasvatuksessa. Wallinille kasvatuksen pyrkimyksenä on ihmiseen luotujen henkisten voimien kehittäminen. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan henkiset voimat on saatettava järjen vallan alle.³ Ilman kontrollia henkisistä voimista kehittyy "kiihkoja".

Niinpä voi havaanto-vietti tulla vahingolliseksi uteliaisuudeksi, ajatuskuvan vietti viedä vaaralliseen mielikuvatin elämään, ja ajatus-vietti, joka on määrätty vilpittömään totuuden tutkimiseen, muuttua itsekkääksi oman edun etsimiseksi. Samoin on muidenkin henkisten viettien laita.⁴

Kasvun keskeneräinen lopputulos on Wallinille myös tilanne, jossa ihmisen alkuperäinen asenne (mielen-laatu) syrjäyttää päätöstä tehtaessa tietoaiksen ja tulee hänen toimintaansa määrääväksi. Tätä ominaisuutta Wallin pitää naisellisena.⁵ Kasvun keskeneräisyyttä edustaa myös tilanne, jossa henkilö haluaa oman tahtonsa voitolle mihin hintaan hyvänsä välittämättä tahtonsa sisällöstä. Tälle hän antaa nimen "itsepäisyys" tai "muodollinen, pintapuolinen tai tyhjä luonne". "Viekkamalla luonteella" hän tarkoittaa yksilöä, jonka "perussäännöstö" on vajaakehittynyt ja joka pyrkii ajamaan oman asiansa perille lähtien ymmärryksestä mutta unohtaen siveellisten perussääntöjen tärkeyden. "Raaka luonne" on ihminen, joka ei tiedä mitä tahtoo. Hän on jäänyt perussääntöjen ulkopuolelle "luonnon valtaan".⁶

Wallinin kasvatusoppi joutuu siten varomaan kasvavan liiallista kiinnostumista jostakin henkisen lahjan osasta ja toisaalta pitämään huolta lahjojen kehittämisen oikeasta järjestyksestä päämääränään tasa-painoinen ihminen. Kasvatusopin erikoisuuksiin - tästä päivästä katsottuna - kuuluu esimerkiksi vaatimus: "Kasvatus masentakoon lapsen itsepintaisuutta." Se tarkoittaa lapsen tahdon murtamista.

Vaatimus tulee ymmärrettäväksi vain sellaisesta näkökulmasta, että ainoa mahdollisuus lahjojen kehittämiseen olisi niiden harjoitta-

1 Soininen 1895, 164.

2 Wallin 1883, 110.

3 Wallin 1883, 104.

4 Wallin 1883, 105.

5 Wallin 1883, 111-112.

6 Wallin 1883, 119-120.

minen oikeassa järjestyksessä. Lisäksi on muistettava ne vaarat, jotka syntyvät kun tahto liian varhain tukahduttaa oikeaa "kehitysmenoa". Wallinin käsityksen mukaan lapsen itsetunto on häneen luotu lahja, jota ei voida ottaa pois. Itsetunnon vinoutuminen, kuten itsekkyyks, vallanhiimo, ylpeys, muiden ylenkatsominen, turhamielisyys ja kateus ovat oireita itserakkaudesta, omavaltaisuudesta ja kasvavan tyhjistä pinta-puolisuudesta tiedoissa ja taidoissa. Vinoutumat on karsittava armotta pois kasvun tieltä.¹

Myös liian alhainen itsetunto on Wallinille todellisuutta. Se synnyttää kasvavassa välinpitämättömyyttä, tarkkuuden puutetta, toimettomuutta ja tahdon heikkoutta.² Wallinin kasvatusopin suojeleva linja antaa tähän neuvon, ettei lapselta saa vaatia liikaa, vaan hänet on pidettävä "iloisessa toiminnassa, jossa hän on varma onnistumisestaan".³

Itsetunnon käsittely Wallinin teoksessa on hyvä esimerkki siitä, miten hän pitää tasapainoista kehitystä välttämättömänä. Tasapainoisuus edellyttää tarkkaa kontrollia kasvatuksessa. Kasvutapahtuma on Wallinille arvokas, vaarallinen ja kontrolloitava opettajakeskeinen suoritus, jossa kasvattaja ikäänkuin ohjaksilla hilliten ja kannustaen panee monivaljakon tasaiseen vauhtiin. Kasvutapahtuma ei tarvitse edetäkseen liiemmin opetuksellisia "temppejuja" tai muita kiihokkeita. Tarvitaan kuria, ahkeruutta ja ihanteita sillä ainoalla tiellä kohti päämäärää, jota Wallinin pedagogiikka edustaa.

Myös Soininen näkee kasvatuksessa vaaroja. Hänen mielestään "kadotuksen tie on usein hyvistä aineksista tehty".⁴ Kollektiivinen vaara kasvatuksessa on "henkisestä toimeentulosta" huolehtimisen laiminlyönti:

Tyhjiys ja tyytymättömyys, kyllästys elämään ja toivottomuus, jotka taudit jo niin arveluttavassa määrin rasittavat varakkaampaa, toimeentulon huolista vapaata luokkaa, leviäsivät monta vertaa laajemmalle. Se hätä ei suinkaan olisi vähempi kuin nykyinen leivän hätä.⁵

Syyksi elämäharrastuksen puutteeseen kouluaikoina ja sen jälkeen Soininen näkee juovan, joka on syntynyt oppilaiden harrastuksen ja koulun vaatimusten välille.⁶ Hän syyttää koulua tietojen jakajaksi, joka laiminlyö henkisen elämän kohottamisen.⁷ Soinisen opissa on siten

1 Wallin 1883, 120-121.

2 Wallin 1883, 30.

3 Wallin 1883, 70, 99.

4 Soininen 1895, 28.

5 Soininen 1895, 97.

6 Soininen 1901, 8-9.

7 Soininen 1895, 97.

dimensio kasvattava opetus vastaan tieto-opetus, jonka olemassaolon Wallin kiistää.¹ Kirjallisuudessa on väitetty herbartilaisten kiistäneen tämän dimension olemassaolon.² Soininen katsoo kylläkin tietoaikaisen ja kasvatuksen tulevan sopusointuun, mutta vain, jos tietoaikaisesta karsitaan, jos se valitaan kasvavan nuoren harrastuspiiristä, jos se saadaan vaikuttamaan tunteeseen, jos siitä saadaan arvokkaita käsitteitä ja jos sillä sytytetään harrastus nuoreen. Vain nämä kriteerit täyttävä tietoaikainen kuuluu kasvattavaan opetukseen, ja vain tässä tarkoituksessa annettu tieto on sopusoinnussa kasvattavan opetuksen kanssa.³

Kumpikin kasvatusoppinut näkee vaaroja havainnollisessa opetusmenettelyssä. He varoittavat ajatustoiminnan kääpiöitymisestä. Wallinin varoituksen takana on toisaalta pelko mielikuvatin (kyky muistin mielteistä luoda ajatuskuvia) kehittymättömyydestä ja epätäydellisistä havainnoista syntyvä väärä tieto.⁴ Wallin pitää lasten liian täydellisiä ja monilukuisia leluja tästä syystä huonoina ja toteaa, että lasten rakkaimpia ovat "yksinkertaiset, vähäarvoiset kurjat kalut, koska ne sen mielikuvatille tarjoavat laajimman toimintoalan ja se niistä voi tehdä kaikkia".⁵

Soinisella havainnollisuuden vaatimus on keskeisemmällä sijalla. Havainnollisuuden vääränä käyttönä hän pitää sitä, että opettaja käyttää havaintoja vain omien sanojensa tukena. Itsetoiminnan periaate tulee hänen mukaansa liittää aina havaintoon. Nuoren itsellinen ajatus työ on oppimisen ehto; mielenkiinnon syttymisen kautta se on keskeinen tekijä harrastuksen viriämisessä.⁶

Wallinin mielestä kasvun vaarat johtuvat yksilön rakenteesta ja synnynnäisestä heikkoudesta. Wallinin teos on sopusoinnussa niin koululain kuin vallitsevan käytännönkin kanssa. Teoksen on kirjoittanut kansakoulun pioneeriajan kokenut henkilö, joka on koonnut keskeiset pedagogiset periaatteensa kirjaksi.

Soininen puolestaan näkee vaaran "koskettamattomassa" opetuksessa. Hän on valmis uudistamaan kasvatuksen päämäärän, opettajien käsitykset oppilaiden olemuksesta, opetussuunnitelmat ja opetuskeinot tämän vaaran välttämiseksi.

1 Wallin 1883, 190.

2 Andersson 1979, 207.

3 Soininen 1901, 75, 68, 80 ja 207; Kotimaisessa kasvatushistoriassa usein korostetaan herbartilaisuuden painottaneen tieto-opetusta. Tällöin usein unohdetaan tekstissä mainitut reunaehdot, jotka johtavat tietoaikaisen karsimiseen. Esim. Melin 1980, 17; Rinne 1984, 324.

4 Wallin 1883, 217.

5 Wallin, 1883, 173.

6 Soininen 1906, 54-55.

1.2 Menetelmätieto

1.2.1 Tieto kasvavan nykytilasta

Wallinin lapsi omistaa kouluun tullessaan syntymälahjansa, joiden kehittäminen "oikeassa" järjestyksessä voi alkaa. Soinisen lapsella on puolestaan "jokin määrä harrastuksia, ajatus- ja toimintapiiri, jossa lapsi viihtyy ja asustelee".¹ Lisäksi Soininen käyttää varovasti käsitettä "perinnölliset taipumukset". Näiden vaikutusta hän pitää kuitenkin arvaamattoman suurena, koska ne ovat ensisijaisia myötäkasvattajia hyvään ja pahaan. Perinnöllisinä ne hyppivät usein sukupolvienkin yli.²

"Synnyntälahjat" ja "perinnölliset taipumukset" eivät ole rinnakkaisia käsitteitä. Wallinille lahjoja ovat esimerkiksi muisti ja ajattelu, joiden synnyntäisen olemassaolon Soininen kiistää. Sen sijaan Wallinilla on käsite "taipumus", joka on lähellä Soinisen käsitettä. Wallin katsoo "taipumuksen" riippuvaiseksi "ajatus-kuvasta, synnyntä-kyvystä ja tottumuksesta".³ Soininen toteaa alistuneesti "perinnöllisistä taipumuksista":

Ne joskus piilevät kauan aikaa sielun syvyydessä tai hermoston sokkeiloissa ja sukeltavat sieltä äkkiä ja voimakkaina esiin vasta kehittyneellä iällä. Kaikki tämä vaikuttaa, että kasvattaja väliin seisoo voimaton na niiden edessä tai hyvin heikosti voipi niitä vastustaa.⁴

Wallin suhtautuu Soinista optimistisemmin "taipumusten" hillitsemiseen kurin ja siveellisen tottumisen keinoin.⁵ Siten päädytään tilanteeseen, jossa usko synnyntäkykyihin ja käsitys ihmisen heikkoudesta lisäävät uskoa kasvatuksen voimaan vinoutuneiden taipumusten karsijana.

Molemmat kasvatustiedostavat muiden myötäkasvattajien olemassaolon. Wallin jopa käy läpi muut kasvatustutkimukset tehtävien. Näiden esittäminen Wallinin teoksessa tulee tulkita pyrkimykseksi osoittaa kunkin organisaation elimellinen osa yhteiskuntaruumista ja siten puolustaa kansakoulun olemassaoloa ja autonomiaa. Tällainen puolustaminen ei ole Soiniselle vuosisadan vaihteessa enää opetusoppien sivuilla välttämätöntä.

Kasvatustiedostavat toivovat tukea myötäkasvattajilta. Ympäristön siveettömyys ja jopa lainakirjastojen arveluttavat teokset saavat heidän huolestumaan.⁶ Koulukasvatukseen mahdollisuuksiin he kuitenkin usko-

1 Soininen 1906, 3.

2 Soininen 1895, 15.

3 Wallin 1883, 69.

4 Soininen 1895, 15.

5 Wallin 1883, 69.

6 Soininen 1895, 50.

vat siitä huolimatta, että koulu tavoittaa heidän aikanaan vain osan nuorisoa joidenkin vuosien aikana.

Wallin vaatii kasvattajalta herkkyyttä erottaa kasvavan synnyntäkyvyt niiden taipumusten takaa, jotka muu lapseen kohdistunut vaikutus on herättänyt. Wallin kuvaa tarkasti ehdollistamisen merkityksen taipumusten synnyttäjänä. Synnyntäkykyjen edellyttämät luontaiset taipumukset saattavat jäädä syntymättä, jos kasvattaja erehtyy luulemaan ehdollistamisen aikaansaamia taipumuksia synnyntäkyvyistä johduviksi eikä ymmärrä etsiä herkkyydellään kasvavan todellisia taipumuksia. Kasvattajan tulee joskus jopa pakolla harjoittaa havaitsemiaan kykyjä kasvatissa, jotta yksilön kasvu pääsee jatkumaan. Näin myös kasvatti saadaan oikealle elämänuralleen.¹

Soinisen vaatimus kasvattajan herkkyydelle on, että tämän tulee aistia kasvavan harrastuspiiri, jotta harrastusta päästään liikuttamaan eri alueille ja jotta näin saadaan synnyttämään eheä sivistysharrastus.

Niin vaatii pyrkimys aikaansaada tunteen ja tahdon havainnollisuutta vieläkin enemmän. Opettajan täytyy tietää tai ainakin aavistaa, mitä lapsi on tunteen ja tahdon alalla kokenut, mitkä ilmiöt ovat hänelle tuttuja ja mitkä kullakin hetkellä mahdolliset saada eloon. Muuten tuo "tunteiden häilyvä parvi" ei ole hänen hallittavissaan, vaan hän koskettaa koskettimia, jotka eivät soi.²

Kasvatusoppineiden teosten pohjalta tehtävät tulkinnat esimerkiksi havaitusta kasvatin tylsyydestä poikkeavat suuresti toisistaan. Wallin näkee tylsyyden syyksi oppiaineksen liiallisen vaikeuden. Oppiaines on oppilaalle liian vaikeaa silloin, kun sen käsittely vaatii sellaisten lahjojen käyttöä, joita ei ole harjoitettu tarpeeksi, tai kun oppilaan alempia lahjoja ei ole kehitetty riittävästi. Syynä tylsyyteen voi Wallinin mielestä olla lisäksi kasvatin itsetunnon kehittymättömyys.³ Soininen puolestaan pitää tylsyyden syynä väärää oppiaineksen valintaa. Toisena selityksenä hänellä on väärä opetusmenettely, joka ei perustu oppilaiden itsetoimintaan ja induktiiviseen etenemiseen.⁴

1.2.2 Opetussuunnitelmaoppi

Wallin katsoo suurpiirteisesti kansakouluun kuuluvan "sen tietomäärän, joka tarvitaan kasvatustavoitteen saavuttamiseksi". Lausumassa tulee esiin jo aikaisemmin tässä esityksessä havaittu Wallinin tyytyväisyys vallitseviin oloihin. Hänen mukaansa yksilö joutuu elämässään kohtaa-

1 Wallin 1883, 108-109.

2 Soininen 1906, 53.

3 Wallin 1883, 158.

4 Soininen 1901, 68; Soininen 1906, 175.

maan luonnon, ihmisen yhteisöineen ja Jumalan.¹ Tältä pohjalta hän jaottelee oppiaineet. Oppiaineiden jaottelua pää- ja sivuaineisiin hän ei hyväksy, vaan katsoo kaikkien aineiden muodostavan yhdessä kokonaisuuden, jossa "yksi on toisen edistäjänä ja täytteenä".² Wallin vaatii eri oppiaineiden yhteensaattamista. Hän katsoo esimerkiksi maantiedon ja luonnonhistorian usein liittyvän toisiinsa, mutta varottaa:

Tuskin myös tarvitsee mainita, että vaikkakin eri aineet ovat asianmukaisessa yhteydessä opetetavat, niitä ei kuitenkaan saa sekottaa toisiinsa eikä siis harjottaa enemmän kuin yhtä ainetta kerrallaan.³

Wallin väittää, ettei tiedollista ja kasvattavaa opetusta voida erottaa toisistaan. Hänen mukaansa kaikki opetus on kasvattavaa annettaessa tietoa oikeasta.⁴

Samalla hän kuitenkin myöntää, että on olemassa enemmän muodollisia ja enemmän aineellisia päämääriä palvelevia oppiaineita. Wallin sitoutuu uushumanismin traditioon kritisoidessaan reaaliaineita:

Vaan juuri asiallis- eli reali-opetuksen äärettömässä aine-joukossa on se vaara tarjona, johon nuorison opetus on usein joutunut. Pyrkimys täydellisyyteen saattaa välttämättä pelkkään ulkonaiseen, konemoiseen tietoon - - vaatii se (reaali-opetus) kansakoulussa erittäin tarkkaa valmistusta vastatakseen oppilaan henkistä tarvista.⁵

Soinisen mielestä oppiaineiden kelpoisuuden määrää sen kyky herättää harrastusta tärkeimmillä harrastuksen osa-alueilla.⁶ Spiraalimaisesti etenevä "laajenevien piirien" opetusjärjestely saa häneltä ehdottoman tuomion harrastus-periaatteen vastaisena.⁷ Tilalle hän asettaa laajat kokonaisuudet, jotka vastaavat myöhempää "saareke-ajattelua".⁸ Etsiesään harrastuksen tärkeimpien osa-alueiden pohjalta hyviä oppiaineita, Soininen päätyy analyysin jälkeen kritisoimaan joidenkin muodollisten oppiaineiden valta-asemaa. Kritiikin kohteeksi joutuvat matematiikka ja kielet.⁹

Tarkistuksemme johtaa siihen päätökseen, että tuo yleinen vuosisatoja vanha luulo puheenalaisten opintojen etevämmyydestä järkeä kehittävi-

1 Wallin 1883, 192-193.

2 Wallin 1883, 195, 197.

3 Wallin 1883, 208-209.

4 Wallin 1883, 190-191.

5 Wallin 1883, 177; Uushumanismin ja reaaliaineiden välisestä suhteesta esim. Iisalo 1988, 126, 130

6 Soininen 1901, 27.

7 Soininen 1901, 142-144.

8 Soininen 1901, 176.

9 Soininen 1901, 36.

nä opetusaineina perustuu vaillinaiseen ja erehdyttävään käsitykseen sielutoimintamme laadusta.¹

Soininen katsoo, että harkintakyky jossakin aineessa lisää sitä muuallakin, mutta vain sen verran kuin harkinnan aloilla on yhtäläisyyttä toistensa kanssa. Hän väittää koulun "harjoittavan toisia lihaksia toisten näivettyessä".² Matematiikan ja kielten kritiikkiä Soininen jatkaa tarkastellessaan kasvattavien oppiaineiden huonoa asemaa oppikoulussa. Hän hyökkää uushumanistista kasvatusoppia vastaan tieteen auktoriteettiin nojaten.

Tähän epäkohtaan on epäilemättä vaikuttanut myöskin pedagoginen katsantotapa, joka on yksipuolisesti pannut arvoa tiedon ja älyn kehittämiseen kasvatuksessa ja yhtä yksipuolisesti luullut voivansa tämän tarkoituksen saavuttaa muodollisten opetusaineiden viljelemisellä. Tässä kohdin on siis tieteellinen kasvatusoppi ollut velvollinen panemaan vastalauseen vallitsevia oloja vastaan ja oikaisemaan yleistä käsitystapaa periaatteellisen selvityksen kautta.³

Muodollisen opetuksen vastakäsitteeksi hän asettaa kasvattavan opetuksen, johon koulukasvatuksen tulisi pyrkiä. Parhaat oppiaineet hän löytää historiallisesta ja luonnontieteellisestä aineryhmästä, joiden opetuksen muut aineet tulisi integroida.⁴ Luonnontieteen opetus liittyy Soinisen alkuopetukselta vaatimaan havainnollisuuteen. Keskeisimmäksi - "mielensuuntaa muodostavaksi" - aineryhmäksi Soininen nimeää historiallisen ryhmän, jonka aineita ovat: uskonto, historia ja kirjallisuus.⁵ Yllättävän sovinnollisesti Soininen kuitenkin suhtautuu vallalla olevaan opetussuunnitelmaan. Hän katsoo, ettei se tarvitse suuria ulkoisia muutoksia, mutta sisäisiä kylläkin. Sisäisten muutosten ei tarvitse hänen mukaansa odottaa hallinnosta tulevia ohjeita, koska "tarjoovathan jo nykyiset opetusaineet oikein käsiteltyinä riittävästi ainesta harrastuksen virittämiseen".⁶

1.2.3 Kasvutapahtuman rakentaminen

Wallinin ohjeisto kasvutapahtuman rakentamiseen sisältää useita käsitteenmäärittäjiä ja kymmeniä didaktisia neuvoja. Tiedollisen kasvatuk-

1 Soininen 1901, 40.

2 Soininen 1901, 40.

3 Soininen 1901, 57.

4 Soininen 1901, 53.

5 Soininen 1901, 46.

6 Soininen 1901, 63. Opetussuunnitelma vaihtui vuosisadan vaihteessa. Varsinaista opetussuunnitelmaa ei ollut olemassa. Kansakoulun oppikirjakomitean mietintö 1899 edusti lähinnä uutta opetussuunnitelmaa.

sen tavoite on antaa tietoja oikeasta. Vasta ajattelun tasolla (noin 15 vuotiaasta lähtien) tiedollisen kasvatuksen pyrkimys on nostaa kasvava aatteellisuuteen.¹ Ottaen huomioon Wallinin päämäärätiedon luonteen on luonnollista, että hänen didaktisista ohjeistaan löytyy tiedon oikeellisuuden ja tarkkuuden korostamista. Näistä ohjeista ainakin seuraavien sävy on ristiriidassa Soinisen käsityksen kanssa:

- viivy kauan (s.o. tarpeeksi asti) aineen alkeissa ja tule myöhemmin niihin usein takaisin
- opetus olkoon lomaton s.o. opetus ei saa tehdä hyppyjä
- pidä huolta siitä, että oppilaat myös säilyttävät mitä ovat oppineet
- opettaja selittäköön näytettävää asiaa ja saatettakoon lasta oikeissa lauseissa suusanallisesti tiliä tekemään siitä - - näyttävän opetusmuodon likeisessä yhteydessä on ns. "edeltä lausuva" ja "edeltä toimiva" (eli tekevä) opetusmuoto - - jotka perustuvat lapsen jäljittelemisviettiin²

Soininen kritisoi opetukseen pesiytyneitä "yleiskatsauksia", jotka ovat omiaan tylsistyttämään kasvavia ja jättämään nuorten harrastukset hyödyntämättä. Harrastusta herättävä opetus johtaisi tietoaineksenkin kannalta parempiin lopputuloksiin kuin yleiskatsaukset.³

Soininen keskittyy mielenkiinnon syöttämiseen kasvavassa. Opetettavan aineksen valikoinnin lisäksi hän vaatii opetukselta induktiivista menettelyä, joka on edellytys kasvavan itsetoiminnalle. Soininen pyrkii luomaan kasvutapahtumasta jännittävän. Odotuksen aiheuttama mielenkiinto saa aikaan henkisten voimien virran, joka itsetoiminnan induktiivisen opetusmenettelyn kautta luo edellytykset pysyvälle harrastuksen virralle.⁴

Soinisen kritiikki oppikirjojen käyttöä vastaan nousee pyrkimyksestä suojella itsetoimintaa. On väärin käyttää kirjoja, ennen kuin itsetoiminnallisen oppimisen käsitteellinen lopputulos on saavutettu, koska tuloksen liian varhainen havaitseminen poistaa opetustapahtuman mielenkiintoisen jännityksen. Oppikirja on oikeassa asemassa hänen mukaansa silloin, kun sitä käytetään metodisen kokonaiskäsittelyn jälkeen muistin tukena.⁵

Wallinin opetusoppiin verrattuna Soinisen suosittama opetusmenetelmä on yksiselitteinen ja tarkka. Wallinin metodioppi on konsensus-tyyppinen. Se kelpuuttaa kaikki opetuksen etenemistavat, kunhan ne vain sopeutetaan opetuksen yleisiin lainalaisuuksiin ja hänen didaktisiin ohjeisiinsa. Soinisen pyrkimys päästä havainnollisuuden kautta käsitteisiin ja näiden harjoittamiseen ei sinänsä ollut Wallinin

1 Wallin 1883, 187.

2 Wallin 1883, 207, 213, 214, 218.

3 Soininen 1901, 72.

4 Soininen 1906, 34.

5 Soininen 1906, 165.

metodille vierasta. Soininen kuitenkin rikkoi konsensuksen pitäessään ainoastaan kyseistä menettelyään oikeana. Näin konsensus särkyi myös opetustapahtuman suhteen.¹

1.2.4 Kriteerit opettajalle

Wallinin kasvattaja on ihanteellinen "väliporras" tiellä perikuvaan. Kar-sittaessa kasvun vinoutumia oppilaista kasvattajan tulee olla periksi-an-tamaton. Oppilaan kuuliaisuus on hänen kasvunsa edellytys.²

Opettajan velvollisuus on poistaa esteet kasvun tieltä. Kummal-lekin kasvatusoppineelle opettajan persoonallisuus on tärkeä. Wallin puhuu "opettaja-lahjasta", jonka avulla lapsi saadaan vastaanottamaan ja "sisäisesti omistamaan" valmistettua ainetta.³ Soininen ei viittaa lahjaan. Hänen kasvattajaihanteensa on harrastunut ihminen, joka pitää omasta itsekasvatuksestaan huolta.⁴

Soininen katsoo, että kasvun päämäärä voidaan saavuttaa aikai-semmin kuin mitä Wallin on esittänyt. Harrastukseen nojaten Soininen muuttaa kurin ohjaukseksi.⁵ Tämä mahdollistaa opettajan kumppanuuden kasvavan kanssa. Induktiivinen oppilaiden itsetoimintaan pohjaava opetusmenettely luo ilmapiiriä, joka mahdollistaa kumppanuuden kul-jettaessa uusiin asioihin.

1 Paras osoitus Soinisen ehdottomuudesta induktiivisen opetusmenettelyn vaatimisessa on hänen tuomionsa sellaiselle opetukselle, jossa oppilaiden kuulustelu ja valmiiden tietojen antaminen estävät itsetoiminnan. Ristiriita tässä luvussa esitettyihin Wallinin didaktisiin ohjeisiin on ilmeinen. Soininen 1906, 54-55.

2 Wallin 1883, 247 ja 131.

3 Wallin 1883, 198.

4 Soininen 1901, 5; Soininen 1906, 4-5.

5 Soininen 1895, 31.

1.3 Tiivistelmä eroista

Tälle luvulle asetettiin tavoite löytää Wallinin ja Soinisen kasvatustiedon keskeiset erot. Löydetty erot voidaan tiivistää seuraavasti:

TAULUKKO 4 Wallinin ja Soinisen kasvatustiedon erot

Olavi Wallin

Päämäärätieto

Tavoite:

- uskonnollisesti sitoutunut ihanteellinen ihminen
- tasapainoiset kiinnostuksen kohteet
- omaa tiedot oikeasta
- kollektiivisuus kasvatuksessa
- konservatiivinen yhteiskunta

Ihmisen olemus:

- idealismin traditio
- lahjat myötäluodut (esim. totuudentunto, muisti, ajattelu)
- lahjojen kehittämisessä on oltava tietty järjestys
- ajattelu kehittyy myöhään

Kasvun tie:

- tunto subjektina
- kurilla suojeltava ja totutettava oikeaan
- tahdonalainen tarkkaavaisuus
- ihanteiden tärkeys (täydellisyydentavoittelu)
- ei "tieto-opetuksen" kritiikkiä
- tiedot oikeasta tärkeitä

Epäonnistumisen mahdollisuus:

- vaaroja paljon
- kurin tärkeys
- vinoutuminen karsinta
- kiinnostuksen hillintä

Mikael Soininen

Päämäärätieto

Tavoite:

- harrastanut ihanteellinen ihminen
- omaa harkintakyvyn
- individualismi
- sosiaaliliberalistinen yhteiskunta

Ihmisen olemus:

- empirismin traditio
- harrastus on olemassa jokaisessa ihmisessä
- assosiaatio-psykologia
- ajattelu kehittyy varhain

Kasvun tie:

- havainto keskeinen
- harrastus sytytettävä ja sitä tulee liikuttaa
- harrastuksen aktuaalisuus
- monipuolinen sivistysharrastus
- "tieto-opetuksen" kritiikki
- tiedot välineitä harrastuksen sytyttämisessä

Epäonnistumisen mahdollisuus:

- suojelu pahalta
- harrastuksen käyttö estää vinoutumat

(jatkuu)

TAULUKKO 4 (jatkuu)

Olavi Wallin

Menetelmätieto

Tieto kasvavan nykytilasta:

-
- synnyntäkykyjen tunnistaminen
 - häiriöt tulkitaan puuttuvan kurin, huonon itsetunnon tai vaikeiden tehtävien syiksi

Opetussuunnitelmaoppi:

-
- uushumanismin traditio
 - aineiden tasavertaisuus
 - tietopainotteiset yleiskatsaukset
 - "laajenevien piirien" mahdollisuus ylempien lahjojen kehittyessä

Kasvutapahtuman rakentaminen:

-
- opettajan antajana
 - metodinen vapaus (konsensuspedagogiikka)

Kriteerit opettajalle:

-
- pitäytyvä, ihanteellinen ja arvovaltainen
 - hallitsee tiedot oikeasta
 - antaa tietoa
 - poistaa kasvun esteet
-

Mikael Soininen

Menetelmätieto

Tieto kasvavan nykytilasta:

-
- harrastuksen löytäminen
 - häiriöt väärän oppiaineksen tai väärän opetusmenettelyn syytä

Opetussuunnitelmaoppi:

-
- reaali-traditio
 - historia-aineiden keskeisyys
 - kotiseutupitoisuus oppiaineksessa
 - saarekkeet ei paluuta vanhoihin aiheisiin
 - sivistyshistorialliset asteet

Kasvatustapahtuman rakentaminen:

-
- itsetoiminta
 - induktiivinen oppiminen
 - metodinen kokonaiskäsittely alkuopetuksessa
 - oppikirja vain muistin tukena

Kriteerit opettajille:

-
- harrastunut, pitää omasta itsekasvatuksestaan huolta
 - harrastuksensa kautta sytyttävä
-

Kasvatusopit eroavat toisistaan kaikissa käsitellyissä kohdissa. Johdannossa esitetyn tiedon pohjalta Wallinilla voidaan katsoa olleen vahvoja yhteyksiä uushumanismin perusajatuksiin.

Edellä esitetty kasvatusoppien erojen tiivistelmä tekee epäilemättä väkivaltaa kasvatusoppien kokonaisvaltaisille luonteille. Tiivistämisellä aikaansaatuja eroja ei tule kuitenkaan tulkita omista oppirakennelmistaan irrallaan, vaan ne on tulkittava ajatuksellisessa yhteydessä aikaisemmin tässä luvussa esitettyyn tulkintaan. Myöhemmässä tutkimuksen vaiheessa tiivistyksestä saadaan olennaisia etuja. Mitä konkreettisemmässä muodossa kasvatussuuntausten erot on ilmaistu, sitä helpommin eri suuntien kannattajat pystytään erottamaan toisistaan. Kasvatuksen konkreettisia yksityiskohtia koskevat lausumat auttavat tunnistamaan ne kasvatusopilliset kokonaisuudet, jotka ovat näiden lausumien takana.

2 SOINISEN KUVAUS OIKEAOPPISESTA OPETUSTAPAHTUMASTA

2.1 Havainto ja mielikuva synnyttävät mielteen

Soininen korostaa havainnollisuutta ja hyökkää opetuksen kielikeskeyttä vastaan.¹ Hän ei rajoita havainnollisuuden käsitettä vain luonnontieteelliseksi ilmiöksi. Soininen puhuu erityisesti tunteen ja tahdon havainnollisuudesta.² Näin havainnollisuus estyy sitoutumasta materialismiin. Historiallisen aineryhmän keskeinen asema Soinisen opetussuunnitelmaopissa osoittaa, kuinka Soininen arvosti aivan muuta kuin esineellistä havainnollisuutta.

Soinisen mukaan vain havainto ja sen aiheuttama mielikuva voivat synnyttää ajattelun perusrakennusyksiköitä - mielteitä.³ Hänen kritiikkinsä kielen varaan rakennettua opetusta vastaan paljastuukin kritiikiksi sellaista opetusta vastaan, jossa sanoille ei anneta konkreettista sisältöä. Tätä opetustyyliä Soininen luonnehtii epähavainnolliseksi.

Se on painanut mieleen merkkejä siinä luulossa, että niitä seuraisi mielikuvat; mutta merkkien ja mielikuvien yhteensovittaminen on unohdettu, ja niin on lasten päähän kasattu merkkejä, jotka eivät mitään merkitse. Opetus on siten tehnyt lapsista papukaijoja, jotka eivät ole ymmärtäneet, mitä ovat oppineet.⁴

Tämä lausuma heijastaa Soinisen käsitystä kielestä. Lausuma liittää hänet brittiläisen empirismin edustajiin. Soininen edustaa siten nominalismia, jonka mukaan kielen käsitteet ovat vain ihmismielen keksimiä nimiä joukolle yksittäisiä havaintoja, havaintojen tunnuspiirteitä tai mielteitä.⁵ Siten kielen käsitteillä on merkitys yksilöille vain, jos ne pystytään palauttamaan havainnoksi. Toisin sanottuna ajattelun rakennusyksikköä - mielletä - ei voida synnyttää ilman havaintoa. Opetussuunnitelman tasolla tätä näkemystä vastaa se, että Soininen kritisoi kielten valta-asemaa ja kielten arvoa ajattelua kehittävänä aineena.⁶

1 Soininen 1906, 46-48.

2 Soininen 1906, 49, 51.

3 Soininen 1906, 67.

4 Soininen 1906, 47.

5 Miettinen, 1984, 32.

6 Mielteen olemuksen syvempi tarkastelu olisi mielenkiintoista, jos Soinisen ajattelua verrattaisiin 1960-luvun amerikkalaisen tietorakenteiden psykologian edustajien Jerome Brunerin ja David Ausubelin käsityksiin kielen asemasta. Reijo Miettisen tarkastelussa Soinisen ja edellä mainitun koulukunnan miltei ainoaksi eroksi jää erilainen suhtautuminen kieleen. Miettinen 1984, 78.

2.2 Havainnollisuuden aste

2.2.1 Opetuksen valmistus - mielenkiinnon synty

Soiniselle oppiminen on mielteiden yhteenliittymistä. Hän käyttää tapahtumasta nimeä "appersepsioni eli appersipeeraus", joka merkitsee tiedonlisäystä.¹

Jotta oppimista tapahtuisi, tulee oppimistapahtumassa saada ensiksi esiin ne mielteet, joihin uudet mielteet on tarkoitus liittää. Tätä tarkoitusta Soinisella palvelevat "opetuksen valmistuksessa" sekä "opetustehtävän ilmoittaminen" että "valmistava keskustelu". Nämä vaiheet tähtäävät tunnearvoisten sukulaismielteiden kokoamiseen ja niiden virittämiseen odotustilaan.²

Soinisen pyrkimystä voidaan karkeasti verrata askartelutehtävään, jossa liiman avulla liitetään osasia toisiinsa. Erikoista tapahtumassa on kuitenkin se, että liima-ainetta ei tuoda ulkopuolelta palkkioina ja rangaistuksina, vaan liima-aine syntyy vanhan mielteen tunnepitoisuudesta.

Tunnepitoisten sukulaismielteiden etsinnässä opettajalla tulee olla käsitys oppilaan tieto- ja harrastuspiiristä. Oppilaiden "kotoinen kokemuspiiri" on Soinisen mukaan erittäin käyttökelpoinen. Opetussuunnitelman tasolla tämä seikka konkretisoituu vaatimuksena kotiseutuopetuksesta. Kaikki aikaisemman opetuksen herättämät mielteet ovat lisäksi käytettävissä valittaessa vanhoja mielteitä.³ Vanhat sukulaismielteet tuovat tunnesisältönsä mukanaan tullessaan lähempään tietoisuuteen "askartelupöydälle". Vielä ei olla kuitenkaan valmiita uusien osasten liittämiseen vanhaan. Soininen toteaa oikein viritetyn odotuksen herättävän mielenkiinnon. Tämä tulee hänen mukaansa selvästi esiin esimerkiksi kilpailuissa ja seuraleikeissä. Soininen tunnustaa, ettei hän kykene tätä ilmiötä selvittämään, mutta hän ehdottaa kuitenkin:

Mielikuvasarja - - , joka on pantu liikkeelle ja jolle on osoitettu laajentamisen mahdollisuus sen kautta, että vielä täydentyviä renkaita osoitetaan voivan ja täytyvän siihen liittyä, pyrkii voimakkaasti vetämään puoleensa noita täydentäviä mielikuvia. Noiden uusien mielikuvien läheisyys, niiden ilmestyminen tietoisuuden rajalle, näyttää herättävän jännitystilan entisten ja odotettujen välillä, joka laukeaa vasta kun ne yhtyvät tietoisuudessa.⁴

1 Soininen 1906, 11.
 2 Soininen 1906, 33.
 3 Soininen 1906, 36-37.
 4 Soininen 1906, 29.

Odotuksen aiheuttama mielenkiinto saadaan syntymään mielenkiintoisella tehtävänilmoituksella. Hyvän tehtäväilmoituksen keksiminen on kuin hyvän nimen keksiminen kirjalle. Tehtävänilmoituksen on oltava riittävän konkreettinen herättääkseen mielteitä mutta lopputuloksen salaava, jotta ei menetetä odotuksen aikaansaamaa mielenkiintoa.¹ Soininen ottaa muutamia esimerkkejä:

Luonnonopissa on parempi puhua siitä "miksi ilmanpuntarimme laskee ja nousee" kuin siitä "mitä ymmärrämme ilmanpainolla". Kun ruvetaan käsittelemään lukukappaletta "Saarijärven Paavo", ei sovi ilmoittaa luettavaksi sitä, "miten on osoitettava kärsivällisyyttä vastoinkäymisissä", vaan siitä, "kuinka Saarijärven Paavo taisteli hallaa vastaan".²

Tehtävänilmoituksen on sisällettävä päätehtävä, joka on jaettavissa alatehtäviin. Näin myös tavoitteet ovat riittävän lähellä oppilasta. Tehtävänilmoituksen tulee herättää oppilaassa pyrkimys ja tahto ratkaista eteentulevat tehtävät. Näin oppilaat eivät vain odota, vaan tahtovat itse hakea vastaukset.³ Soinisen esityksestä saa väistämättä sen kuvan, että tahdon synty on edellytys mielekkäälle oppimiselle ja välttämätön osa kasvusta "siveelliseksi luonteeksi".

Mikäli opettajan johdattelu aiheeseen ja tehtävänilmoitus eivät vedä riittävästi sukulaismielteitä oppilaan tietoisuuden "kirkkaampaan valokeilaan", voi opettaja käyttää "valmistavaa keskustelua" uutta esitettävää asiaa lähellä olevien mielikuvien koskettamiseksi. Valmistava keskustelu pyrkii luomaan tartuntapintaa etäänpästä oleviin tunnepitoisiin mielteisiin, mikäli näitä ei ole saatavissa lähempää.

Valmistavalla keskustelulla on Soinisen mukaan arvonsa lisäksi siinä, että se poistaa oppilaiden arkuutta ja lisää opettajan tietämystä oppilaan tieto- ja harrastuspiiristä. Tehtävänilmoitus on lopuksi kuitenkin uudistettava, jotta harhailevan keskustelun jälkeen palautuisi mieleen se päämäärä, joka pyritään saavuttamaan.⁴

Soinisen esittämä kuvaus vanhojen mielteiden valmistautumisesta vastaanottamaan uusia mielteitä vastaa edellisessä pääluvussa esitettyä "tunne - tieto - tahto" -etenemistä. Kosketettaessa vanha tietoainesta sen sisältämä vanha tunneaines tulee prosessin "liimaksi". Odotuksen lisäämä mielenkiinto on Soinisen varsinaisen assosiaatioteorian ulkopuolelta opetustapahtumaan ottama lisä. Se ei kuitenkaan tuo varsinaisesti mitään uutta prosessiin: se ainoastaan virittää jo olemassa olevan aineksen odotustilaan.

Yksilöllä on kussakin iässä ikäkaudelleen ominainen harrastuspiiri, jossa hänen ajatuksensa viihtyvät. Opetuksen valmistuksen

1 Soininen 1906, 34.

2 Soininen 1906, 39.

3 Soininen 1906, 38, 42.

4 Soininen 1906, 42-44.

tulee koskettaa tuossa harrastuspiirissä eläviä mielteitä, koska niissä on runsaasti tunnetta. Harrastuspiirissä olevat mielteet säilyvät muistissa runsaan tunneaineksensa vuoksi, ja niiden tunnepitoisuutta käytetään hyödyksi assosiaatio-tapahtumassa. "Opetuksen valmistuksessa" mielletä kosketetaan tietoaineksen kautta, jolloin se saadaan herätettyä, ja mielle siirtyy tehtävänilmoituksen kautta loogisesti oikealle kohdalle vastaanottamaan uusia mielteitä. Mielteen virittäminen odotustilaan merkitsee tunneaineksen työntymistä kohti uusia mielteitä. Tällöin syntyy tartuntapinta uuden aineksen liittymiselle vanhaan mielteeseen. Harrastuspiirissä asuva mielle on lukuisissa yhteyksissä muihin harrastuspiiriin mielteisiin.

Soininen pitää kiinni mielteiden ensisijaisuudesta ajattelun yksikköinä. Tieto, tunne ja tahto eivät ole mielteiden yläpuolella olevia sielukykyjä, vaan ne muodostavat prosessin, johon yksittäinen havainto joutuu. Jo "opetuksen valmistuksen" vaiheessa nämä kolme prosessin vaihetta tulevat läpikäydyiksi, ja tahto virittyy assosioimaan uutta ainesta.¹

2.2.2 Uuden esitys

Sukulaismielteiden kokoamisen ja niiden odotustilaan virittämisen jälkeen tulee Soinisen mukaan välittömästi siirtyä uuden esittämiseen. Opetuksen tulee opeteltavan asian esittämisessä noudattaa kolmea periaatetta:

- a) havainnollisuuden periaate
- b) oppilaan itsetoiminnan periaate
- c) jaksottaisen esittämisen periaate

Havainnollisuuden periaate on johdonmukainen vaatimus, ja se käy läpi Soinisen pääteosten. Vain havainto pystyy synnyttämään mielteitä, jotka puolestaan voidaan liittää kognitiiviseen rakenteeseen.

Itsetoiminnan periaate toteutuu, kun oppilas saa käyttää omin-takeista toimintakykyään havainnon muuttamiseksi mielteeksi. Suoraan havaintoon pohjaavassa opetuksessa oppilas saa itse kuvailla kohteen tai pyrkiä vastaamaan kohteesta annettuihin kysymyksiin. Historiallises-

1 Soinisen teorian sukulaisuutta myöhempiin kognitiivisiin suuntauksiin on havaittavissa "kulttuurihistoriallisessa koulukunnassa" ja "tietorakenteiden psykologian" teoriassa. Yhteistä Soiniselle ja kulttuurihistorialliselle koulukunnalle on esim. oppimistehtävän päämäärän ilmoittaminen ennakoon. Kyseinen koulukunta korostaa koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta motivaation synnyssä, koska se katsoo mielekkäiden oppimistavoitteiden olevan yhteiskunnallisia. Miettinen 1984, 154. Soinisen määrittelemä yksilös-sä oleva "siveellisyden harrastus" on määritetty yhteiskunnallisin sanakääntein. Soininen 1895, 18, 99-100.

sa aineryhmässä Soininen suosittelee ns. "kehittävää esitystapaa". Siinä opettaja johtaa jonkin tilanteen määrättyyn pisteeseen saakka ja antaa oppilaiden itsensä kehittää tilanteen tästä pisteestä eteenpäin. Näin oppilaat pystytään istuttamaan tilanteeseen; he olisivat ikäänkuin osallisina ja päätöksentekijöinä kussakin tilanteessa. Oppilaat joutuvat siten arvioimaan kunkin ratkaisun vaihtoehtoisen ja seurauksineen.¹

"Tajunnan ahtauden" takia uusi aines tulee tarjota jaksoissa. Oppilaiden itsetoimintaa noudattaen havainnon tärkeät tunnuspiirteet tulee kerätä jaksoihin "sarjallisuuden lakia" hyväksikäyttäen. Liian useiden mielikuvien tarjoaminen johtaa ensin tulleiden tai tunnearvoltaan heikoimpien mielikuvien katoamiseen.

Ainoastaan sillä tavoin, että sarjastaan ei kerralla tarjota enempää kuin mitä "tajunnan ahtaus" sallii ja että kukin jakso pysytetään tietoisuudessa, siksi kun eri mielikuvat ovat painuneet mieleen ja niiden liitteet vahvistuneet, voidaan tämä sekasorto välttää.²

Jakson käsittely ei ole ohi vielä silloin, kun oppilaat pystyvät omalla ajatustyöllään kokoamaan ilmiön tunnuspiirteet tai käymään etenevän kertomuksen vaihe vaiheelta lävitse. Oppilaiden tulee myös löytää jakson pääajatus, joka saadaan otsakkeeksi jaksolle.

Kun opetuskokonaisuuteen kuuluvat jaksot on käyty läpi, ne tulee myös liittää oppilaiden itsensä kehittämällä pääotsakkeella toisiinsa. Soininen suosittelee otsakkeiden siirtämistä taululta vihkoihin ja niiden kertausta kotona, jolloin oppilaan mieliin palautuvat myöskin otsakkeiden taustat. Seuraavan tunnin alussa olevan kuulustelun tulee kohdistua noihin otsakkeisiin.³

2.2.3 Syventävä käsittely

Oppiaineksen "metodinen kokonaiskäsittely" tarkoittaa Soinisella samaa, kuin "muodollisten asteiden" läpikäyminen. Soininen suosittelee, että kokonaiskäsittely tapahtuisi useampien oppituntien aikana.

Soiniselle ei ole olennaista se, mihin kohtaan käsittelyä syventäminen sijoitetaan. Tärkeää on sen toteutuminen juuri siinä kohdassa, joka antaa käsiteltävänä olevalle oppiaineekselle sen kasvattavan arvon. Opettaja voi luonnollisesti suunnitella kohdan ennakkoon, mutta hänen on varauduttava myös siihen, että jokin muukin kohta koskettaa oppilaiden tunteita voimakkaasti.⁴

1 Soininen 1906, 54-57.

2 Soininen 1906, 60-61.

3 Soininen 1906, 64, 66.

4 Soininen 1906, 68.

Syventävä käsittely ei edellytä mitään erityistä vaihetta opetuksessa. Esimerkiksi historiallisessa aineryhmässä syventäminen voi tapahtua "kehittävän opetuksen" yhteydessä. Mikäli jaksot ovat toisistaan irrallisia, on myös muussa opetuksessa syytä käydä syventävä vaihe läpi jo jaksoja koottaessa.¹

Jonkin herbartilaisen kasvatusoppineen esittely pelkästään hänen muodollisia asteitaan kuvaamalla tai useiden herbartilaisten vertailu toisiinsa pelkästään muodollisten asteiden luettelon perusteella ei anna luotettavaa kuvaa herbartilaisen teorian tulkinnasta. Muodollisten asteiden eroavuuksien tulkitseminen edellyttää huolellisempaa perehtymistä kyseisten teoreetikkojen ajatteluun. Metediopin tulkitseminen ilman kasvatusopin tuntemusta johtaa helposti analyysin pinnallisuuteen.²

Syventäminen tarkoittaa Soinisella siveellisten, uskonnollisten, eettisten, esteettisten tai tiedollisten asiayhteyksien käsittelyä. Syventävä käsittely on myös tavoitehakuista. Kysymyksiin pyritään etsimään tavoiteltuja vastauksia. Jokaisen vastauksen löytäminen edellyttää itsetoiminnallisia kytkentöjä oppilaan kognitiivisessa rakenteessa. Syventävä käsittely poistaa opetuskäytännöstä kuulustelun tarvetta. Asioiden pohtiminen pakottaa oppilaat sisäisissä toiminnoissaan kertaamaan uutta oppisisältöä.³

Mikä tekijä mahdollistaa mielenkiinnon jatkuvan säilymisen jaksoja muodostettaessa, otsakkeita keksittäessä ja syventävän käsittelyn aikana? Mistä saadaan liima-aines näihin moniin liitoksiin? Soinisen käsityksen mukaan mielteiden yhteenliittyminen itsessään synnyttää liimana käytettävää tunnetta - mielenkiinnon juurta. Tunnetta vapautuu kuitenkin vain mielteiden ensikertaisesta yhteenliittymisestä: yhdenkaltaisuuden tai yhteenkuuluvuuden ensimmäisestä keksimisestä.⁴

Tunteen muodostuminen mielteiden yhteenliittymisestä antaa Soiniselle mahdollisuuden kuljettaa oppilaan mielenkiintoa pois hänen ikäluokalleen ominaisesta harrastuspiiristä. Opetuksen lähtökohtatilanteessa vanhat mielteet valittiin juuri tuosta oppilaan tunnepitoisesta harrastuspiiristä, jotta mielenkiinto saatiin heräämään ja valmistautumaan itsetoiminnalliseen oppimiseen. Koska mielteiden yhteenliittyminen synnyttää itsessään tunnetta, pystytään oppilaan mielenkiinto johtamaan hänen alkuperäisen harrastuspiirinsä ulkopuolelle. Taitavan opettajan käsissä oppilas huomaa nyt innolla ratkovansa ongelmia, joihin hän hetkeä aiemmin ei tuntenut mitään mielenkiintoa. Soinisen opetuksen ideaalityypissä tulee siten mahdolliseksi harrastuksen siirtäminen

1 Soininen 1906, 71.

2 Mainittua pinnallisuutta on havaittavissa osittain Onni Kurvisen artikkelissa 1960, 53-56.

3 Soininen 1906, 70-73.

4 Soininen 1906, 19, 21.

uusille alueille tavoitteena "eheä sivistysharrastus".

Mielteet assosioituvat ja jakso muodostuu siten, että oppilas liittää itsetoiminnan avulla uudet mielteet omaan kognitiiviseen järjestelmäänsä. Mielteet liittyvät toisiinsa vanhasta mielteestä alkaen tunneosiensa kautta. Otsake saadaan viimeisenä oppilaiden itsetoiminnan kautta. Jakso syntyy siten oppilaan tietoisuuteen itsetoiminnan avulla. Opettaja ei tarjoa jaksoa valmiina, koska liitoksia ylläpitävä tunneaines syntyy vain mielteiden itsetoiminnallisesta liittämisestä.

Soininen katsoo, että jaksosten käyttö tuo kaksi etua. Ensiksi hän näkee, että jaksottainen opetus ottaa väkisinkin huomioon "tajunnan ahtauden", jolloin liiallinen tiedon "kaataminen" pystytään välttämään. Toiseksi hän pitää etuna sitä, että uusi tietoinen pystytään ketjuunnuttamaan heti alussa. Jaksottaminen on erityisesti sarjallisuuden lain avulla tapahtuvaa mielteiden yhteenliittämistä. Koska jaksoihin otettavat asiat ovat lähellä toisiaan, yhteenliittymistä tulee avustamaan myös yhdenkaltaisuuden laki ja/tai yhteenkuuluvaisuuden laki. Näin jaksottamisella saadaan käytettyä hyväksi kaikkia Soinisen tuntemia lainalaisuuksia mielteiden yhteensaattamisessa eli apperseptiosissa.

Syventäminen johtaa uusien tavoitteiden ja tehtävien syntyyn. Joudutaan pian tilanteeseen, jossa tehtävien ratkaiseminen edellyttää uuden havaintoaineen hankkimista. Se kuinka pitkälle voidaan lähteä varsinaisen opetustehtävän ulkopuolelle, jää opettajan ratkaistavaksi. Jos oppilaan laajenemaan pyrkivä harrastus edistää ja on sopusoinnussa "monipuolisen sivistysharrastuksen" kanssa, ei tuota laajenevaa pyrkimystä tule rajoittaa.

Tässä tilanteessa on mahdollisuus ottaa yksilölliset taipumukset huomioon. Opettajalla on suorastaan velvollisuus huomioida oppilaiden erilainen kiinnostuneisuus asiaan. Opettajan vastuu ulottuu oppitunnin ulkopuolelle. Oppilaassa syntynyt harrastus antaa opettajalle mahdollisuuden vaikuttaa oppilaan vapaa-aikaan niin, että kasvatusta etenee tavoitteiden suunnassa. Milloin harrastus on tavoitteiden kannalta suotuisa, opettajan antamat lisätehtävät ylläpitävät harrastuksen oikeaa suuntaa. Milloin taas harrastuksen suuntaa tulisi muuttaa, opettaja voi pyrkiä siihen harrastusta lähellä olevilla lisätehtävillä. Oppilaan selonteot tehtävistään mahdollistavat opettajalle oppilaan vapaa-ajan osittaisen kontrolloinnin.¹

1 Soininen 1906, 74-75.

2.3 Käsitteellisyyden aste

Käsitteiden muodostuminen ihmiselle on Soinisen mukaan luonnollinen ja vääjäämätön tapahtuma. Mielteiden runsaus pakottaa ihmismielen ryhmittelemään mielteet. Uuden mielteen tullessa tietoisuutemme kutsuu mieleemme yhteenkuuluvaisuuden- ja yhdenkaltaisuuden lakeja noudattaen kognitiivisessa rakenteessa säilyneitä mielteitä tulokasta vastaanottamaan. Mielteet kytkeytyvät toisiinsa ja vahvistavat toisiaan "sulautuen yhteen". Käsitteiden käytön ihminen oppii luonnostaan.¹

Ilman koulumista käsitteet jäävät kuitenkin hämäriksi: niitä ei osata määritellä.² Selvät käsitteet muodostetaan vain itsetietoisella ajatustyöllä. On tehtävä uudestaan se työ, joka on tapahtunut jo hämärästi. On palattava havaintoihin ja niiden pohjalta luotava käsitteen tarkat rajat.

Menettelytapoja Soininen antaa kaksi: kaikki esimerkkitaupukset käydään läpi ennen yhteisten piirteiden etsimistä, tai tärkeimmät piirteet poimitaan esiin sitä mukaa kuin asiat tulevat esiin siten, että näistä piirteistä muodostuu esitettävien asioiden yhteisiä piirteitä.³ Käsitteiden sisäisten määritelmien tunteminen johtaa Soinisen mukaan valppauteen ja mielenkiintoon elämässä.

Se (käsite) saattaa olla liian laaja tai liian ahdas. Sen vuoksi on yhä edelleen pidettävä tuota sisällystä silmällä, kun näköpiiriimme tulee uusia esimerkkejä (s.o. käsitteen piiriin kuuluvia esineitä) ja verrattava siinä ilmestyviä tunnusmerkkejä käsitteen tietoisuudessamme olevaan sisällykseen; siitä saamme usein aihetta poistaa tai lisätä tuota sisällystä, jotta saisimme uuden esimerkin sopivan siihen. Näin ovat käsitteemme yhtämittaisessa kehityksen tilassa, muutoksille alltiita, niin kauan kuin elämme, jos vain sieluntoimintamme pysyy virkeänä ja valppaana.⁴

Millaisen merkityksen Soininen antaa tälle käsitteellisyyden asteelle? Hän korostaa opetuksen arvon riippuvan paljolti käsitteiden muodostamisesta.⁵ Käsitteiden muodostamisessa käytetään havainnollisuuden asteella opetukseen tuotuja ja ennestään olemassa olevia mielteitä. Käsitteellisyyden asteella työskentely on siten edelleen jo olemassa olevalla havaintoaineksella työskentelyä.

Tällä opetuksen asteella noudatetaan myös havainnollisuuden, itsetoiminnan ja jaksottaisen työn periaatteita.⁶ Soinisen käsityksen mu-

1 Soininen 1906, 94-98.

2 Soininen 1906, 101.

3 Soininen 1906, 103-104.

4 Soininen 1906, 102.

5 Soininen 1906, 105.

6 Soininen 1906, 127.

kaan on turha rynnätä uuteen havaintoainekseen, ennen kuin entinen on käytetty perusteellisesti hyväksi. Toisaalta Soinisen metodi korostaa myös sitä, että havaintoainekseksi ja oppimateriaaliksi otetaan vain sellaista, jonka pohjalta voidaan työskennellä myös käsitteellisyyden asteella. Soininen kokee siten käsitteellisyyden saavuttamisen olevan "todellista" oppimista.

Kuinka tämä aste toteutetaan käytännössä? Käsitteiden muodostaminen alkaa Soinisen mukaan jo uuden asian esittämisen yhteydessä.

Kun oppilas johdetaan hakemaan pääajatus kustakin esitetystä jaksosta ja lausumaan se otsakkeen muodossa sekä sitten yhdistämään nuo otsakkeet kokonaisuudeksi, niin hänet saatetaan juuri tämän kautta kokoamaan esityksestä ne tärkeimmät pääpiirteet, joiden tulisi pysyväisesti muodostaa hänen tietoisuudessaan noiden yksilöllisten esineiden käsitteet.¹

Otsakkeet eivät kuitenkaan synny vertailun perusteella. Käsitteet sitävastoin synnytetään juuri vertailun pohjalta. Soininen jakaa käsitteet yksilökäsitteisiin ja yleiskäsitteisiin. Esimerkiksi historian opetuksen tulee tyytyä pääosin yksilökäsitteisiin. Näidenkin vertailu on arvokasta yksilöllisyyden havaitsemiseksi. Vertailemisen arvoisista yksilökäsitteistä Soininen mainitsee esimerkiksi "ison vihan" ja "pikku vihan".²

Syiden ja seurausten lakien oppiminen sisältyy myös tämän asteen työskentelyyn. Syiden ja seurausten etsiminen on Soinisen mukaan inhimillinen pyrintö siinä missä käsitteiden muodostaminenkin.³ Soinisen esityksestä käy ilmi hänen uskonsa tällä asteella saavutettavaan hyötyyn. Vertailut johtavat elämänviisauksiin ja opetukseen. Ne painetaan mieliin käsitteinä, otsakekimppuina, sananparsina tai raamatunlauseina.⁴

Käsitteellisyyden aste voitaisiin siten tiivistää seuraavasti: siinä pyritään kehittämään oppilaan vertailukykyä ja muodostamaan käsitteitä, lakeja sekä elämänviisauksia. Tavoitteena on, että arkielämässä yksilö pystyy löytämään havainnolleen käsitteen ja prosessoimaan sen kognitiivisen käsitteverkkonsa puitteissa. Lisäksi yksilö pystyy tarkentamaan käsitteitään havaintonsa pohjalta.

Käsitteellisyyden asteella yksilölle pystytään antamaan konkreettisesta yksityistapauksesta irtautumaan kykenevä käsite. Käsitteen avulla pystytään assosioimaan uudet havainnot käsitteeseen ja arvioimaan ne käsitteen jo valmiiksi sisältämän aineksen avulla. Käsitteen johtaessa mieleen esimerkkitaupauksia ja niiden yhteydessä esitettyjä eettisiä arvioita yksilöllä on mahdollisuus arvioida havaintonsa välit-

1 Soininen 1906, 107-108.

2 Soininen 1906, 108.

3 Soininen 1906, 110.

4 Soininen 1906, 118.

tömästi myös eettiseltä kannalta. Käsitteellisyyden aste on siten kognitiivisen rakenteen ja tietoisuuden avaamista ulospäin uuden havaintoineksen suuntaan.¹

2.4 Harjoituksen aste

Koska mielteillä on taipumus unohtua ja koska ne ovat kankeita liikkeissään, tarvitaan harjoituksen aste. Ilman koulumista mielteemme ovat saatavissa esiin vain siinä järjestyksessä kuin ne on opittu.²

Uusittu mielteiden yhteenliittäminen ei herätä ihmisessä mielenkiintoa. Tämän vuoksi harjoituksen asteella pyritään uusien liitântöjen aikaansaamiseen palauttamalla ennen liittämättömiä mielteitä samanaikaisesti mieleen. Harjoitus on onnistunut, kun "tietoisuuteemme tulee ilmiö, joka rakenteeltaan ja kokoonpanoltaan on uusi mutta jossa eri osat ovat ennalta tuttuja".³ Harjoitus on luonteeltaan "uutta löytävää", mutta samalla se sisältää kertauksen. Tätä harjoitukseen sisältyvää kertausta Soininen kutsuu "immanentiksi" kertaukseksi.⁴

Harjoituksia voi olla pääsääntöisesti kahta tyyppiä: harjoituksia käsitteiden erilaisessa yhdistämisessä ja harjoituksia lakien käytössä. Käsitteitä käytettäessä voivat uudet havainnot muuttaa käsitteen sisältöä. Tässä tapauksessa harjoitus tapahtuu itse asiassa käsitteellisyyden asteella. Olennaista Soiniselle on pikemminkin harjoituksen käyttö kuin asteiden selvä erottaminen toisistaan.⁵

Harjoitus kehittää oppilaan vertailu- ja arvostelukykä. Jos uusi havainto sopeutuu käsitteen kriteereihin, kyseessä on puhdas harjoitus. Esimerkkeinä harjoituksista Soininen käyttää historianopetuksen kohdalla uusien kronologisten ja synkronististen (samankaltaisuus-) sarjojen muodostamista.

Nämä sarjamuodostukset maantiedon ja historian alalla tarkoittavat ensi sijassa muistamisen ja mielteiden liikkuvaisuuden edistämistä, niinkuin jo on sanottu; mutta sen ohessa voivat ne usein ja varsinkin silloin kun tulee puheeksi sen käsitteen sisällitys, jonka piiriin lisäyksiä tehdään, antaa aihetta uusiin huomioihin vertailun pohjalla ja siten saada merki-

1 Myöhemmissä kognitiivisissa teorioissa on myös tutkittu käsitteenmuodostusta. Miettinen esittelee laajasti käsitteiden muodostumista kulttuurihistoriallisen koulukunnan kohdalla. Sen edustajista erityisesti V. V. Davydov on pohtinut tätä kysymystä. Davydovin ja Soinisen teorioilla on hämmästyttävän paljon yhtäläisyyksiä. Miettinen 1984, 22, 143-147, 171.

2 Soininen 1906, 139.

3 Soininen 1906, 136.

4 Soininen 1906, 137.

5 Soininen 1906, 142.

tyksen tiedon lisäämisen ja syvempään käsittämiseen nähden. Keskustelu näistä huomioista kuuluu tosin tarkasti ottaen käsitteen muodostamiseen, mutta se sulaa tietenkin käytännössä harjoituksen asteen tehtävien kanssa yhteen.¹

Harjoitus lain käyttämisessä etenee joko soveltamalla lakia ilmiöihin tai selvittämällä ilmiöt lain avulla. Ensimmäisessä tapauksessa lähdetään laista, ja toisessa tapauksessa päädytään siihen.

Pyrkimys kasvattavuuteen näkyy myös tällä asteella. Uskonnon ja historian kohdalla siveellisten lakien osuus Soinisen esimerkeistä on huomattava. Siveelliset lait on hänen mukaansa syytä tuoda "oman toiminnan" tasolle. Näin Soininen tulee korostaneeksi käsitteiden ja lakien merkitystä havaintojen tulkitsemisessa.

Opetuksen onnistuminen riippuu tälläkin asteella Soinisen käsityksen mukaan opettajasta. Asteen tekninen läpikäyminen ilman empatiaa on turhaa.²

2.5 Opetuksen ilmapiiri

2.5.1 Kokonaiskäsitteistä osittaiskäsitteisiin

Metodinen kokonaiskäsitteily tähtää selvien käsitteiden ja lakien hallintaan. Alkeismetodina havainnosta lähtevä induktiivinen kokonaiskäsitteily on Soinisen mukaan välttämätön. Se takaa opetuksen pysymisen oppilaan havaintopiirin tuntumassa. Opetus ei jää kuitenkaan havaintojen luettelemisen tasolle, vaan se nostaa ajattelun abstraktiselle tasolle. Induktiivisella menettelyllä estetään tyhjien käsitteiden synty.

Kokonaiskäsitteilyn huolellisuus edellyttää jo ajankäytön puolesta, että opetukseen otettava tietoaines rajataan. Soininen esittää kokonaiskäsitteilyn jakamista kahdelle oppitunnille. Ensimmäisellä tunnilla ehdittäisiin läpikäydä vain tehtävänilmoitus, valmistava keskustelu ja jaksottainen esitys. Seuraavalle tunnille jäisivät syventävä käsitteily, käsitteen tai lain muodostaminen ja harjoitus.³ Toisen tunnin sisältö olisi siten jo valmiilla havaintoaineiksella työskentelyä. Tämä Soinisen ehdotus edellyttää epäilemättä tietoaineksen karsintaa, koska vain noin joka toisella oppitunnilla voitaisiin ottaa uusia oppisisältöjä tarkasteltavaksi.

Yhteen metodiseen kokonaiskäsitteilyyn otetaan "vähintään niin

1 Soininen, 1906, 144-145.

2 Soininen 1906, 152.

3 Soininen 1906, 164-165.

paljon konkreettista ainesta, että siihen sisältyy ja siitä saadaan selvästi näkyviin edes yksi opetuksessa arvokas käsite tai laki". Ellei lakia tai käsitettä saada aikaan, on aiheen metodinen kokonaiskäsittely Soinisen mukaan turha.¹ Nämä lausumat vahvistavat edellisissä luvuissa saatua kuvaa käsitteiden ja lakien keskeisyydestä Soinisen doktriinissa.

Soininen osoittaa useita vaihtoehtoja kokonaiskäsittelyn toteuttamisessa. Esimerkiksi useampia eri aiheita on mahdollista käsitellä ennen kuin niitä lähdetään vertailemaan käsitteellisyyden asteella.² Kokonaiskäsittely sopii Soinisen mukaan pääpiirteissään kaikkiin oppiaineisiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että se sopisi oppiaineiden sisällä kaikkeen oppiaineeseen.³ Mikäli opetussuunnitelma sisältää aineksia, joihin kokonaiskäsittely ei sovellu, on tyydyttyvä osittaiskäsittelyyn. Osittaiskäsittelyllä pystytään korvaamaan kokonaiskäsittely, joskaan se ei ole alkeisopetuksessa suotavaa.

Osittaiskäsittely on Soiniselle myös päämäärä. Kokonaiskäsittelyä hän pitää alkeismetodina, joka luo pohjan siirtymiselle osittaiskäsittelyyn. Siirtymisen käsitteellisessä muodossa tapahtuvaan opetukseen tulee kuitenkin tapahtua "suurta varovaisuutta noudattaen".⁴ Osittaiskäsittelyssä käytetään jo valmiina olevia käsitteitä ja lakeja. Tehtävän asettaminen, valmistava keskustelu, harjoitus ja itsetoiminnan periaate jne. kuuluvat myös osittaiskäsittelyyn.⁵

Soininen viittaa aikansa koulukäytäntöön jättäessään osittaiskäsittelyn esittelyn niin vähälle huomiolle teoksessaan. Hän katsoo opetuksen liikkuvan käsitteiden tasolla vailla havaintopohjaa. Tämän seikan takia hän katsoo oikeutetusti korostavansa kokonaiskäsittelyä opetuksen pohjana.⁶

2.5.2 Opetuksen muoto - itsetoiminnan keskeisyys

Vaikka Soininen korostaakin "elävän hengen" ja opettajan persoonallisuuden tärkeyttä, hän esittää suhteellisen varmasti oikeana pitämänsä opetusmuodon kussakin asteessa. Opetusmuodot ja niiden vaihtoehtoisuus eri asteilla voidaan tiivistää seuraavasti:

-
- | | |
|---|-------------------------|
| 1 | Soininen 1906, 158. |
| 2 | Soininen 1906, 161. |
| 3 | Soininen 1906, 171. |
| 4 | Soininen 1906, 173-174. |
| 5 | Soininen 1906, 172-173. |
| 6 | Soininen 1906, 175. |

Tehtävän ilmoitus

- opettaja esittää kysymyksen tai väitelauseen

Valmistava keskustelu (ei välttämätön)

- odotusta herättäviä kysymyksiä
- opettaja kysyy, oppilaat kertovat tiedoistaan ja kokemuksistaan
- luonteeltaan rauhallista keskustelua

Uuden asian esitys

- opettaja näyttää ja kysyy
- tai opettajan "kehittävä opetus"
- opetuksen itsetoiminnallinen eteneminen
- oppilaiden kokonaiset esitykset havainnoista (jakson valmistuminen)
- opettajan korjaavat kysymykset
- varalla opettajan selittävä opetusmuoto

Syventävä käsittely

- opettajan "keskittävät" kysymykset
- oppilaat joutuvat toiselta kannalta kertomaan havainnon
- oppilaat joutuvat täydentämään ja kokoamaan esityksen
- tunneaineksen liittäminen opeteltavaan asiaan, opettajan empaattinen lisäys, runo, laulu tai kuva

Käsitteellisyuden aste

- opettaja esittää kysymyksiä
- oppilaat etsivät esimerkkejä
- käsitteen tai lain itsetoiminnallinen muodostaminen
- havaintojen sijoittaminen lakien ja käsitteiden järjestelmään

Harjoituksen aste

- opettaja asettaa tehtävän, kertoo johdannon, esittää kysymyksen tai väitteen
- oppilaat rakentavat kokonaisia esityksiä enemmän itsenäisesti, koska oppiaines on tuttua
- opettaja esittää korjaavia kysymyksiä
- kuvan esittäminen

Opettajan pysyessä tehtävien asettajana oppilaiden itsetoiminnalle jää runsaasti tilaa. Soinisen tarjoamien vaihtoehtojen puitteissa opetuksen henkeen jää vaihtoehtoja. Jos opettaja korostaa esimerkiksi oikean ja täsmällisen tiedon merkitystä sinällään, hän asettaa opetuksen pääpainon "uuden esittämiseen". Tällöin oppilaat joutuvat tuottamaan havaintojensa pohjalta kovin tarkkaa tietoa "jaksoihin". Opetustapahtuman luonnetta alkavat silloin hallita opettajan korjaavat kysymykset.

On mahdollista, että juuri uushumanistisen ja herbartilaisen opetuksen välimaastossa tämän tyyppinen herbartilaisen opetusopin soveltaminen uushumanistisiin tietoa korostaviin päämääriin on ollut suosittua.

Jos taas "muodollisia asteita" käytetään enemmän Soinisen itsensä korostamalla tavalla, "uuden esitys" ja "jaksojen muodostus" syntyvät miltei pelkästään oppilaiden itsetoiminnan pohjalta. Tässä tapauksessa opettaja katsoo oppilaiden tuottaman jakson otsakkeineen olevan

miltei aina "oikeaa tietoa". Pääpaino tällaisessa opetusmenettelyssä onkin käsittely myöhemmissä "asteissa", joissa syntyvät käsitteet ja "opetukset" muodostetaan ja harjoitetaan huolella.

Soinisen antamat näinkin yksityiskohtaiset ohjeet kertovat hänen halustaan saada levittää edes yksi herbartilaisuuteen perustuva opetus-tapahtuman runko opettajakunnan tietoisuuteen. Samaa päämäärää palvelevat hänen teostensa opetusesimerkit.

2.5.3 Kurinpito - hallinnasta ohjaukseen

Opetustapahtuman välitöntä ilmapiiriä on luomassa hallinta eli kurinpito. Soininen katsoo olevansa eräänlainen keskittien kulkija. Liian ankara kasvatuksena hän pitää sitä, että kasvatille annetaan käskyjä ja kieltoja perustelematta niitä vaatien samalla niiden ehdotonta noudattamista. Toisena äärimmäisyytenä hän näkee "vapaan kasvatuksen", joka välttää tyyliä pakottamista ja sokeaa tottelevaisuutta. Tämä suuntaus vetoaa lapsen järjellisyteen ja pyrkii näin luomaan itsenäistä arvostelu- ja toimintakykyä.

Soinisen mukaan on turha vedota järkeen sillä iällä, jolloin sitä ei vielä ole. Vastaavasti myöhemmällä iällä sokean tottelevaisuuden vaatimus on yhtä "nurinperäinen". Soininen yhdistää molemmat suunnat ja näkee hallinnan perustuvan kasvavan yksilön kehitysvaiheen huomioonottamiseen.¹ Hallinnan tehtävänä on varjella kasvattia niin ulkopuolelta tulevilta vaaratekijöiltä kuin kasvatista itsestään nousevien "henkisten vaarain" vaikutukselta. Näiden pyrkimysten tulee olla luonteeltaan kuitenkin myönteisiä siten, että kieltojen sijasta kehitystä suunnataan oikeaan ja kasvavaa totutetaan hyviin tapoihin. Ilman hyviin tapoihin tottumista kasvavalta viedään mahdollisuus myöhemmässä vaiheessa elämässään luoda oikeita käsityksiä hyvästä ja pahasta tai näiden käsitysten luomista vaikeutetaan olennaisesti. Soininen varoittaa pelon tunteen syntymisestä. Hän katsoo sen olevan "henkisen vuorovaihtuksen vihollinen".²

Ensimmäistä hallintatointa Soininen kutsuu suojelukseksi. Sillä pyritään suuntaamaan kasvatin ajatuspiiriä hänen kehityksensä kannalta myönteisiin asioihin, jolloin hän samalla välttyy ei-toivotusta ajatuspiiristä. Samaa pyritään myös "kasvatin toiminnassa pitämisellä" ja "ympäristön vaihtamisella".

Edellä mainituilla keinoilla vaarallisia mielteitä pystytään ainoastaan pakoilemaan. Ei-toivotut mielteet tulevat tietoisuuteen kuitenkin väistämättä. Koska mielteiden tunnemäärä ratkaisee, mitkä niistä ohjaavat tahtoa, tulee toivottuihin mielteisiin liittää niin vahvat tunnemäärät,

1 Soininen 1895, 29-30.

2 Soininen 1895, 34-36.

että ne syrjäyttävät kilpailevat mielteet.¹ Vetoaminen kunnioituksen ja kiintymyksen tunteisiin on kasvattajalle tärkeä lisäkeino vahvistaa toivottujen mielteiden tunnepitoisuutta. Tunteisiin vetoava menettely ei poista käskyjen ja kieltojen tarpeellisuutta. Tällä tavalla annetut käskyt ja kiellot ovat laadultaan täysin erilaisia koviin käskyihin ja kieltoihin verrattuna.

Nyt puheenalaisessa hallintatoimessa esiintyvä kiello ja käsky ovat kauttaaltaan ystävällisiä tahdonilmauksia ilman minkäänlaista kireyden merkkiä; toinen taas on kova ja uhkausta sisältävä. Tämä erotus ilmestyy käskijän ja kieltäjän katseessa ja äänessä niin selvään, että kasvatti siitä hyvin harvoin erehtyy.²

Vasta edellä mainittujen keinojen tuloksettomuus oikeuttaa "hallinnan ankarien toimenpiteiden" käyttöön. Nämä ovat "valvonta" ja "rangaistus". Valvonta kuuluu sinänsä kaikkeen opetukseen. Ankara toimenpide se on vasta silloin, kun kasvavan annetaan tietää "menettelynsä olevan valvonnan alaista".³

Hallinnan menettelyt muodostavat "psykologisen sarjan lempeistä hallintatoimista ankariin", jossa "lempeiden" osuus painottuu.⁴ Se mihin hallinnan toimenpiteeseen kulloinkin päädytään, määräytyy sen mukaan, mistä "ohjaus" alkaa onnistua. Ohjaus alkaa siitä, kun pystytään tuloksellisesti vetoamaan kasvatin "järjellisyyteen ja siveelliseen luontoon". Hallinnan toimenpiteiden tulee vetäytyä sitä mukaa kuin ohjaus astuu kuvaan.⁵ Ohjaus puolestaan saa voimansa ihmisen pyrkimyksestä kiinnostua joistakin asioista eli harrastuksesta.

2.6 Loogis-emotionaalinen doktriini

Soininen korostaa johdonmukaisesti tunteiden osuutta mielteiden yhteenliittymisessä. Loogiset lait - sarjallisuuden, samankaltaisuuden ja samanaikaisuuden lait - pystyvät ainoastaan osoittamaan ne mielteet vanhassa tietoineksessa, johon uudet on tarkoitus liittää. Liitoksen lujuuden ja sen säilymisen muistissa määrää kuitenkin liitoksen tunnepitoisuus. Tällä perusteella voidaan väittää Soinisella olevan loogis-emotionaalinen käsitys kognitiivisen rakenteen luonteesta.

Soininen korostaa tunteen osuutta myös metodiopissaan (*Ope-*

1 Soininen 1895, 40-42.

2 Soininen 1895, 43-44.

3 Soininen 1895, 44.

4 Soininen 1895, 45-46.

5 Soininen 1895, 24-25.

tusoppi II). Luonnontieteen ja matematiikan opetusnäytteissä Soininen ei esitä tunnepitoista ainesta. Opetussuunnitelmaopissaan Soininen kuitenkin painottaa kotiseutuopetusta myös näiden aineiden opetuksen lähtökohtana, jolloin kognitiivisen rakenteen tarvitsema tunneaine on käytettävissä jo opetussuunnitelman ansiosta. Johtavan historiallisen aineriikunnan opetusnäytteissä affektiivisella aineksella on keskeinen sija.

Mielteet liittyvät toisiinsa prosessissa, jossa "tieto ottaa vastaan havainnon, tunne antaa siitä lausuntansa ja tahto kuljettaa viestin ulkomaailmaan". Tieto, tunne ja tahto esiintyvät siten aina yhdessä. Havainto on tietoisuuden ilmiö. Soinisen käsityksen mukaan havaintoon liittyy aina "jollakin meille tuntemattomalla tavalla tunne", joka taas puolestaan herättää tahdon.¹ Tarkempi tutustuminen Soinisen kuvaukseen edellä esitetystä prosessista osoittaa hänen korostavan tunteen johtajuutta tapahtumasarjassa. Hän katsoo, että tunne pystyy määräämään myös tiedollisia toimintoja. Yksilöltä jää havaitsematta useita asioita, ellei havainnoille löydy tunteesta vastakaikua. Tämän tulkinnan vahvistaa seuraava Soinisen lausuma:

Toisessa ilmiössä on taas havaintoa ja mielikuvaa seuraava tunnemäärä niin heikko, ettei sitä tajua erityisesti huomiota teroittamatta. Jos vedän kynälläni mustekoukeron paperille, en aluksi huomaa sen mitään tunnetta herättävän. Mutta voi sattua niin, että silmäni tarkemmin kiintyvät tuohon koukeroon, ja silloin huomaan, että se minua eri osien sopusuhtaisuuden kautta miellyttää enemmän ehkä kuin toinen, jonka vedän viereen. Edellinen on kauniimpi kuin jälkimmäinen - - Tunteeni on siis lausunut arvostelunsa näistä havainnoista. Sen herättämä tahtokin on tullut näkyviin siinä, että olen jatkanut noiden koukeroiden tarkastamista, vieläpä piirtänyt mahdollisesti uusia. Näemme siis lain todeksi vielä vähäpätöisimmässäkin seikassa.²

Edellä oleva lainaus osoittaa lisäksi tunteen määräävän tahtoa. Tämän Soininen vahvistaa myös toisessa yhteydessä, kun hän katsoo "tahdon voiman ja kestävyiden" riippuvan "tunteen voimasta ja kestävydestä".³

Mitä Soininen tarkoittaa tuolla niin keskeiseksi nousevalla "tunteella"? Koko Soinisen metodioppi tähtää yksilön kognitiivisen rakenteen kehittämiseen niin, että hän pystyy tekemään oikeat havainnot, käsittelemään ne monipuolisesti ja toimimaan harkintansa perusteella. Siten Soininen tarkoittaa "tunteella" koko sitä kognitiivista järjestelmää, jonka muodostavana tekijänä on tunne. Kognitiivinen järjestelmä käsitteineen, lakeineen ja elämänviisauksineen hallitsee siten sekä havainto-että tietomaailmaa.

Yksilöllä on olemassa kognitiivinen järjestelmä, vaikkei hänelle

1 Soininen 1895, 7.

2 Soininen 1895, 8-9.

3 Soininen 1895, 9.

ole annettu mitään varsinaista opetusta. Soininen katsoo harrastuksen olevan myötäluotuna yksilöön. Tunneperitoiset mielteet asuvat harrastuksen alueella ja luovat tartuntapinnan uusille mielteille, jotka assosioituvat loogisten lakien mukaan alkuperäisiin mielteisiin.

Mikäli Soinisen käsitystä ihmisen olemuksesta tarkastellaan näiden perusteiden valossa, niin ei voida päätyä passiiviseen ihmiskuvaan. "Myötäluotu harrastus" ja siitä nouseva itsetoiminta ovat auttamattomasti ristiriidassa niiden näkemysten kanssa, jotka katsovat assosiaatiopsykologian johtavan Soinisen passiiviseen ihmiskuvaan.¹ Edellisessä pääluvussa esitettyä ihmisen olemusta voidaan tämän luvun perusteella tarkentaa.

TAULUKKO 5 Soinisen käsitys ihmisen olemuksesta. Soinisen metodiopin tarkastelu vahvistaa aikaisemmin tässä tutkimuksessa saatua tulosta. Taulukossa on esitetty keskeisiä Soinisen ihmiskuvaa koskevia käsitteitä ja käsitteiden täsmennyksiä.

Harrastus

- harrastus myötäluotu
- neljä päharrastusta
- harrastuspiirin vaihtelu ikäkausittain

Kyky luoda käsitteitä ja syyn ja seurauksen lakeja

- pyrkimys haltuunottaa todellisuutta harrastuksen suunnasta

Kehityspsykologiset vaiheet (sivistyshistorialliset asteet)

- harkintakyvyn kasvu, uuden ulottuvuuden tuleminen vaiheittain

Havainnon käsittely tieto-tunne-tahto prosessissa

- tieto on olemassa vain suhteessa kognitiiviseen rakenteeseen
 - tunne on keskeinen tekijä kognitiivisen rakenteen synnyssä
-

Harrastuksen pohjana oleva mielenkiinnon kohde (harrastuspiiri) muuttuu kuitenkin iän mukana. Soinisen teoriassa on siten mukana kehityspsykologinen osa. Sen mukaan yksilö on aluksi "rajattoman mielikuvituksen asteella" siirtyen sitten "todellisuuden tajunnan", siitä "tunteelli-

1 Passiiviseen ihmiskäsitykseen on Soinisen kohdalla päätynyt esim. Miettinen 1984, 19, 23. Tutkimuksessaan hän on käyttänyt ainoastaan Soinisen metodiopia osittaisesti, muttei lainkaan "Kavatusopillisia luennoita". Viimeksi mainitussa teoksessa Soininen juuri esittää selvästi ihmiskuvansa. Metodiossa Soininen keskittyy opetuksen teoriaan, jolloin painotus on ulkoapäin vaikuttamisessa kasvavaan. Edellä esitetty metodiopin syvempi tarkastelu osoittaa sen olevan ristiriidaton Soinisen varhaisempien teosten kanssa.

suuden" ja viimein "harkinnan asteelle" (sivistyshistorialliset asteet). Soininen tarkoittaa ilmeisesti kehityksen etenevän siten, että "rajattoman mielikuvituksen" -vaiheen jälkeen yksilö pystyy seuraavassa vaiheessa erottamaan toden tarusta. Seuraavassa asteessa yksilölle tulee tarve liittää tositarinaan enemmän tunnetta, ja viimeisessä vaiheessa yksilö haluaa testata harkinnassa henkisiä voimiaan.

Soininen esittää kehityspsykologian perin suppeasti ja suurpiirteisesti. Hän rajaa esityksessään kehityspsykologian erityisesti opetus-suunnitelmaan vaikuttavaksi tekijäksi. Opetukseen kehityspsykologia vaikuttaa siten opetussuunnitelman kautta. Metodiopissa hän ei käsittele varsinaisesti kehityspsykologiaa, koska oppimisen periaatteet ovat samantyyppiset ikäkausista riippumatta.

Harrastuksen olemukseen kuuluu sen pyrkimys edetä "luontevasti". Tälle edellisessä pääluvussa todetulle harrastuksen perusluonteelle on vastineensa metodiopissa. Odotuksen synnyttämä mielenkiinto, syiden ja seurausten omintakeinen löytäminen, pyrkimys muodostaa arkielämässä käsitteitä ja itsetoiminnan hyväksikäyttö ovat metodiopissa selvästi esillä ja puhuvat aktiivisen kognitiivisen ihmiskuvan puolesta.

Ihmisen olemukseen kuuluu lisäksi havainnon prosessointi kaikissa "sielunelämän ryhmissä": tiedollisessa, tunteellisessa ja tahdollisessa ryhmässä. Havainnon käsittely on väistämätön ja etenee mainituksa järjestyksessä painottuen tässä pääluvussa osoitetulla tavalla "tunteen" vaiheeseen.

Herbartilaisesta opetusajattelusta on sanottu, että se ylitti taustateorian rajat.¹ Pitääkö tämä toteamus paikkansa? Vai onko kyse herbartilaisen teorian huonosta tuntemuksesta, kun se on samaistettu pelkän assosiaatiopsykologian tuotteeksi? Vai onko kysymys vain siitä, ettei opetusoppia ole totuttu näkemään kasvatustieteellisen teorian olennaisena osana? Soinisen kohdalla on syytä pitää mielessä, että hän kuului juuri siihen herbartilaiseen suuntaukseen, joka pyrki teorian soveltamiseen opetukseen. Tässä tutkimuksessa Soinisen käyttämät perustelujen lähteet on pyritty rajaamaan käsittelyn ulkopuolelle. On kuitenkin syytä huomata, että Soinisen teosten liitteet sisältävät huomattavia lisäyksiä ja viittauksia lähdeoteksiin. Pelkkien opetusoppien pohjalta tehtävä teoreettisen taustan tarkastelu on epäilemättä puutteellinen. Assosiaatiopsykologian pohjalta tehty herbartilaisuuden arvostelu on vajavainen myöskin sen vuoksi, että herbartilainen pedagogiikka pohjautuu vahvasti etiikkaan.

Soinisen kirjoitukset perustuivat teorian ohella käytännön kokemukseen. Hän kirjoitti metodioppinsa vasta sitten, kun hän oli itse opettanut useilla luokka-asteilla eri koulumuodoissa ja auttanut kansa-

1 Käsitys on vallalla kotimaisessa kasvatushistoriassa. Esim. Miettinen 1984, 23.

koulua aloittavia oppilaita pukeutumisesta lähtien.¹

Vuosisadan alkupuolen kasvatustutkimukselle oli luonnollista, että kasvatuksen teoreettinen pohja lepäsi paljon muussakin kuin kokeellisessa tutkimuksessa. Esimerkkinä voimme pitää Waldemar Ruinin kirjoitusta Valvojassa ensimmäisen maailmansodan jälkeen, jolloin hän oli jo vuosia aikaisemmin jättänyt herbartilaisuuden.

Jos nyt siis kysymme, saadaksemme oikean historiallisen liitännäkohdan: mikä oli viimeisinä rauhan vuosina kasvatustutkimuksen kehityksen huomattavin ilmiö, niin toivon, ettei minun tarvitse kuulla vastauksia: uusi, kokeellis-sielutieteellinen tutkimus kasvatustutkimuksessa. Sillä sehän on vain valmistusta, tavallaan ulkokuorta, eikä varsinaista vakavaa kasvattajan työtä; se, mitä tämä tutkimus toistaiseksi tarjoaa, ei mitenkään vastaa ajan suuria, polttavia sivistysvaatimuksia, vaan saanee vähitellen merkitystä opetuksen yksityiskohtiin nähden.²

Tässä pääluvussa on todettu, että Soinisen metodioppi mahdollisti erilaisia painotuksia opetuksen ilmapiirissä. Soininen sanoutui selvästi irti didaktisesta materialismista, mutta hänen metodioppinsa antoi keinot ja mallit myös sellaiselle opetukselle, joka painotti tietoinaisten oikeellisuutta.

Jos Soinisen metodioppia käytettiin sellaisen lukusuunnitelman vallitessa, jossa hänen kaavailemansa kasvattavat aineet olivat sivuosassa, myös koulukasvatuksen lopputulos muodostui Soiniselle vieraaksi. Tämä havainto on olennainen seurattaessa Soinisen doktriinin leviämistä. Jos opettaja omaksui esimerkiksi muodollisten asteiden käytön, mutta painotti "uuden esittämistä", hän saattoi pyrkiä Soinisen doktriinille vieraisiin tietokeskeisiin päämääriin. Tässä tutkimuksessa metodiopin osien ja sen käsitteistön osittaista käyttöä ei pidetä luotettavana tapana seurata suuntauksen leviämistä.

Soinisen kasvatustutkimusoppi voidaan lukea luonteeltaan kognitiiviseksi.³ Tunneaineiden korostus tietorakenteen synnyssä antaa mahdollisuuden luonnehtia Soinisen kognitiivista oppimiskokemusta loogis-emotionaaliseksi.

1 Lehtonen 1949, 86.

2 Ruin 1919, 262; Iisalo 1984a, 74.

3 Miettinen asettaa kognitiivisille teorioille kaksi kriteeriä. 1) Ihminen on niissä tavoitteellisesti toimiva olento. 2) Ihminen hankkii tietoa ympäristöstään ja rakentaa "sisäisiä malleja", jotka ovat ympäristöä ja sen ilmiöitä koskevia tiedollisia rakenteita. Tämä "skeema" oletetaan toiminnan edellytykseksi. Miettinen 1984, 13-14.

III HERBARTILAISUUDEN LEVIÄMINEN

1 KASVATUSAATTEELLINEN KENTTÄ - VUOSISADAN VAIHTEESSA

1.1 Utilitaristiset suuntaukset

1.1.1 Pyrkimys hyödyllisen tiedon välittämiseen - Yrjö-Koskinen

Kristillis-humanistisen maailmankatsomuksen kärsimät tappiot ajoivat osan älymystöstä kriisiin vuosisadan vaihteessa. Ilman uskontoa jäänyt älymystö turvautui eettillis-utilitaristiseen filosofiaan, jolla oli juurensa Comten positivismissa ja brittiläisessä utilitarismissa.¹ Tämä oli omiaan voimistamaan vuosisataisia utilitaristisia pyrkimyksiä muuttaa koulun humanistista luonnetta. Vuosisadan vaihteessa kehitys johti reaaliaineiden painottamiseen opetussuunnitelmissa.

Taimo Iisalo toteaa Soinisen doktriinin olleen ristiriidassa niin "uushumanistisen perinteen kuin hyödyllisen tiedon välittämisen käsityksen kanssa". Hän arvioi, että vuosisadan ensimmäisellä vuosikymmenellä oppikoulun opettajakoulutusorganisaatio ja pedagoginen tiedeorganisaatio edustivat herbartilaisuutta, kun taas kouluhallitus oli "tietoja välittävän" katsomuksen kannalla.

Oppikoulun lukusuunnitelmaratkaisuissa herbartilainen vaati-

1 Sainio 1960, 67-68.

mus kielten ja matematiikan tuntimäärien vähentämisestä sai vastaansa utilitaristisen suuntauksen kieliä ja matematiikkaa puoltavan kannan. Kun uushumanismin puolusti näiden aineiden keskeisyyttä kasvattavuuden kannalta, niin utilitarismi puolestaan luotti samoihin oppiaineisiin niiden käytännöllisen hyödyn kannalta.¹

Iisalo katsoo pedagogisen utilitarismin tulleen kouluhallintoon jo 1890-luvulla. Kouluhallinnon opetuskäsityksen selvittäminen tosin on hankalaa, koska sen asiakirjoissa ei ole säilynyt yhtään laajempaa opetusopillista keskustelua.² Kouluylivaltuutuksen päällikkönä vuosina 1902 - 17 toimineen Y. K. Yrjö-Koskisen opetuskäsityksestä on aikaisemmassa tutkimuksessa hajanaisia tietoja. Jyväskylän seminaarin kasvatusaineita opettaessaan 1886 - 92 hän jatkoi Isosaaren tutkimuksen mukaan paljolti Wallinin linjaa. Hänen tiedetään kuitenkin vaihtaneen Cleven sielutieteen oppikirjan tilalle Thiodolf Reinin vuonna 1884 julkaiseman vastavaan oppikirjan.³

Reinin teos poikkeaa ihmiskuvansa puolesta ratkaisevasti uushumanistisesta sielukykyopista. Rein toimi filosofian professorina vuodesta 1869 ja hoiti vuosisadan vaihteessa mm. yliopiston rehtorin tehtäviä. Hän aloitti uransa hegeliläisenä, mutta päätyi kritisoimaan Hegelin tieto-opillista kantaa. Rein alkoi suuntautua empirismiin vaikkakin säilytti pääosin idealistisen maailmankäsityksen. Tarkastaessaan Ruinin professorinväitöskirjaa 1887 hän oli jo ilmeisesti luopunut olennaisista kohdista hegeliläisyyttä, eikä hän kritisoinut Ruinin herbartilaista teosta hegeliläisen oppijärjestelmän pohjalta. Osoituksena Reinin avoimuudesta uusien näkemysten suuntaan voidaan pitää myös sitä, että esimerkiksi Soininen tuntuu omaksuneen "sielun pääkykyjen" - tieto, tunne, tahto - hahmottamisen Reinin tapaan.⁴

Yrjö-Koskisen ratkaisu ottaa Reinin oppikirja käyttöön rikkoi siten uushumanistisen pedagogisen yhtenäiskulttuurin Jyväskylän seminaarissa. Myöhemmin 1890-luvulla Yrjö-Koskisen johtajakaudella Jyväskylässä käytettiin kasvatusopillisena oppikirjana rinnakkain uushumanistisia ja herbartilaisia oppikirjoja pääasiassa siten, että seminaarissa opetettiin hegeliläistä kasvatusoppia ja herbartilaista opetusoppia. Yrjö-Koskinen uusi myös seminaarin pääsykoetta niin, että äidinkielen ja laskennon merkitys opiskelijavalinnassa lisääntyi.⁵

Soininen ja Yrjö-Koskinen olivat puoluetovereita. Heidän kan-

1 Iisalo 1984b, 122-123; Uushumanismi hyväksyi varsin joustavasti reaaliaineiden opetuksen. Se edellytti kuitenkin, että kyseiset aineet irtautuivat ammattillisista tavoitteista. Reaaliaineiden opetuksen tuli siten sopeutua uushumanistiseen muodollisen sivistämisen tavoitteeseen. Iisalo 1988, 130.

2 Iisalo 1984b, 54.

3 Isosaari 1961, 137-138.

4 Grotenfelt 1938, 5-9; Rein 1884, 32-33; Päivänsalo 1971, 97-98; Haapasalo 1976, 11-12.

5 Halila 1963, 66; Isosaari 1961, 137-139, 148.

tansa menivät kuitenkin ristiin pohjakoulu- ja lukusuunnitelma-
kysymyksissä. Soininen ajoi koko neliluokkaisen yläkansakoulun saa-
mista oppikoulun pohjakouluksi. Kansakouluväki oli etupäässä ajatuk-
sen takana, mutta oppikouluväki vastusti uudistusta. Alunperin ajatus
sai osakseen vastustusta myös kansakoulun piiristä, koska oppikoulun
pelättiin vaikuttavan sen avulla kansakoulun opetussuunnitelmaan ja
kansakoulun joutuvan näin luopumaan itsenäisyydestään. Nämä pelot
väistyivät vuosisadan lopussa, ja uudistusta ajettiin innokkaasti.¹

Soininen kärsi asiassa kuitenkin tappion Kasvatusopillisessa
yhdistyksessä vuonna 1897, suomalaisessa puolueessa vuonna 1906 ja
asetusta annettaessa 1905. Huolimatta siitä, että miltei kaikkien puoluei-
den ohjelmissa vaadittiin kansakoulua oppikoulun pohjakouluksi ja että
esimerkiksi eduskunta asettui 1912 kolmen neljäsosan enemmistöllä
samansisältöisen ponsiehdotuksen taakse, kouluhallitus ja senaatti esti-
vät asian etenemisen autonomian aikana.²

Ennen kouluhallituksen kansakoulujen tarkastajaksi siirtymis-
tään Yrjö-Koskinen hoiti kansakoulun oppikirjakomitean (1898 - 99)
puheenjohtajuutta. Komiteaa on kirjallisuudessa kutsuttu herbartilaisek-
si. Toiminnassaan se toteutti joitakin herbartilaisten vaatimia uudistuk-
sia, kuten suosittaessaan yhdysluokkien vuorokurssiperiaatetta, mutta
äidinkielen ja matematiikan asemaa se ei ollut valmis heikentämään.³

Yrjö-Koskinen teki useita opintomatkoja ulkomaille. Hänen mie-
lenkiintonsa kohde oli Ranska, jossa hän vieraili vuosina 1892 ja 1897.⁴
Muista opintomatkaajista poiketen Yrjö-Koskinen ei tutustunut Kes-
ki-Euroopan kouluoloihin. Hän keskittyi matkoillaan Länsi-Eurooppaan.
Kouluhallituksen arkistossa on hänen matkakertomuksistaan säilynyt
ainoastaan raportti ensimmäisestä Ranskaan kohdistuneesta matkasta.⁵

Yrjö-Koskinen julkaisi 1898 teoksen *Kuvia ulkomaiden kansakou-
luoloista*. Kirjassa hän käsittelee Ranskan, Englannin, Ruotsin ja Norjan
kouluoloja.⁶ Kirja - sen enempiä kuin matkakertomuskaan - eivät anna
selvää kuvaa Yrjö-Koskisen pedagogisesta ajattelusta. Ranskan kansa-
koulua hän ei ihailnut vaan katsoi, että opetuksen siellä oli "kaukana
teoriian jäljessä" ja että sikäläinen koulu ei "tarjoa paljoa" suomalaiselle
vierailijalle.⁷ Erityisesti hän paheksui uskonnon syrjäyttämistä sikäläi-
sestä opetuksesta. Hän piti kyseenalaisena myös sitä, että kuulustelussa
keskityttiin vain muutamiin oppilaisiin. Kuulustelun tarpeellisuutta hän

1 Niemi 1969, 152, 160.

2 Somerkivi 1979, 50-51; Niemi 1969, 140, 235, 285.

3 Oppikirjakomitean mietintö 1899.

4 Karttunen 1983, 43.

5 Yrjö-Koskisen matkakertomus 1892. Kouluhallituksen virkamiesten ja opet-
tajien matkakertomukset 1885-1940. KHA. VA.

6 Yrjö-Koskinen 1898.

7 Yrjö-Koskisen matkakertomus 1892. KHA. VA.

ei herbartilaisuuden tavoin kuitenkaan asettanut kyseenalaiseksi.¹ Huonona hän piti erityisesti ranskalaisten pyrkimystä "kunnianhimon kiihoittamiseksi" lapsissa. Tällaisina tekoina hän piti ulkoisten palkintojen - tähtien, nauhojen ja lahjojen - systemaattista käyttöä arvostelussa.² Herbartilaisuus ei edellyttänyt ulkoisten palkintojen käyttöä, mutta erityisen vierasta se oli Wallinin pedagogiikalle, joka katsoi palkintojen paisuttavan itsetuntoa ja häiritsevän lapsen tasapainoista kehitystä.³

Yrjö-Koskinen ei paneudu esityksissään opetuksen metodiseen puoleen. Hän tuntuu käsittävän opetuksen vain tiedon siirtämisenä. Mielenkiintoista on huomata hänen kritisoivan ruotsalaisten seminaarien käytäntöä, jossa harjoituskoulun opettaja oli aina läsnä kokelaiden pitämällä tunneilla. Yrjö-Koskinen piti kotimaista järjestelmää parempana, koska täällä kokelas sai pitää paljon tunteja itsenäisesti. Näin suomalainen kansakoulunopettaja oli seminaarista lähtiessään "valmistuneempi" tehtäväänsä.⁴ Tällä perusteella voidaan olettaa, että Yrjö-Koskinen ei kantanut huolta metodisesta oikeaoppisuudesta. Metodista korostavat kasvatussuuntaukset sitä vastoin edellyttivät ohjaavan opettajan läsnäoloa kokelaan pitämällä tunneilla.

Wolfgang Klafki on luonut kasvatuksen tausta-ajatusten typologian. Hän on tutkinut erityisesti opetusprosessien taustalla olevia pedagogisia ajatuksia Euroopassa 1800- ja 1900-luvulla. Hän erottaa toisistaan kaksi pääsuuntausta. Materiaaliset kasvatusteoriat eroavat muodollisen kasvatuksen teorioista siinä, että jälkimmäiset kiinnittävät huomionsa oppilaaseen ja hänen persoonallisuutensa muotoutumiseen. Materiaalisissa teorioissa opetukseen valittava tietoinen saatetaan alistaa tarkkaankin seulontaan, mutta itse opetustapahtuma nähdään niissä vain tiedon välittämisenä. Itse opetuksessa nähdään tapahtuvan vain tekninen tiedonsiirto, jossa ongelmat ovat enintään yksinkertaisia siirto-ongelmia.⁵

Yrjö-Koskinen opetusnäkemystä ei voida edellisten tietojen pohjalta pitää uushumanistisena eikä Soinisen doktriinin piiriin kuuluvana. Yrjö-Koskinen ajattelussa herbartilaisuuden suuntaisilla uudistuksilla oli sijansa, mutta ne näyttävät olleen yhteydessä erilaiseen yhteiskuntanäkemykseen ja utilitaristiseen doktriiniin. Tältä pohjalta on myös selitettävissä se, että kouluhallitus alkoi suosia muodollisten asteiden käyttöä vasta 1910-luvulla.⁶

Kansakoulumyönteisyydestään huolimatta Yrjö-Koskinen ei kelpuuttanut kansakoulua oppikoulun pohjakouluksi. Uusi uushumanis-

-
- 1 Yrjö-Koskinen 1898, 32-36, 40.
 - 2 Yrjö-Koskinen 1898, 42-43.
 - 3 Wallinin kasvatustieto on esitetty luvussa II.1.
 - 4 Yrjö-Koskinen 1898, 131.
 - 5 Klafki 1967, 27-38; Iisalo 1984b, 13-15.
 - 6 Isosaari 1964a, 102.

mista poikkeava ihmiskuva ei saanut häntä kannattamaan herbartilais-
ten "mielensuuntaa muodostavien" oppiaineiden tuntimäärien lisäämis-
tä. Myöntäväinen kouluylihallituksen johtaja suosi reaaliaineita ja libe-
ralistista talouskehitystä, mutta vastusti ainakin osittain sääty-yhteis-
kunnan purkamista. Uudistusten jarruttamista ei voida rajattomasti
selittää historiankirjoituksessa sortovallan uhalla. Yrjö-Koskisen alunpe-
rin kansakoulun piirissä nauttima suosio kääntyi vastenmielisyydeksi
hänen pääjohtajakaudellaan. Kouluhallitus joutui myös tilille menette-
lystään pohjakoulukysymyksessä vuonna 1918.¹

Suomalaisessa puolueessa kärsimiensä tappioiden vuoksi Soini-
nen piti yhteyttä niin sosiaalidemokraatteihin kuin syntyvään maalais-
liittoonkin. Tampereen puoluekokouksessa Soininen lienee vaikuttanut
merkittävästi sosialistien koulupolitiikkaan. Hänen tiedetään olleen
vuosisadan vaihteessa mukana myös yrityksissä perustaa jonkinlainen
keskustapuolue.²

Yrjö-Koskisen utilitaristinen doktriini on tässä tutkimuksessa
tulkittu Klafkin typologian pohjalta materiaaliseksi kasvatusteoriaksi.
Pyrkimys hyödyllisen tiedon välittämiseen on tutkimuksessa tulkittu
kasvattavan opetuksen vastakohtaksi, jota puolestaan aikakauden muut
doktriinit ajoivat. Tämän pääluvun kartassa ero on esitetty dimensiolla
"kasvattava opetus". Utilitaristinen doktriini poikkeaa herbartilaisuudes-
ta selvimmin päämääräkysymysten sekä opetussuunnitelma- ja lu-
kusuunnitelmaratkaisujen kohdalla. Utilitaristeilla tuskin oli mitään
herbartilaista harrastus-ajatusta vastaan, kunhan se vain eteni "hyödyllisten"
tietojen suunnassa ja kunhan kasvattava opetus ei rajoittanut
hyödyllisten tietojen jakamista. Opetussuunnitelmassa iskevät siten
vastakkain utilitaristien laajat tietomäärät ja herbartilaisten kasvattavas-
ta opetuksesta nouseva pyrkimys tiedon karsimiseksi.

Klassisten kielten vastainen asenne yhdisti Soinista ja Yrjö-Kos-
kista. Tässä mielessä kumpikin voidaan katsoa reaaliaineiden kannatta-
jaksi. Kansakoulun puiteissa kyseinen yksimielisyys ei kuitenkaan
voinut kasvatusteorioita yhdistää. Käytännölliseksi vastakkainasettelun
pohjaksi jäi Soinisen vaatima historia-aineryhmän ja Yrjö-Koskisen kan-
nattama äidinkielen ja matematiikan keskeisyys.

Yhteistä utilitaristiselle ja herbartilaiselle suuntaukselle oli ihmis-
kuva. Reinin ja Soinisen teosten ihmiskuva saattoi hyvinkin olla utilita-
ristien täysin hyväksymä lähtökohta. Molemmat doktriinit saattoivat
siten käyttää esimerkiksi muodollisia asteita opetuksessaan. Herbartilai-
nen doktriini kuitenkin edellytti kaikkien asteiden käyttöä utilitarismita
poikkeavien eettisten päämäärien saavuttamiseksi. Kun utilitaristeille
riitti paljolti havainnollisuuden aste, herbartilaiset pitivät sen lisäksi
välttämättöminä myös käsitteellisyyden ja harjoituksen asteita. Mielen-

1 Niemi 1969, 147, 284-285.

2 Niemi 1969, 167.

kiintoista on huomata, että Onni Kurvinen arvioi Soinisen muistoteoksessa havainnollisuuden astetta käytetyn kansakoulussa "yleisesti, mutta käsitteellisyysasteen jäänen käytännössä pois ja harjoitusta käytetyn tarpeen mukaan".¹

Tässä tutkimuksessa utilitaristinen ja herbartilainen doktriini oletetaan voitavan erottaa toisistaan seuraavin perustein:

1. koulukasvatukselle annettu päämäärä
 - suhtautumisesta kasvattavaan opetukseen
2. suhtautuminen opetus- ja lukusuunnitelmaan
 - "hyödylliset aineet" vastaan "mielensuuntaa muovaavat" historia-aineet
3. muodollisten asteiden käyttö
 - tietopainotteinen havainnollisuuden asteen käyttö vastaan kaikkien asteiden käyttö

1.1.2 Agraariutilitarismi

Maata viljelevä kansan enemmistö edellytti kansakoululta suopeaa suhtautumista elinkeinoonsa. Kansakoulu otti jo syntyajoistaan lähtien huomioimaan nämä vaatimukset. Ajatus kansansivistyksen ja elinkeinöelämän etujen yhteensovittamisesta oli hyväksytty varsin yleisesti. Cygnaeus oli myös hyväksynyt filantrooppisia työkasvatusajatuksia lähinnä Pestalozzilta. Kaikki eivät olleet kuitenkaan tyytyväisiä pelkkiin inhimillisyyttä edistäviin tavoitteisiin. Osa esitetyistä vaatimuksista meni niin pitkälle, että niiden toteuttaminen olisi tehnyt kansakoulusta lähinnä maatalouden ammattikoulun.²

Tarkasteltavana ajanjaksona agraariutilitaristiset kannat tulivat selvästi esiin etenkin vuoden 1911 kansakoulukokouksessa. Kokouksessa katsottiin jopa, että kansakoulun asema ollisi uhattu, ellei maatalouden osuutta opetussuunnitelmassa parannettaisi.³ Maataloutta korostava suuntaus organisoitui yhdistyksiksi. Eräs näistä oli Suomen koulukasvitarha-yhdistys, joka julkaisuissaan kutsui kansakouluväkeä "takaisin auran ääreen".⁴

Agraariutilitaristien konkreettista fyysistä työtä korostavat vaatimukset on voitava tässä tutkimuksessa erottaa herbartilaisten ja työ-

1 Kurvinen 1960, 62.

2 Jussila 1968, 39-51.

3 Esim. maanviljelijä Bentz ja opettaja Parviainen. Kansakoulukokous 1911, 54, 42-52.

4 Esim. Rauman seminaarin opettajakunnalle lähetetty julkaisu. Opettajakousten pöytäkirjat 9.11.1916. RauSA. TMA.

koulun kannattajien vaatimuksesta "teon periaatteen" sisällyttämisestä koulun opetusohjelmaan. Herbartilaisille työ merkitsi jo syntyneen harrastuksen toteuttamista ja harjoittamista tahdon tasolla. Soininen esitteli "teon periaatetta" vuoden 1905 kansakoulukokouksessa.¹

Työkouluuhteessa työllä oli keskeinen osuus oppilaan henkisten kykyjen kehittämisessä. Tarkemmin työkouluuhte esitellään luvussa III 1.3. Työkouluuhteen ja agraariutilitarismin olennainen ero oli siinä, että työkoulu käytti työtä harkitusti metodisen kasvatuksen osana. Agraariutilitarismi on Klafkin typologian mukaan luettavissa puolestaan materiaaliin kasvatusteorioihin, kun taas työkouluuhte herbartilaisuuden tavoin luetaan muodollisen kasvatuksen teorioihin. Luvussa 1.4 agraariutilitarismi on luettu dimension "kasvattava opetus" negatiiviseen puoleen ja se on erotettu Yrjö-Koskisen doktriinista akselilla "tieto-opetus".

Lähtökohtansa ja tavoitteidensa vuoksi agraariutilitarismi ei tarvinnut ajatusrakennelmalleen yhtenäistä kasvatusteoreettista esitystä. Edellä esitettyä ajatusta tukee Mikael Soinisen käsitys utilitarismin luonteesta. Hän katsoi, että utilitarismin taustana on "suuri yleisö, joka lukua pitämättä pedagogisesta teoriasta hankkii näille pyrinnoille pääsyn kouluun".²

Agraariutilitaristisen suuntauksen erottaminen herbartilaisuudesta ei tuota vaikeuksia. Kasvatuksen päämäärät erosivat niissä ratkaisevasti toisistaan. Asiaratkaisujen tasolla esimerkiksi historia-aineryhmä ei voinut agraariutilitaristien mielestä toimia opetuksen keskuksena. He kelpuuttivat opetuksen rungoksi ainoastaan maatalouden tarpeet.

1.2 Vanhat muodollisen kasvatuksen suuntaukset - Boxströmin tiedolta suojeleva suuntaus Wallinin doktriinin kilpailijana

Kun Wallin oli viimeisiä vuosiaan Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden lehtorina vuonna 1882, Sortavalan seminaari sai kasvatustieteiden lehtorikseen kiistellyn Bruno Boxströmin. Nuori lehtori olisi voinut valita Wallinin osoittaman linjan opetuksessaan, mutta tämä ei hänelle kelvannut. Boxström halusi lähestyä kasvatusta Wallinia enemmän uskonnollisten totuuksien suunnasta.³

Käytännön asiaratkaisujen tasolla näiden kahden kasvatustieteen linjat poikkesivat ratkaisevasti toisistaan kansakoulun oppimäärien kohdalla. Kansakoulun ja kiertokoulun välisessä kiistassa 1880-luvulla ja

1 Kansakoulukokous 1905, 50-52.

2 Soininen 1899, 121.

3 Isosaari 1964a, 31.

1890-luvun alussa Boxström asettui kiertokoulujen kannalle. Hän katsoi Wallinista poiketen, että kansakoulun laajat oppimäärät hämmentävät kansan mielialoja. Kiertokoulut puolestaan tavoittivat hänen mukaansa kansan valtaosan, ja kasvattavan aineksen osuus niiden opetuksessa oli riittävän suuri.¹ Tässä yhteydessä on syytä huomata, että Sortavalassa toimi ns. Forströmin akatemia, joka valmisti kreikkalaiskatolisia kiertokoulunopettajia kahden vuoden koulutusajalla. Lisäksi siellä valmistettiin yksityisesti alkeiskoulunopettajia vuosina 1887 - 1917.²

Boxströmin ja Wallinin kasvatustietojen erot tulivat näkyviin mm. Boxströmin kritisoidessa Uudessa Suomettaressa Wallinin 1883 julkaisemaa *Yleistä kasvatus- ja opetusoppia*.³ Cygnaeus tulkitsi Boxströmin mielipiteet ihanteidensa ja kansakoulun vastaisiksi. Esitellessään kouluylhallituksessa Boxströmin valtakirja-asiaa Cygnaeus kieltäytyi esittämästä Boxströmiä Sortavalan seminaarin virkaan. Cygnaeus perusteli kantaansa pedagogisesti, mutta keskusvirasto myönsi Boxströmille valtakirjan.⁴

Boxström otti innolla osaa pedagogiseen keskusteluun. Hän julkaisi myös sanomalehteä *Kasvatusopillisia Sanomia*. Lehti ilmestyi käsikirjoitettuna mutta myös painettuna ainakin vuosina 1892 - 1903.⁵ Boxström toimi yhteistyössä piispa G. Johanssonin kanssa. Boxströmin kasvatuskäytännöstä ohjaili raamatullinen näkemys perisyntioppeineen. Näistä lähtökohdista käsin hän kritisoi niin Wallinin kuin Soinisenkin yrityksiä raamatullisten tavoitteiden iskostamisesta "uskolle vieraaseen järjestelmään". Siten on varsin ymmärrettävää, että Boxström vieroksui opetuksessaan myös Soinisen oppikirjoja.⁶ Vaikka Boxströmin ajattelussa voidaan nähdä muutoksia 1890-luvulle tultaessa, hänen raamatullista uskoa ja turhan tiedon karttamista korostava linjansa pysyi muuttumattomana.⁷

Pedagogisessa kartassa (luku III 1.4) Wallinin ja Boxströmin doktriinit on erotettu akselilla "tieto-opetus", joka viittaa kiistaan kansakoulun oppimäärien laajuudesta. Boxströmin pedagogiikkaa tutkinut Isosaari katsoo Cygnaeuksen, Wallinin ja Boxströmin psykologisten, pedagogisten ja didaktisten käsitysten poikenneen vain vähän toisistaan. Kaikki pitivät uskonnollis-siveellisiä arvoja keskeisinä. Boxströmin tarkastelutapa perustui Isosaaren mukaan kuitenkin Raamattuun,

1 Isosaari 1964a, 118-119; Heikkinen 1983, 114.

2 Isosaari 1964a, 120.

3 Isosaari 1964a, 114.

4 Isosaari 1964a, 31-32.

5 Mainitulta aikaväliltä on säilynyt useita vuosikertoja Jyväskylän yliopiston kirjaston kokoelmissa. *Kasvatusopillisia Sanomia* 1892-1903.

6 Isosaari 1964a, 75, 80, 115.

7 Isosaari 1964a, 108; Boxströmin matkakertomuksen uskontoa korostavat lausumat 1908. KHA. VA.

kun taas Cygnaeus ja Wallin pohjasivat filosofiaan ja pedagogiikkaan.¹

Näitä kansakoulun piirissä vaikuttaneita vanhoja pedagogisia suuntia yhdisti ihmiskuva. Wallin ja Boxström hyväksyivät opin ihmisen sielukyvyistä. He myös katsoivat ihmisen heikoksi olennoiksi, jonka kasvua tuli tukea jopa fyysiseen rangaistukseen saakka yltävällä kurinpidolla.² Kasvatusaatteellisessa kartassa (luku 1.4) vanhan pedagogiikan suuntaukset on erotettu herbartilaisuudesta akselilla "usko ihmisen luontaiseen kasvuvoimaan". Tämä akseli pyrkii kuvastamaan suuntausten ihmiskuvallista eroa herbartilaisuuden ja vanhojen pedagogisten suuntausten välillä.

Soinisen ja Boxströmin doktriinit on mahdollista erottaa myös muilla kasvatustiedon tasoilla. On kuitenkin syytä huomata, että myöskään Boxströmin doktriini ei sulkenut pois herbartilaisten muodollisten asteiden käyttöä. Boxströmin tiedetään ottaneen muodolliset asteet käyttöönsä jo 1890-luvulla. Boxström suhtautui herbartilaisuuteen kuitenkin vastenmielisesti ja pyrki välttämään Soinisen kirjojen käyttöä.³ Boxströmin kohdalla on siten erityisen selvästi nähtävissä, miten vähän muodollisten asteiden käytöllä ja herbartilaisella kasvatustieteen leviämällä oli keskinäistä yhteyttä.

1.3 Rauhamaa esittelee työkoulun

Vuodesta 1911 lähtien työkouluuute esittäytyi kansakouluväelle. Suuntauksen esitteli vuoden 1911 kansakoulukokoukselle Oulun piirin tarkastaja Onni Rauhamaa. Hän seurasi kiinteästi pedagogista keskustelua ja teki useita opintomatkoja ulkomaille. Rauhamaa julkaisi matkahaavaintojaan ulkomailta kahteen otteeseen ja kirjoitti lisäksi kaksi suppeaa pedagogista esitystä. Keskeiset pedagogiset puheenvuoronsa tämän tutkimuksen kannalta hän esitti vuoden 1911 kansakoulukokouksessa ja vuoden 1912 tarkastajakokouksessa. Molemmat puheenvuorot julkaistiin painettuina vihkoina samoina vuosina. Rauhamaa siirtyi 1911 kouluylihallitukseen. Häntä on pidetty työkoulusuuntauksen keskeisimpänä miehenä Suomessa.⁴

Rauhamaa nojautui Cygnaeuksen ja Deweyn ajatuksiin työn asemasta kasvatuksessa. Työkoulu perustui ihmiskuvallaan ajatukseen, että ihmisen kehityslakien mukaista oli ainoastaan opetus, jonka keskuksena oli omin käsin tehty työ ja kokeilu. Dewey katsoi, että ihmiskunnan

1 Isosaari 1964a, 108.

2 Boxström 1900, 214, 205.

3 Isosaari 1964a, 99-101, 65.

4 Rauhamaa 1911; Rauhamaa 1912; Somerkivi 1979, 168.

kehitys oli edennyt "kädestä päähän" ja yksilön tuli omalla kohdallaan toistaa sama kehitys. Tältä pohjalta Dewey laati "sivistyshistoriallis-teollisen" opetussuunnitelman. Asiaratkaisujen tasolla työkouluuute vaati työopetukselle tasavertaista asemaa "tietopuolisen opetuksen rinnalla". Rauhamaa ei voinut hyväksyä herbartilaisten käsitystä mielle-elämän keskeisyydestä kasvatuksessa.¹

Herbartilaisuuteen verrattuna Rauhamaan ajatus yksilön kehityksestä on saman tyyppinen, mutta pohjaltaan erilainen. Kun Rauhamaa otti pohjaksi aineellisen toiminnan yksilön kehityksen määrääjänä, niin Soinisen sivistyshistorialliset asteet pohjasivat teoriaan neljästä henkisen kehityksen tasosta. Soinisen lähestyessä ihmistä kognitiivisesti kullakin henkisellä valmiuden tasolla, Rauhamaan suuntaus pyrki lähestymään yksilöä toiminnallisesti kullakin toiminnallisen valmiuden tasolla.

Työkoulusta innostui opettaja Väinö Valorinta. Vuonna 1913 hän julkaisi teoksen *Uuden koulun merkkejä*. Siinä hän vaati, että työkasvatus olisi otettava yleiseksi ja läpäiseväksi toimintaohjeksi. Hän varasi mm. taidekasvatukselle huomattavan sijan. Kirjallisuudessa on arvioitu, ettei Valorinnan yrityksillä ollut huomattavaa menestystä.² Kuitenkin hänellä oli varsin pitkä ura kansakoulussa. Valorinta toimi mm. kansakouluntarkastajana 1926 - 53 ja toimitti Työkoulu-lehteä vuosina 1914 - 17.

Työkouluuute katsoi utilitaristisista suuntauksista poiketen, että opetus oli kasvatusta ja edellytti onnistuakseen metodisesti oikeaa menettelyä. Siten suuntauksen ero ainakin agraariutilitarismiin on selvä.³ Klafkin kasvatussuuntausten typologiassa työkouluuute luetaan materiaalisien ryhmien ulkopuolelle metodisen kasvatuksen suuntauksiksi.⁴ Tässä tutkimuksessa suuntaus on luettu utilitaristisista suuntauksista poiketen akselin "kasvattava opetus" positiiviseen päähän.

Herbartilaisuuden tavoin työkouluuute uskoi kasvatettavissa olevan luontaista kasvuvoimaa. Ihmisen kehityspsykologia pohjautui suuntauksissa kuitenkin varsin erilaiseen ihmiskuvaan. Niinpä esimerkiksi Rauhamaa katsoi, että ajatteluun pohjaava opetus oli mahdollista varsin myöhään, koska aivojen otsapaimut kehittyvät hitaasti.⁵ Siten herbartilaisten vaatima historia-aineryhmän keskeisyys oli työkoululle täysin vierasta. Kartassa nämä kaksi suuntausta on erotettu toisistaan

1 Kansakoulukokous 1911, 21-24; Piiritarkastajakokous 1912, 16-26; Kansakoulukokous 1922, 31-35; Kartassa on käytetty käsitettä "geneettinen epistemologia" kuvaamaan työkouluuuteen käsitystä ihmisen oppimisesta.

2 Lahdes 1961, 35.

3 Vuoden 1911 kansakoulukokouksessa Rauhamaa käytti puheenvuoron, jossa hän korosti opetuksen edellyttävän kasvatusopillista pohjaa ja vastusti koulun muuttamista ammatillisen opetuksen antajaksi. Kansakoulukokous 1911, 26. Havainto tukee tekstin päätelmää.

4 Iisalo 1984b, 14.

5 Piiritarkastajakokous 1912, 23.

akselilla "historia-aineryhmän keskeisyys".

Molemmat suunnat käyttivät käsitettä "teon periaate". Vuoden 1905 kansakoulukokouksessa Soininen esitteli teon periaatteen herbartilaisen opetusopin osana. Tällöin hän katsoi "teon" kuuluvan olennaisesti harrastuksen syntyyn.¹ Kun Rauhamaa käytti tuota käsitettä 1911, se oli esitelty siten jo kuusi vuotta aikaisemmin tieteen vaatimuksena kasvatukselle. Nyt se esitettiin ponnekkaasti toiseen doktriiniin kuuluvana ja vielä tuoreempaan tieteellisen tiedon statukseen nojautuvana. Pedagogista kehitystä seuranneelle kehitys saattoi siten näyttää kulkeneen herbartilaisuuden yli.

Toinen työkoulun kannattajille ja herbartilaisille yhteinen käsite oli kotiseutuperiaate. Työkoulussa tämän periaatteen tuli kuitenkin johtaa suoraan metodiseen työjärjestelmään, kun taas herbartilaiset päätyivät työhön vasta metodisen kasvatuksen lopputuloksena.

Professori Juho Hollo kutsuttiin esitelmöimään "toiminnallisen kasvatuksen teoreettisista perusteista" piiritarkastajakokoukseen vuonna 1931. Hän erotti työkoulussa kaksi eri suuntausta: teknisen suunnan ja henkisen toiminnan suunnan. Edellisen edustajana hän mainitsi O. Seinigin ja jälkimmäisen H. Gaudigin.² Kirjallisuudessa on arvioitu, että työkoulu siirtyi Suomessa 1920-luvun kuluessa lähemmäs Gaudigin edustamaa suuntaa.³

Miten tämä suuntaus on erotettavissa herbartilaisuudesta? Gaudigin suuntaus korosti ylipäätään oppilaan toimintaa, vaikkakin hyväksyi henkisen toiminnan toiminnaksi manuaalisen rinnalla. Erona herbartilaisuuteen on se, että siitä puuttui herbartilaisuuden kognitiivinen luonne. Samalla se sitoutui suuren reformipedagogisen suuntauksen perusajatuksiin.⁴ Työkoulu on mahdollista erottaa herbartilaisuudesta toiminnallisuuden kohdalla. Herbartilaiset edellyttivät toiminnalta kognitiivista valmiutta. Toiminta oli mahdollista herbartilaisille itsetoiminnan periaatetta noudattaen jo tiedon hankkimisen vaiheessa. Herbartilaiset edellyttivät kuitenkin, että oppimisessa täyttyvät kognitiivisen oppimiskäsityksen ehdot.

Toisaalta näyttää ilmeiseltä, että herbartilainen havaintoon ja omakohtaiseen osallistumiseen pohjautunut opetusmetodi saattoi tyydyttää varsin pitkälle niitä työkoulun kannattajia, jotka hyväksyivät henkisen teon toiminnaksi. He myös oletettavasti halusivat käyttää muodollisia asteita paljon vapaammin. Nämä työkoulun kannattajat eivät kuitenkaan voineet hyväksyä herbartilaista ihmiskuvaa. Herbarti-

1 Kansakoulukokous 1905, 50-52.

2 Piiritarkastajakokous 1931, 22-25.

3 Lahdes 1961, 52-53.

4 Lisäksi on syytä huomata, että vaikutteita saatiin suomalaisen työkouluun lukuisista muitakin reformipedagogiikan lähteistä. Esim. tarkastaja Kaarlo Mäkinen levitti työkouluuutetta saaden vaikutteita mm. Kerschensteinerilta ja eräiltä amerikkalaisilta pedagogeilta. Lahdes 1961, 53; Iisalo 1988, 200-201.

laisuuden kognitiivista vaatimusta - käytännön tasolla erityisesti käsitteellisyysasteen ja emotionaalista syventämistä - oli hankala perustella työkoulun ihmiskuvasta käsin.

Työkoulu käytti keskeisiä herbartilaisuuden luomia käsitteitä nyt uudessa merkityksessä. Työkoulu jakoi muodollisen kasvatuksen kannattajat entistä useampaan leiriin. Nyt utilitaristeille tarjoutui, ainakin periaatteessa, otollinen tilaisuus ajaa omia tavoitteitaan. Utilitaristisia tavoitteita vastassa ei 1910-luvulla ollut siten enää yhtenäistä herbartilaista tiedeyhteisöä. Todellinen päätöksentekoa saattoi vetäytyä pedagogisen kiistelyn yläpuolelle.

1.4 Kasvatusaatteellinen kartta - herbartilaisuuden erottaminen muista suuntauksista

Pyrkimys esittää tyhjentävästi yhden kuvion puitteissa vuosisadan alun kasvatusaatteellinen kenttä on epäilemättä ontuva. Tutkimuksessa omaksuttu käsitys kasvatusaatteesta jäsentyneenä kokonaisuutena vaatii yksittäisen aatteen ajatuksen liitettäväksi kokonaisuuteensa.

Tehtäväksi tässä luvussa otettiin kuitenkin herbartilaisuuden erottaminen muista suuntauksista. Tehtävä edellyttää herbartilaisuuden saattamista suhteeseen muiden suuntausten kanssa. Oheisessa kartassa tämän pääluvun tulokset on pelkistetty. Suuntaukset toisistaan erottavat dimensiot on valittu sillä perusteella, että ne osoittavat kasvatusaatteista sellaisia perusajatuksia, jotka vääjäämättä johtavat toisista aatteista poikkeaviin käytännön tason vaatimuksiin. Useimmat valituista dimensioista koskevat päämääräkysymyksiä tai ihmiskuvaa. Työkoulua ja herbartilaisuutta erottavaksi akseliksi on kuitenkin otettu erilaisesta ihmiskuvasta nouseva opetus suunnitelmatason vaatimus.

Kuviossa on lisäksi lueteltu esille tulleita kullekin kasvatusaatteelle tyypillisiä piirteitä, joiden avulla kartta on helpompi saada vuoropuheluun aikaisemman tutkimuksen käyttämän käsitteistön kanssa. Näiden kasvatusaatteiden piirteiden joukossa on myös oletamus siitä yleispoliittisesta aatteesta, jonka lähelle kukin kasvatusaate sijoittuu. Viimeisenä on myös oletamus siitä ihmisryhmästä tai instituutiosta, joka kannatti suuntausta.

Erottavaksi tekijäksi ei ole valittu opetuksen metodisen tason eroja. Suuntaukset luonnollisesti poikkesivat toisistaan metodisella tasolla, mutta tutkimusaineiston valinta ei mahdollista erottelua metodisten kysymysten pohjalta. Lisäksi lähteet osoittavat, että kasvatussuuntausten erottaminen toisistaan juuri metodisten kysymysten pohjalta on vaikeaa. Mielenkiintoista on huomata, että aikaisempi tutkimus on pyrkinyt selittämään herbartilaisuuden leviämistä Suomessa juuri ope-

tuksen metodisten kysymysten perusteella.¹

Jyväskylän seminaarin johtaja Kosti Raition matkakertomus vuodelta 1904 valaisee, miten hän koki herbartilaisen kasvatustiedon ja sen hyväksymän metodiikan suhteen Saksassa. Kuvatessaan Karlsruhen seminaaria hän kirjoitti:

Kasvatustiedossa käytettiin F. Leutzin oppikirjoja, jotka meilläkin ovat hyvin tunnetut. Varsinaista herbartilaista opetussuunnittelussa, jossa mm. konsentraationi-vaatimusta toteutettaisiin siinä määrässä kuin herbartilainen kasvatustiedon tähtää en tavannut täällä enempää kuin edellisissäkään seminaareissa. Yleensä kuuluukin Saksan seminaareissa ja muissa oppilaitoksissa herbartilaisia aatteita otettavan varten vaan sen verran kuin olosuhteet suurempia muuttamattomia tuottamatta sallivat, etupäässä siis vaan metodiikan alalla.²

Raition kertomus on tämän tutkimuksen kannalta tärkeä. Ensinnäkin se osoittaa, että Raitio koki aikalaisena kasvatustiedon jäsenyksenä kokonaisuutena, joka esitti vaatimuksensa kaikilla kasvatustiedon tasoilla. Toiseksi lausuma tukee sitä tässä tutkimuksessa saatua tulosta, että herbartilaisen metodiikan osien käytöllä ja herbartilaisen kasvatustiedon leviämällä ei välttämättä ole yhteyttä toisiinsa.

Kun tämän tutkimuksen toisessa pääluvussa todettiin herbartilaisen induktiivisen menettelyn sopivan Wallinin metodiikkaan ja kun lisäksi tiedetään Boxströmin ottaneen käyttöönsä muodollisten asteiden osia, on syytä olettaa herbartilaista metodiikkaa käytetyn myös Suomessa toisten kasvatustiedon kokonaisuuksien osana. Raition lausuman arvoa lisää se, että hän samalla matkallaan tutustui varsin perusteellisesti herbartilaisuuteen Jenassa.

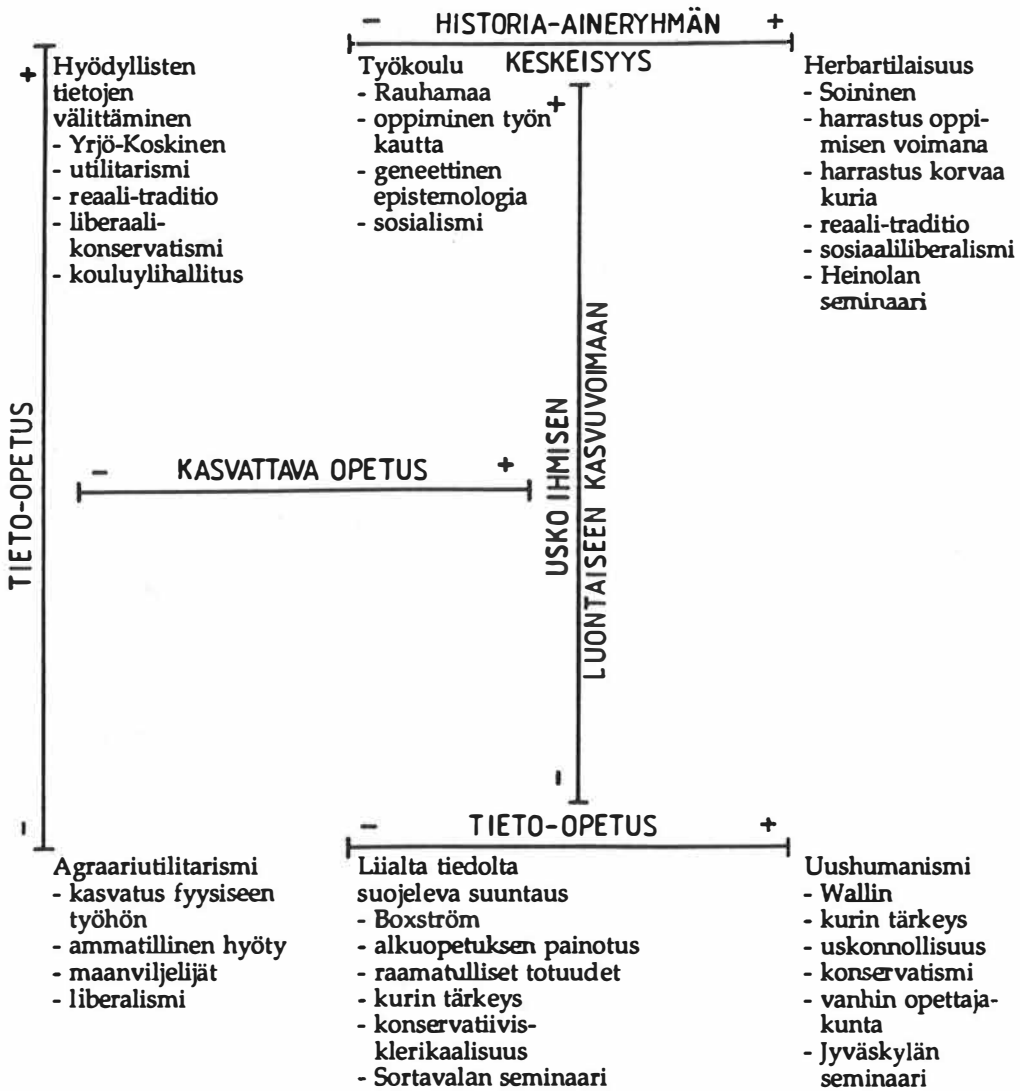
Kolmanneksi Raition kuvaus vahvistaa olennaisesti tämän tutkimuksen ensimmäisessä luvussa esitettyä arvelua, jonka mukaan Saksaan tehtyjä opintomatkoja ja herbartilaisuuden leviämistä Suomessa ei tulisi yhdistää suoraviivaisesti toisiinsa. Raitio toteaa herbartilaisen vaikutuksen Saksassa perin vaatimattomaksi ja katsoo sillä olevan merkitystä "etupäässä siis vain metodiikan alalla".

Neljänneksi Raition lausuma sisältää ajatuksen, ettei Leutzin oppikirjojen käyttö edellytä herbartilaisuuteen sitoutumista sen enempää Saksassa kuin Suomessakaan. Esimerkiksi Jyväskylässä Leutzin teos oli käytössä lehtori K. J. Jalkasen luentojen pohjana vuodesta 1893 lähtien.³

1 Esim. Halila 1949, 138-139, 144.

2 Raition matkakertomus 1904. KHA. VA.

3 Isosaari 1961, 11.



KUVIO 4 Kasvatusaatteellinen kartta. Kasvatusaatteelliset doktriinit vuosisadan vaihteen kansakoulussa ja niitä toisistaan erottavat dimensiot. Suuntausten yhteyden on kirjoitettu paikoin keskeinen kasvatusaateen kannattaja ja oletamus suuntauksen puolesta toimineesta instituutiosta. Lisäksi suuntausten kohdalle on merkitty oletamus yleispoliittisesta aatteesta, joka on lähellä kutakin kasvatussuuntausta.

Raition arviota herbartilaisuuden asemasta Saksassa tukee osaltaan tarkastaja K. Mäkisen matkakertomus. Altenburgissa Mäkinen tapasi herbartilaisen rehtori Uferin, joka tunnettiin psykologisten teosten kääntäjänä. Ufer katsoi Mäkisen matkakertomuksen mukaan, että koululaki oli "kasvatustieteen vaatimusten tiellä". Samalla matkallaan Mäkinen vieraili Chemnitzin kansakouluissa. Hänen isäntänään oli kouluneuvos O. Böhm, joka kertoi herbartilaisia opettajia olevan "vain vähän".¹

Herbartilaisuuden määrittäminen jäsentyneeksi kokonaisuudeksi pakottaa lähteistön laadulliseen analyysiin yksilöiden kasvatustiedosta käsin. Kyseisen määrittelyn etuna on, että aineiston sisältämiä pedagogisia lausumia voidaan käyttää tutkimuksen seuraavissa luvuissa laajemmin yksilöiden ja työyhteisöjen kasvatustiedon määrittelyssä.

2 KOULUHALLITUKSEN KASVATUSTIETO

2.1 Merkittävä herbartilainen vähemmistö - Franssila, Soininen ja Mantere

Ylijohtaja Y. K. Yrjö-Koskisen kasvatustieto on tässä tutkimuksessa aikaisemmin luokiteltu utilitaristiseksi. Kouluylivaltio pyrki hänen aikanaan tehostamaan opetusta korostamalla esimerkiksi, että pääosa oppitunneista tuli käyttää uuden asian valmistukseen. Vuosisadan ensimmäisellä vuosikymmenellä keskusviraston toiminnan taustalla ei ollut vielä herbartilaisia vaikutteita. Tuolloin korostettiin suurten kertausten tarpeellisuutta² ja äidinkielen asemaa. Myöskään oppisisältöjä ei oltu valmiita karsimaan. Soininen ohitettiin vuonna 1902 valittaessa uutta ylitirehtöörin apulaista.³

Vuosisadan alussa kouluylivaltion kansanopetusosastolla työskenteli ylitirehtöörin apulaisen ohella kolme tarkastajaa. Vuonna 1909 tarkastajien lukua lisättiin yhdellä. Vuonna 1918 osaston nimi muutettiin kansanopetusosastoksi ja jäsenten virat kouluneuvoksien viroiksi. Yksi kouluneuvoksista määrättiin osastopäälliköksi.⁴

Yrjö-Koskisen aikana - vuoteen 1917 saakka - kansakouluosaston

1 Mäkisen matkakertomus 1902. KHA. VA.

2 Opettaja J. Vuorion alustus koskien kertausta. Piirikokousten ptk. 3.4.1904. TÍPKA. HMA.

3 Voipio 1944, 309.

4 Karttunen 1979, 165.

jäsenet olivat saaneet pääosin yhtenäispedagogisen uushumanistisen koulutuksen. Ensimmäinen uuden polven edustaja oli A. J. Tarjanne (Törnqvist), joka hoiti sijaisuuksia keskusvirastossa vuodesta 1904 lähtien. Vakituisena jäsenenä hän toimi vuodesta 1908 lähtien. Osastopäällikkö hänestä tuli vuonna 1918. Ennen ensimmäistä maailmansotaa Tarjanne esitti herbartilaisia mielipiteitä. Sodan jälkeisinä aikoina hänet on aineiston valossa luettu työkoulun kannattajaksi.¹

Uutta polvea edusti myös Onni Rauhamaa, jonka ura keskusviraston vakinaisena jäsenenä alkoi vuonna 1911. Rauhamaa luopui samoihin aikoihin herbartilaisuudesta ja hänestä tuli innokas työkoulun kannattaja. Tarjanteen tavoin hän jäi eläkkeelle vasta 1930-luvulla.² Työkoulun kannattajien ryhmään on aineiston perusteella luettu myös Juho Rannisto ja Aaprami Salmela. Rannisto ennätti toimia kouluneuvoksena vuodet 1919 - 24 ennen siirtymistään Heinolan seminaarin johtajaksi. Salmela aloitti työnsä kouluhallituksessa vuonna 1928. Hän jäi eläkkeelle vuonna 1965.³

Herbartilaisena tarkastajana keskusvirastossa voidaan pitää K. G. Aminoffia, joka toimi kuitenkin vain viraston lisäjäsenenä. Hän kuoli varsin nuorena vuonna 1918. Aminoff esitellään tarkemmin tämän tutkimuksen Mikkelin tarkastuspiiriä koskevassa luvussa. Ensimmäinen keskusviraston varsinainen herbartilainen jäsen oli K. Hildén. Hän ennätti toimia vain kolme vuotta kouluylhallituksessa ennen kuolemaansa 1916. Hänet esitellään lähemmin tämän tutkimuksen Heinolan seminaaria koskevassa luvussa.

Edellisistä poiketen K. A. Franssila ennätti toimia pitkään keskusvirastossa. Franssila oli innokas herbartilainen. Hänen uransa alkoi kouluylhallituksessa 1911 ja päättyi vasta 1930-luvun lopussa. Franssila säilytti herbartilaisen kasvatustietonsa läpi koko tarkasteltavan ajanjakson. Hildénin kuoleman jälkeen hänen tehtäviinsä kuului seminaarien tarkastaminen. Hän vaikutti keskeisesti myös useissa komiteoissa. On syytä kuitenkin huomata, että Franssila oli Hildénin kuoleman jälkeen ainut kansakouluosaston varsinainen herbartilainen jäsen. Työkoulua kannattanut Tarjanne toimi osastopäällikkönä vuodesta 1918 lähtien ja Franssila oli asemaltaan vielä vuodesta 1924 lähtien vain apulaisosastopäällikkö. Soinisen pääjohtajakausi 1917 - 24 tarjosi Franssilalle ilmeisesti paremmat edellytykset pedagogisten näkemystensä esittämiseen. Tällöin hän johti mm. seminaarikomitean työtä vuosina 1919 - 22.⁴

Soinista viraston ylijohtajana seurasi Oskari Mantere vuosina

-
- 1 Piirikokousten ptk. 3.-4.6.1927. MPKA. MMA. Katso myös Mikkelin piiriä käsittelevä luku.
 - 2 Karttunen 1979, 167-178.
 - 3 Opettajakokouksen pöytäkirja 24.2.1931. HSA. MMA. Ks. myös tämän tutkimuksen Heinolan seminaaria koskeva luku; Opettajaneuvosto 1936, 71-73.
 - 4 Karttunen 1979, 167-170. Franssilan ja Hildénin kasvatustiedot on dokumentoitu seminaareja käsittelevässä luvussa.

1924 - 42. Hän oli aikansa näkyvimpiä hahmoja kulttuurissa ja politiikassa. Mantere tunsu hyvin aikansa saksalaista pedagogiikkaa. Soinisesta poiketen hän oli kuitenkin oppikoulumies, ja hänen suhteensa kansakouluun oli edeltäjänsä huomattavasti etäisempi. Mantere toimi historian opettajana ja oppikoulun johtajana vuodet 1900 - 18. Kouluhallituksessa hän edusti kouluneuvoksena yksityisiä oppikouluja vuodesta 1918 lähtien. Mantereen ylijohdajakautena toteutettiin paljolti uudistuksia, joista päätökset oli tehty jo Soinisen aikana. Kouluhallitus ei etsinyt uusia aloitteita ja tehtäviä kuin vasta 1930-luvun lopulla.¹ Mantere ajoi Soinisen tavoin mm. kansakoulua oppikoulun pohjakouluksi. Heidän näkemyksensä olivat lähellä toisiaan myös kansakoulun uskonnon opetusta koskevilla kysymyksillä.²

Mantere sitoutui herbartilaiseen doktriiniin vuonna 1906 julkaisemassaan teoksessa *Yksilöllisyys ja persoonallisuus kasvatuksessa Michel de Montaigne'n mukaan*. Kirjassaan hän piti harrastuksen herättämistä keskeisenä opetuksen tehtävänä. Mantere lainasi otteita Ruinin ja Soinisen teoksista myönteisessä hengessä ja piti herbartilaisia keskusaineita "vapauttajina", joiden avulla pystyttiin irtautumaan muodollisen opetuksen ylivallasta.³

Mantere selvitti suhteensa työkouluun vuonna 1914 julkaisemassaan 13-sivuisessa vihkosessa *Työkoulu tulevaisuuden koulu*. Vihkosessa hän katsoo työkoulun tuovan myönteisen lisän pedagogiikkaan. Työkoulun menetelmiä hän oli valmis käyttämään apuna havaintojen parantamisessa ja "käsitteelliseen tietoon pyrittäessä". Julkaisullaan Mantere osoitti tulkitsevansa työkoulua herbartilaisen pedagogiikan ehdoilla. Vihkosen julkaiseminen on merkki siitä, että hän toimi herbartilaisen kasvatustiedon puolesta.⁴

Soinisen tapaan Mantere joutui puolustamaan koululaitoksen määrärahoja. Erityisen hankala määrärahatilanne oli 30-luvun alun lamavuosina. Tällöin lama pakotti lopettamaan esimerkiksi kansakoulun jatko-opetuksen kokonaan kahdeksi vuodeksi. Mantere joutui myös puolustamaan uskonnon opetuksen kohdalla tehtyjä ratkaisuja kirkollisten piirien vaatiessa uskonnon opetukselle lisää resursseja.⁵

Mantereen poliittinen ura lisäsi hänen etäisyyttään kansakouluun. Ensimmäisen tasavallan hallituksissa hän hoiti sosiaaliministerin ja opetusministerin tehtäviä. Pääministerinä hän oli vuosina 1928 - 29. Soinisen tavoin hän lukeutui edistyspuolueeseen.

1 Karttunen 1979, 161.

2 Mantere 1918, 32; Voipio 1944, 584.

3 Mantere 1906, 70, 77-79.

4 Mantere 1914, 10-11.

5 Somerkivi 1979, 74-75.

2.2 Keskeiset koulukomiteat

Koko tarkasteltavan ajanjakson opettajat ja tarkastajat saivat varsin itsenäisesti määrätä koulutyön sisällöstä. Myös seminaarit olivat itsenäisessä asemassa. Seminaarien liikkumavara tosin kapeni, kun kouluhallitus määräsi vuonna 1932 noudatettavaksi keskeisiä osia seminaarikomitean mietinnöstä.¹

Komiteoiden mietintöjen perusteella ei voida siten tehdä kansakoulun työtä koskevia suoria päätelmiä. Komiteoiden mietinnöt ja niitä mahdollisesti seuranneet keskusviraston kiertokirjeet vasta käynnistivät keskustelun ja päätöksenteon kansakoulun väliportaana hallinnon elimissä. Komiteamietinnöt kertovat viimekädessä vain kunkin komitean jäsenten kannasta. Välillisesti niistä voidaan kuitenkin lukea myös niiden kokoonpanoon keskeisesti vaikuttaneen kouluhallituksen pedagogista linjaa. Tarkasteltavana ajanjaksona kansakoulun sisällölliseen työhön vaikutti kolme komiteaa ja yksi neuvottelukunta. Ne olivat:

1. Oppikirjakomitea (1894 - 99)
2. Seminaariasiain neuvottelukunta (1917)
3. Seminaarikomitea (1919 - 22)
4. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea (1912 - 25)

2.3 Herbartilaiset komiteat enemmistönä

2.3.1 Uushumanistinen oppikirjakomitea

Oppikirjakomitean puheenjohtajana toimi Y. K. Yrjö-Koskinen. Komitea asetti tehtävänsä hyvin rajalliseksi. Se ei ilmeisestikään kokenut, että kansakoulutyö olisi edellyttänyt mitään laajaa pedagogista reformia. Komitea keskittyi antamaan etupäässä teknisiä ohjeita ja suosituksia oppikirjojen laatijoille.

Komitea suositteli noudatettavaksi kahta herbartilaista periaatetta: "konsentratsioonia ja apperseptioonia". Kuitenkin opetuksen tavoite määriteltiin ainekohtaisesti eikä varsinkaan opetuksen metodologisiin kysymyksiin otettu kantaa. Oppikirja nähtiin mietinnössä uushumanistisen ja utilitaristisen doktriinin mukaisesti keskeisenä opetuksen välineenä.² Kun otetaan huomioon se, että kansakoulussa sai käyttää

1 Opettajakokousten ptk. 15.11.1932. JSA. JMA; Somerkivi 1979, 75.

2 Oppikirjakomitean mietintö 1899, 1-8, 13-14.

vain kouluhallituksen hyväksymiä oppikirjoja¹, paljastuu kouluhallituksen eräs keskeisimmistä vallankäytön muodoista.

Herbartilaisuudella näyttää toki olleen vaikutusta komitean mietintöön, mutta jo päämäärätiedon kohdalla sen linja poikkeaa Soinisen doktriinista. Kukaan komitean jäsenistä ei myöskään osoittaudu tässä tutkimuksessa käytetyn lähteistön valossa herbartilaiseksi.²

Sortavalan seminaarin lehtori K. Suomalainen jätti eriyvän mieliteen komitean työstä. Hän ei hyväksynyt sitä, että komitea rajasi tehtävänsä niin rajalliseksi ja tekniseksi. Suomalaisen mielestä liian monet oppiaineet olivat kansakoulun ongelmana. Suomalaisen käsityksen moniaineisuutta kannatettiin utilitaristisista syistä siksi, koska sen nähtiin olevan "hyödyllistä". Suomalainen päätyi syyttämään komiteaa siitä, että se laati kurssit liian laajoiksi. Vaikka Suomalaisen kritiikki tuleekin lähinnä Boxströmin liialta tiedolta suojelevan suuntauksen taholta, on se osaltaan vahvistamassa käsitystä Yrjö-Koskisen pedagogisesta sitoutumisesta utilitarismiin.³

2.3.2 Herbartilainen opetussuunnitelmakomitea

Opetussuunnitelmakomitea asetettiin vuonna 1912. Sen puheenjohtajana toimi Soininen. Muina komitean herbartilaisina jäseninä tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston valossa olivat A. Lilius, K. G. Aminoff, K. Oksala ja Helmi Lehtonen. Komitean sihteerinä toimi A. J. Tarjanne. Siinä oli kahdeksan jäsentä ja herbartilaiset siten enemmistönä.⁴ Käytännössä keskeisinä jäseninä olivat Soininen ja Oksala.⁵

Komitean työtä tukemaan onnistuttiin perustamaan myös Pukinmäen (Boxbacka) kokeilukoulu, jonka yhteydessä olleeseen asuntoon Soininen muutti myös asumaan. Herbartilaisuuden leviämisen kannalta asetelma näytti mitä otollisimmalta.

Poliittisista syistä venäläissenaatti määräsi kuitenkin komitean lopettamaan työnsä vuoden 1915 lopussa. Komitea sai nyt syyn julkaisemaan kiireesti välimietintönsä. Esityksen nimeksi tuli *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea, sen toiminta ja suuntaviivoja kansakoulun opetuksen uudistamiseksi*. Käytännössä Oksala kirjoitti teoksen alakoulua koskevan

1 Somerkivi 1985, 17.

2 Soinisen doktriinin vastaisesti komitea antoi esim. yleiselle historialle huomattavan osan historian kurssista. Rouhiainen 1979, 47.

3 Tämän tutkimuksen pääongelmaan vedoten tässä yhteydessä ei ole lähdetty pohtimaan uushumanistisen ja utilitaristisen suuntauksen keskinäisiä voimasuhteita kyseisessä komiteassa. Oppikirjakomitean mietintö 1899, 92-103.

4 Liliuksen pedagogiseen katsomukseen on viitattu johdannossa. Aminoff on esitellään Mikkelin piiriä koskevassa luvussa. Oksala Jyväskylän seminaarin ja Lehtonen Heinolan seminaarin kohdalla.

5 Kauranne 1971, 35-37.

osuuden ja Soininen yläkansakoulun osuuden. Näin syntyi ensimmäinen virallisuontoinen herbartilainen reformiesitys, johon ainakin herbartilaisuuden kannattajat pystyivät käytännön tason ratkaisuja tehdessään vetoamaan. Lisäksi aineisto antaa viitteitä siitä, että mainittua välimietintöä pyrittiin laajasti noudattamaan.¹

Välimietintö edellytti alakansakoulun "perinpohjaista muutosta". Sen mukaan alakoulu ei olisi enää muodollisia aineita opettava yläkouluun valmistava aste, vaan itsenäinen lapsipsykologian huomioiva koulu, jossa havainto-opetuksella olisi keskeinen sija.

Yläkansakoulun suunnitelma vaati kristinopin poistamista kansakoulusta. Uskonnon tuntimäärän se halusi myös vähentää yleensä käytetystä neljästä viikkotunnista kolmeen. Kyseinen vaatimus tuotiin välimietinnössä esiin kärjekkäästi. Uskonnon opetuksesta komitea katsoi ensi sijassa tärkeäksi, että ns. ison katkismuksen eli *Kristinopin* lukeminen vaikeatajuisuuden, ajattelemattoman ulkoluvun ja liian rasituksen estämiseksi poistettaisiin kansakoulun oppimäärästä.² Tällä lausumalla herbartilainen komitea pääsi epäilemättä kirkollisten piirien huomion kohteeksi. Koska välimietintö julkaistiin vain muutamia vuosia ennen kapinaa, lienee sillä olennainen merkitys herbartilaisuuden myöhemmille vaiheille.

Soininen julkaisi vielä vuonna 1916 välimietinnön tueksi yli 200-sivuisen teoksen *Maalaiskansakoulun uudistus*. Kirjassa hän selosti Pukinmäen kokeilukoulun työtä ja antoi selvät suositukset oppisisällöiksi kuhunkin aineeseen. Soininen pystyi siten jo välimietinnön julkaisemisen yhteydessä osoittamaan opetussuunnitelman toimivuuden vaikeimmassa kansakoulumuodossa: yksiopettajaisessa maalaiskansakoulussa.³

Keväällä 1924 Soininen tiesi kuolevansa pian. Viimeiset elinkautensa hän viimeisteli erikoisella innolla komitean mietintöä. Näissä olosuhteissa hänen henkilökohtainen panoksensa mietinnössä korostui entisestään.⁴

Mietinnössä pyrittiin torjumaan välimietintöön kohdistettua kritiikkiä. Siinä kuvataan ensimmäiseksi varsinaisia agraariutilitaristisia vaatimuksia sekä niitä velvoitteita, jotka komitea sai toimeksiannossaan. Komitea sai tehtäväkseen laatia oppikurssit siten, että "ne vastaisivat niin hyvin käytännöllisen elämän tarpeita kuin nykyajan kasvatusopin vaatimuksia". Tuomalla mainitut asiat esiin tässä järjestyksessä mietinnön laatija pyrki epäilemättä torjumaan ne väitteet, joiden mukaan komitea olisi sortunut utilitarismiin.⁵

-
- 1 Tarkastaja A. Salokantele arvioi, että erityisesti nuoret opettajat pyrkivät noudattamaan välimietintöä. Piiritarkastajakokous 1920, 26.
 - 2 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1916, 23-29, 56-58.
 - 3 Soininen, 11.
 - 4 Soininen Arvo M., haastattelu 20.8.1990.
 - 5 Esim. Opettajakokousten ptk. 28.11.1916. JSA. JMA.

Komitean pyrkimys vähentää herbartilaisten keskusaineiden -uskonnon ja historian - tuntimääriä on tulkittu aikaisemmassa tutkimuksessa siten, että Soininen ja komitea luopuivat herbartilaisuudesta.¹ On syytä kuitenkin huomata, että näistä oppiaineista poistettiin juuri herbartilaisuuden kannalta katsottuna sopimatonta oppiainesta: dogmatiikkaa ja yleistä historiaa. Vielä on syytä havaita, että komitea edellytti historiaa opetettavaksi ympäristöopin ja äidinkielen tunneilla, ennen varsinaisen historianopetuksen alkamista.² Luonnontieteiden suosimista herbartilaisessa opetussuunnitelmassa ei tulisi myöskään ihmetellä. Luonnontieteellinen aineryhmä oli Soinisen opetussuunnitelmaopissa toisella sijalla historia-aineryhmän jälkeen. Myös komitea käytti herbartilaisia perusteita korostaessaan luonnontieteiden tärkeyttä. Syytä on myös panna merkille se, että sekä välimietinnössä että varsinaisessa mietinnössä oppiaineet on lueteltu herbartilaisen opetussuunnitelmaopin mukaisessa tärkeysjärjestyksessä. Myös Herbartin nimi on mainittu mietinnössä ihannoivassa yhteydessä.³

2.3.3 Herbartilainen seminaariasiain neuvottelukunta

Vuonna 1916 annettiin seminaarien venäläistämisasiasetus. Siinä venäjän kieli tehtiin pakolliseksi oppiaineeksi ja ruotsi vastaavasti poistettiin. Myös opiskeluaika pidennettiin viiteen vuoteen. Heti maaliskuun valankumouksen jälkeen 1917 asetettiin neuvottelukunta Soinisen johdolla järjestämään seminaarityön sisältöä.⁴ Muina jäseninä olivat J. E. Rannisto, K. Oksala, A. Takolander, T. Salervo ja A. Salmela.⁵

Y. K. Yrjö-Koskinen oli kuollut tammikuussa 1917. Soininen otti vastaan ylijohtajan toimen kesäkuun alussa. Maan johdossa oli tuolloin sosialistienemmistöinen Tokoin senaatti. Poliittiset edellytykset olivat siten mitä suotuisimmat seminaarireformille. Seminaarien uusi luku-suunnitelma vahvistettiin jo elokuussa 1917. Seminaarit säilytettiin siinä viisivuotisina. Venäjä poistettiin oppiaineiden luettelosta eikä ruotsia määrätty tilalle.

Kun verrataan neuvottelukunnan ehdotusta Jyväskylän seminaarin tuntijakosuunnitelmaan vuosiksi 1915 - 18, voidaan tehdä johtopäätöksiä neuvottelukunnan reformin suunnasta. Nelivuotisessa Jyväskylän seminaarissa opiskeltiin uskontoa eri luokilla yhteensä 12 tuntia viikos-

1 Somerkivi 1985, 18; Somerkivi 1979, 75; Lahdes 1966, 160-162.

2 Opetussuunnitelmakomitean mietintö 1925, 109-111; Kyseistä suositusta myös toteutettiin. Esim. tarkastaja Laitakarin esitys. Piirikokousten ptk. 24.9.1927. JPKA. JMA.

3 Opetussuunnitelmakomitean mietintö 1925, 45, 49-52, 55.

4 Voipio 1944, 562.

5 Kuikka 1978, 24.

sa. Neuvottelukunta esitti nyt kuitenkin ainoastaan 11 viikkotuntia viisiluokkaiseen seminaariin. Historian kohdalla neuvottelukunta esitti 10 viikkotuntia jyvaskylälaisten tyytyessä kahdeksaan. Äidinkieleen neuvottelukunta esitti vain yhtä viikkotuntia enemmän kuin mitä Jyväskylässä haluttiin opetettavaksi nelivuotisessa seminaarissa. Matematiikkaan ehdotettiin 13,5 tuntia kun Jyväskylässä luku oli 11 tuntia. Varsinaisen lisäksi jäi siten kasvatusaineiden ja luonnontieteellisen aineryhmän osalle.

Neuvottelukunnan esitys ei sellaisenaan toteutunut. Tokoin senaatti alensi uskonnon tuntimäärää enemmän kuin esitys edellytti ja poisti neuvottelukunnan ehdottaman vieraan kielen oppiaineluettelosta. Luonnontieteiden opetusta määrättiin annettavaksi enemmän kuin mitä neuvottelukunta oli esittänyt.

Seminaariasiain neuvottelukunnan esitys oli opetussuunnitelmakomitean työn suuntainen. Sielutiedettä, siveys- ja kasvatusoppia opiskeltiin sen mukaan 11 viikkotuntia entisten 8 tunnin sijaan. Kun sekä historian, yhteiskuntaopin ja kasvatusaineiden tuntimäärät lisääntyivät, neuvottelukunta katsoi myös asialliseksi suosittaa mainittujen aineiden virkojen jakamista niin, että herbartilaisuuden kannalta olennaiset oppiaineet - kasvatusoppi ja historia - saisivat suurissa seminaareissa aineisiinsa erikoistuneet virkansa.¹

2.3.4 Herbartilainen seminaarikomitea

Seminaarikomitean puheenjohtajaksi määrättiin 1919 K. A. Franssila. Franssilan asema komiteassa oli keskeinen. Hän myös kirjoitti mietinnön puhtaaksi. Komiteaa on myöhemmin kutsuttu Franssilan komiteaksi.² Sen jäseninä olivat Jyväskylän seminaarin lehtori Martti Airila ja Hämeenlinnan lyseon lehtori Evert Laine. Sihteerinä toimi alussa K. Oksala. Valtaosan sihteerin tehtävistä hoiti kouluneuvos Juho Rannisto.

Komitean mietintö on hyvin laaja ja perusteellinen. Siihen on mahdutettu mm. oppikoulun herbartilaista kritiikkiä. Mietintö kuvaa itseasiassa herbartilaista ihannetta seminaarin toiminnasta. Siihen kuului mm. ajatus yleispedagogiikan johtavasta asemasta ainepedagogiikkaan nähden, herbartilaisin perustein laaditut opetussuunnitelmat sekä paikoin tarkastikin kuvatut opetusperiaatteet. Mietinnössä kaavailtiin myös opettajille oikeutta yliopisto-opintoihin siten, että seminaariopintoihin

1 Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1915-16, 23; Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1920-21, 19; Seminaarien opetussuunnitelman väliaikainen järjestely 1917, 24, 27.

2 Valve 1953, 16.

liitettäisiin mahdollisuus suorittaa ylioppilastutkinto.¹

Franssilan virkatehtäviin kuului seminaarien tarkastaminen. Hänellä oli siten mainio tilaisuus esitellä mietintöä ja ohjata seminaareja noudattamaan sen yksityiskohtia jo ennen kuin mietinnön noudattamiseen oli mitään suoranaista velvollisuutta. Samalla Franssila sai hankituksi kokemuksia mietinnöstä. Toisaalta hänen läheinen suhteensa mietintöön tuskin oli aina eduksi silloin, kun siihen kohdistettiin kritiikkiä.

3 OPETTAJAKOULUTUKSEN KASVATUSTIETO

3.1 Seminaari kasvatustiedon antajana

Tämän pääluvun tehtävänä on selvittää seminaarien kasvatustieto. Seminaarien kasvatustieto vaikutti seminaarien varsinaisiin oppilaisiin ja heidän kauttaan koko kansakouluun. Seminaariin pyrkijöiltä edellytettiin 17 vuoden ikää. Opiskelijan omasta koulunkäynnistä oli siten - ainakin kansakoulupohjaisten seminaarien kohdalla - kulunut useampia vuosia, eivätkä kouluajan muistot tuoreutensa puolesta kilpailleet seminaarin tarjoaman opetuskäsityksen kanssa. Vaikka monella seminaariin tulleista oli opettajakokemusta, tarjosi seminaari opiskelijoilleen sitä "oikeaa" kasvatustietoa, jonka takana koko instituutio seiso.

Viime kädessä seminaarin aineenopettaja (lehtori), yliopettaja ja harjoituskoulujen muut opettajat käyttivät valtaa arvostellessaan kokeilaan oppitunteja harjoituskoulussa. Opetusharjoittelussa kokelas joutui pitämään jopa kymmenen viikkotuntia. Tuntien sisältöön vaikuttivat etenkin lehtorin antamat ohjeet ja hänen mahdollisesti pitämänsä näytetunnit. Koska yhdessäkin seminaarissa saattoi olla erilaisia käsityksiä oikeasta opetuksesta, saattoi kokelas valmistaa useampia vaihtoehtoisia tuntisuunnitelmia. Kuka arvostelijoista sattui tuntia kuuntelemaan määräsi sen, mikä suunnitelmista toteutettiin.²

Seminaareissa oli myös opettajien täydennyskoulutusta. Ensimmäiset kansakoulunopettajille tarkoitetut luentokurssit pidettiin Heino-

1 Seminaarikomitean mietintö 1922, 40, 100-105, 292-293; Yliopisto-opintojen mahdollisuutta vaati myös Suomen Opettajayhdistys. Suomen Opettajayhdistyksen kirje Kouluhallitukselle 19.11.1918. SKA. VA; Komitean työtä tutkinut Martti T. Kuikka on myös havainnut useita yhtymäkohtia herbartilaisen ajattelun ja komitean mietinnön välillä. Kuikka 1978, 118-137; Kuikka 1981, 37-42.

2 Nurmi 1964, 142.

lassa syksyllä 1905. Niiden ohjelmaan kuului luentoja kasvatustieteen ja muista seminaarin oppiaineista. Lisäksi kurssilaiset seurasivat opetusta harjoituskoulussa.¹ Epäpätevät opettajat saattoivat täydentää tutkintonsa seminaareissa. Piiritarkastaja saattoi myös kutsua alueensa opettajakunnan lakisääteeseen piirikokoukseen läheiseen seminaariin. Tällöin kyseiselle seminaarille tarjoutui tilaisuus kasvatustietonsa levittämiseen.

Kun arvioidaan seminaarin vaikutusta valmistuneeseen opettajaan, on syytä huomata, että valtaosassa vuosisadan vaihteessa perustettuja kouluja oli vain yksi opettaja. Esimerkiksi lukuvuonna 1904 - 05 maalaiskansakoulujen lukumäärä oli 2297 ja näissä oli 2703 opettajaa. Seuraavana lukuvuonna maalaiskansakouluja oli 2400 ja opettajia niissä 2831.² Opettaja joutui usein paneutumaan antaumuksella uuden koulun mukanaan tuomiin ongelmiin. Uusi opettaja sai tehdä asiaratkaisunsa vapaasti, eivätkä vanhemman virkaveljen tottumukset vaikuttaneet hänen opetuksessaan. Seminaarissa omaksuttua kasvatustietoa oli siten helppo noudattaa itsenäisessä työssä.

Seminaarien kasvatustietoa määriteltäessä lähteenä on käytetty kunkin seminaarin opettajakokousten pöytäkirjoja ja valtakunnallisten seminaariopettajien kokousten pöytäkirjoja. Olettamuksena tutkimuksessa on, että jotkut yksittäisen seminaarin opettajat johtivat opettajakunnan mielipidettä. Näiden mielipidejohtajien käsitykset näkyvät usein pöytäkirjoissa. Seminaarin sisäiset pöytäkirjat pyrittiin kiistojenkin kohdalla usein laatimaan konsensus-henkisiksi. Kuitenkin jo pelkän pedagogisen kysymyksen käsittely pöytäkirjassa kertoo seminaarin linjavallinnasta tai sitä koskevista erimielisyyksistä asian suhteen. Ellei mielipidejohtajaa uhmaavia käsityksiä esiinny seminaarin opettajakunnan pöytäkirjoissa, on syytä olettaa opettajakunnan hyväksyneen mielipidejohtajansa linjan.

Tutkimuksessa on käytetty kaikkien suomenkielisten yläkansakoulunopettajia valmistavien seminaarien arkistoja koko tutkittavalta ajalta. Alakansakoulunopettajia valmistavat seminaarit perustettiin vasta itsenäisyyden ajan alussa. Tästä johtuen pedagogista kehitystä niissä ei voida tarkastella koko ajanjakson puitteissa. Lisäksi on syytä olettaa, että yläkansakoulu ylempänä koulumuotona osaltaan määräsi alakoulun opetuksesta. Tästä johtuen alakansakouluseminaarien arkistoja ei ole tutkimuksessa käytetty.

Valtakunnallisista seminaariopettajien kokouksista pidettiin keskustelupöytäkirjaa. Osa näiden kokousten työstä tehtiin valiokunnissa, joiden pöytäkirjat on liitetty painettuihin kokouksen pöytäkirjoihin. Useat seminaarien mielipidejohtajat saivat esittää kokouksissa laajoja alustuksia pedagogisista kysymyksistä ja keskustelupuheenvuoroissa he saivat vielä puolustaa lisäperusteita kantaansa. Kokoukset vaikuttivat

1 Muje 1949, 29.

2 Suomen virallinen tilasto 1906, 87.

merkittävästi seminaariopetuksen sisältöön ja kehitykseen. Koska pöytäkirjat painettiin, olivat kokouksen osanottajat siinä käsityksessä, että myös seminaarien opiskelijat lukivat niitä.¹

Yksittäisten seminaarien opettajakunnat saivat esittää keskustelukysymyksiä kokoukselle. Samalla ne saivat keskuudestaan nimetä alustajan kysymykselle. Kokous saattoi ajanpuutteen takia myös antaa kysymykset seminaareille opettajakunnan lausuntoa varten. Tutkimuksen kannalta katsottuna seminaarien opettajakokousten pöytäkirjat ja valtakunnallisten seminaariopettajakokousten pöytäkirjat täydentävät olennaisesti toisiaan.

3.2 Uusia seminaareja perustetaan

Suomen seminaarilaitoksen tasoa on pidetty sen syntyvaiheessa jopa utopistisen korkeana. Jyväskylän seminaari perustettiin vuonna 1863 suoraan nelivuotiseksi, kun taas Saksassa ja Sveitsissä tyydyttiin yleensä vain kaksi- tai kolmevuotisiin seminaareihin. Jyväskylän seminaarin alkuaikojen opettajakunta oli myös tasoltaan parempi kuin ulkomaalaisten vastaavien laitosten opettajakunnat keskimäärin. Seuraavien muutamien vuosikymmenien kehitys voidaan nähdä seminaarien takatalvena, mutta vuosisadan vaihteessa saavutettiin jälleen alkuaikojen taso.²

Jyväskylään perustettiin alunpitäen sekä nais- että miesosastot. Samoin meneteltiin perustettaessa Sortavalan seminaari vuonna 1880. Vuosisadan lopussa näistä kahdesta seminaarista valmistui yhteensä noin 100 opettajaa vuodessa.³ Opiskelu seminaarissa tarjosi tien sosiaaliseen nousuun. Nuoren opettajan oli kuitenkin ainakin maaseudulla vaikea sijoittua yhteisöön. Hän jäi tavallaan sääty-yhteiskunnan ulkopuolelle papiston ja talonpoikien väliin.⁴ Seminaarien naisopiskelijat olivat miesopiskelijoihin verrattuna lähtöisin selvästi yhteiskunnan ylemmistä kerroksista. Erityisesti kauppiaiden ja virkamiesten tyttäret halusivat luoda tulevaisuuttaan omiin voimiinsa luottaen. Erilainen sosiaalitausta loi mielenkiintoista jännitystä mies- ja naistoverikuntien välille, mikä muovasi osaltaan seminaarien ilmapiiriä. Opettajakoulutukseen hakeutui tältäkin kannalta katsoen varsin hyvää ja helposti koulutettavaa ainesta.

Alkuaikojen perhemäisestä ilmapiiristä ei voida vuosisadan

1 Kinnusen puheenvuoro, seminaariopettajakokousten pöytäkirjat 1914, 151.

2 Isosaari 1964b, 52.

3 Lukuvuonna 1896-97 valmistuneiden määrä oli 101. Suomen tilastollinen vuosikirja 1899, 133; Nurmi 1964, 91.

4 Rinne 1986, 43.

vaihteen seminaarien kohdalla enää puhua. Seminaareihin perustettiin rinnakkaisluokkia, ja hospitanttien määrä kasvoi. Kansakoulun opettajakunta ei muodostanut enää kiinteää sisarusarjaa. Jo 1880-luvulla opettajia oli yli 1000 ja vuosisadan vaihteessa yli 3000.¹

Tilanteen katsottiin 1890-luvulla edellyttävän uusien seminaarien perustamista. Ylitarkastaja Floman ajoi oppilaitosten perustamista pieniin kaupunkeihin. Hän katsoi, että siellä opiskelu sujuisi rauhallisesti ja että pienistä kaupungeista käsin kansakoulupropagandaa olisi helppo levittää ympäröivälle maaseudulle. Hajasijoittamalla seminaarit pyrittiin myös tyydyttämään reuna-alueiden opettajatarve.² Rauma ja Raaha saivat seminaarinsa 1896. Kajaanissa ja Heinolassa seminaarit avattiin 1899. Uudet yksiköt olivat joko mies- tai naisseminareja, eivätkä ne olleet enää sisäoppilaitoksia.

Vuosisadan vaihteessa ensimmäisinä valmistuneet opettajat alkoivat jäädä eläkkeelle. Samaan aikaan perustettiin runsaasti uusia kouluja. Nämä seikat johtivat yhdessä siihen, että noin 20% kansakoulujen opettajista oli vuosisadan vaihteessa epäpäteviä. Myös kaupunkien koulut kärsivät opettajapulaa.³

Seminaarien päätehtävä oli valmistaa kansakoulunopettajia. Tätä huolimatta ne valmistivat opettajia myös kirkollisiin kouluihin. Käytäntö syntyi jo Cygnaeuksen ylitirehtöörikaudella - tosin hänen tahtonsa vastaisesti. Cygnaeuksen "uskotut" seminaarinopettajat toimivat siten toisen kilpailevan koulumuodon hyväksi vasten Cygnaeuksen tahtoa. Kirkollisissa kiinteissä ja kiertävissä kouluissa oli vuosisadan lopussa yhtä paljon opettajia kuin kansakoulussa, jonka opettajakunnasta suuri osa oli vailla tehtävän edellyttämää koulutusta.⁴

Seminaarien lisäksi kierto- ja pientenlastenkoulujen opettajia valmistivat yksittäiset kansakoulunopettajat. Valtiopäivät myönsi tätä toimintaa varten määrärahan ja kouluylhallitus kehotti kiertokirjeessään 1879 opettajavalmistuksesta kiinnostuneita opettajia pitämään kurseja kyseistä tarkoitusta varten. Veli Nurmen tutkimuksessa on mainittu 18 näitä kurseja pitänyttä opettajaa. Näistä esimerkiksi Daniel Lehtonen Toijalan Akaalla valmisti vuodesta 1880 alkaen pientenlastenkoulun opettajia yli kymmenen vuoden ajan. Hänen kansakoulunsa valmensi sivutöinään kahdeksan pientenlastenkoulun opettajaa vuosittain.⁵

Alempien koulumuotojen hyväksi toiminut kansakouluväki ei välttämättä kokenut toimivansa kansakoulua vastaan. Se perusteli toimintaansa sillä, että puutteellinen kotikasvatus ja alakansakoulun puut-

1 Rinne 1986, 40, 43.

2 Isosaari 1964b, 53.

3 Rinne 1986, 122.

4 Rinne 1986, 123; Nurmi 1964, 182, 184.

5 Nurmi 1964, 182-183.

tuminen maaseudulta edellyttivät kansakouluun valmistavaa opetusta. Seminaarit olivat puolestaan tyytyväisiä saadessaan opiskelijoikseen tällä tavoin valmennettuja ihmisiä jo siitakin syystä, että seminaarien harjoituskoulujen opetus nojasi paljolti kokelaiden itsenäiseen opetustyöhön. Esimerkiksi Jyväskylään perustettiin niinkin myöhään kuin 1898 kiertokoulunopettajien ja seminaariin pyrkivien valmistuslaitos. Sen puuhamiehinä olivat seminaarinlehtori Nestori Ojala ja harjoituskoulunopettaja Herman Niemi. Ensin mainitusta tuli sittemmin seminaarin johtaja ja jälkimmäisestä yliopettaja.¹

Kansakoulu jatkoi kasvuaan ja se tarvitsi yhä lisää opettajia. Venäläistämisasiasetus muutti seminaarit viisivuotisiksi vuonna 1916. Seuraavana vallankumousvuonna asetus muuten kumottiin, mutta seminaarit säilytettiin viisivuotisina. Kansakoulun heikkona kohtana koettiin alkuopetuksen puutteellisuus. Kirkollisten koulujen ja kansakoulujen antama alkuopetus nähtiin heikkona. Ratkaisuna vaadittiin, että alkuopetus tuli ottaa kuntien tehtäväksi. Oppivelvollisuuslain eteneminen antoi vauhtia suunnitelmille. Alakansakoulun opettajien valmistamista varten perustettiin nopeasti kaksivuotisia seminaareja. Niitä perustettiin vuosina 1919 - 21. Suistamoon, Hämeenlinnaan, Vaasaan ja Tornioon.²

3.3 Miesopiskelijat asetetaan naisia huonompaan asemaan

Itsenäisyyden alkuaajat olivat opettajille huonot. Palkkojen reaaliarvo laski, kun elinkustannukset nousivat nopeasti. Opettajien oli usein pakko ottaa sivutoimia toimeentulonsa turvaamiseksi. Oppivelvollisuus säädettiin 1921, ja opettajapula uhkasi pahentua. Kun vielä asevelvollisuuslaki astui voimaan, tultiin tilanteeseen, jossa seminaareissa opiskelevat miehet joutuivat naisia huonompaan asemaan. Näissä oloissa erityisesti miesseminaarien oli hankala saada opiskelijoita. Esimerkiksi Rauman seminaarissa oli keväällä 1920 miltei puolet opiskelijapaikoista tyhjinä.³

Opettajat oli nyt rekrytoitava uudella tavalla. Tehty ratkaisu, jonka yhtenä lähtökohtana oli miesten asettaminen tietoisesti naisia huonompaan asemaan, tuli muuttamaan olennaisesti opettajakunnan sosiaalista rakennetta. Lukuvuonna 1920 - 21 vakinaisia miesopettajia oli 2794 ja naisopettajia 3835. Kymmentä vuotta myöhemmin miehiä oli

1 Nurmi 1964, 184.

2 Autio 1986, 74-75.

3 Opettajakokousten ptk. 7.2.1920. RauSA. TMA.

3315 ja naisia 8737.¹

Jo autonomian loppuaikoina seminaareihin otetuista naisista oli 30% keskikoulun käyneitä. Miesten kohdalla tämä luku oli vain 5%. Jyväskylän seminaarin naisosasto muutettiin keskikoulupohjaiseksi vuonna 1920. Rauman seminaarin tyhjät paikat täytettiin naisopiskelijoilla vuoteen 1926 saakka. Viimeiset naisopiskelijat valmistuivat sieltä keväällä 1928. Samaan aikaan Rauman seminaari muutettiin kolmeluokkaiseksi keskikoulupohjaiseksi miesseminaariksi. Myös Heinolan seminaari muuttui keskikoulupohjaiseksi Kasvatusopillisen korkeakoulun perustamisen yhteydessä 1930-luvun puolella välissä. Keskikoulupohjaisissa seminaareissa opiskeluaika oli vain kolme vuotta. Kansakoulupohjainen valmistus säilyi kuitenkin merkittävänä väylänä opettajan ammattiin aina vuoteen 1958 saakka, jolloin kaikki seminaarit tehtiin keskikoulupohjaisiksi.²

Opettajakunnan naisvaltaistuminen alkoi kuitenkin jo aikaisemmin ylioppilaspuolelta valmistuksen myötä. Vuoden 1899 asetus antoi käytännössä ylioppilaille ja jatko-opiston käyneille mahdollisuuden yhdessä vuodessa hankkia opettajanpätevyyden. He saivat suorittaa "käämääppilainaa" (ruotsiksi "hospitantter") opetusharjoittelun ja muut opinnot seminaareissa. Vuosisadan alussa hospitantit alkoivat saada myös stipendejä muiden seminaariopiskelijoiden tapaan. Tultiin pian tilanteeseen, ettei kaikkia hakijoita voitu ottaa vastaan. Vuonna 1917 järjestettiin hospitanteista väliaikaisesti omia luokkia seminaareihin. Helsinkiin perustettiin väliaikainen ylioppilasseminaari samana vuonna, ja se jatkoi toimintaansa vuoteen 1931 saakka. Jyväskylässä vastaava laitos toimi vuodet 1923 - 30. Käytännöllisesti katsoen näissä seminaareissa opiskeli vain naisia. Näin tultiin tilanteeseen, että esimerkiksi vuonna 1923 yli puolet valmistuneista opettajista oli ylioppilaita. Samalla opettajakunnan sukupuolijako ja sosiaalinen rakenne muuttui nopeasti.³

Hospitanttikoulutuksessa nähtiin myös muita varjopuolia. Yhtä vuotta pidettiin liian lyhyenä valmistusaikana. Opiskelija-ainekseen ei oltu aina myöskään tyytyväisiä. Kasvatusopillisen korkeakoulun perustaminen 1934 poisti näitä puutteita ja siirsi hospitanttikoulutuksen historiaan.⁴ Opettajakunta oli tuolloin kuitenkin jo naisvaltaistunut.

1 Rinne 1973, 110-111; Opettajakokousten ptk. 7.2.1920. RauSA. TMA; Oppikoulun puolella on havaittavissa myös opettajakunnan naisvaltaistuminen. Raivola 1990, 103.

2 Liikanen 1947, 36; Isosaari 1966, 211-212.

3 Nurmi 1984, 24.

4 Somerkivi 1972, 10-11.

3.4 Heinolan seminaarin herbartilaiset ratkaisut

Mikael Soininen johti Heinolan seminaaria sen perustamisesta 1899 vuoteen 1907, jolloin hänet nimitettiin ylimääräiseksi kasvatustieteen professoriksi Helsinkiin. Johtajakautensa loppuvuosina hän oleskeli komiteatyön vuoksi pitkiä aikoja pääkaupungissa. Sen sijaan seminaarin perustamisvaiheessa ja sen toiminnan kannalta tärkeinä ensimmäisinä vuosina Soininen sai keskittyä opettajakoulutuslaitoksensa työhön. Seminaarin alkuvuosina Soininen käytti tilaisuutta hyväkseen ja opetti itse harjoituskoulussa. Koska seminaariin ja sen harjoituskouluun otettiin vuosiluokka kerrallaan, tarjoutui henkilökunnalle oiva tilaisuus pedagogisille kokeiluille ja keskusteluille. Näinä vuosina Soininen kirjoitti *Opetusoppinsa*.

Vuodelta 1866 oleva seminaariasetus antoi ainakin teoriassa laitoksen johtajalle ja opettajakunnalle väljät puitteet järjestää laitoksen työskentely. Suomenkielisistä seminaareista Heinola sijaitsi lähinnä pääkaupunkia, mikä helpotti pätevän opettajakunnan saamista. Muiden seminaarien perustaminen tarjosi niiden työskentelystä kiinnostuneille valinnanvaraa. Soinisen kasvatustieteen linjanvalinta oli opetuslalla tunnettu. Mikäli Soinisen kasvatustieteen suuntaus ei miellyttänyt, oli alalle aikovilla mahdollisuus hakeutua toiseen seminaariin.

Toisaalta Soiniselle tarjoutui myös mahdollisuus houkutella haluamiaan opettajia hakemaan seminaarinsa virkoja. Hän pystyi epäilemättä myös jossain määrin vaikuttamaan suosikkiensa hyväksi virkoja täytettäessä. Tarkastaja-aikanaan Soininen oli tutustunut mm. Aino ja Helmi Lehtoseen. Hän piti huolen, että naiset tiesivät harjoituskoulun virkojen olevan haussa ja kannusti heitä hakemaan niitä.¹ Äidinkielen lehtoriksi tuli Konrad Hildén. Hän siirtyi Heinolaan vastaavasta Raahan seminaarin virasta. Hildén kannatti lämpimästi Soinisen pedagogiikkaa ja oli valmis esimerkiksi tinkimään aineensa tuntimääristä seminaarin yleiskasvatuksellisten tavoitteiden hyväksi. Hildén oli myös sanavalmis ja esiintyi usein kasvatustaateensa puolesta. Soinisen jälkeen hän johti seminaaria vuodesta 1908 alkaen ja siirtyi sen jälkeen kouluhallitukseen.²

Lämminhenkisenä ja joustavana persoonana Soininen sopi seminaarin johtajaksi. Seminaarin ilmapiiriin vaikutti myös opettajakunnan poliittinen yksimielisyys. Opettajat muodostivat vanhasuomalaisen "värisuoran". Poliittinen toiminta vaikutti osaltaan siihen, että Soininen valittiin ensimmäisille yksikamarisille valtiopäiville.³

1 Mikael Soinisen kirje Aino Lehtoselle 22.3.1900. Helmi Lehtosen arkisto. MMA.

2 Voipio 1944, 263; Muje 1949, 30-31.

3 Voipio 1944, 264, 407.

Soinisen näkemys edellytti vanhasta seminaarikäytännöstä poikkeavaa työskentelyä. Soininen ei ollut ennen Heinolaan menoaan työskennellyt seminaarissa. Tästä huolimatta häntä ei voitu pitää diletanttina. Ollessaan Suomalaisen yhteiskoulun rehtorina hän oli ohjannut auskultantteja, ja Hämeenlinnan piirin kansakouluntarkastajana hän oli nähnyt opettajan työnkuvan. Ulkolaisiin seminaareihin Soininen oli tutustunut jo vuoden 1892 matkallaan. Tällöin hän tutustui mm. Reinin johtamaan harjoituskouluun Jenassa ja tämän aiemmin johtamaan Eisenachin seminaariin. Heinolasta käsin Soininen tutustui Grundtvigin kansanopiston toimintaan Tanskan Askovissa.¹ Soinisella oli siten edellytykset kotimaisen seminaaritradition ohittamiseen. Kaiken edellä mainitun pohjalta Heinolan seminaaria voidaan pitää "Soinis-luomuksena".²

Pätevöityäkseen seminaarin johtajan virkaan Soininen määrättiin antamaan opetusnäytteet Sortavalassa. Soininen ei saanut kasvatustieteen luennostaan suurinta mahdollista pistemäärää. Tässä yhteydessä Voipio katsoo teoksessaan, ettei Sortavalan kasvatustieteen lehtori ollut "Soinisen kasvatustieteen kannattaja".³ Voipion näkemys sattuu siten yksin tämän tutkimuksen kasvatustieteen kartan johtopäätösten kanssa. Kouluylivaltio oli myös tietoinen vallitsevista linjaeroista. Siten oli mahdollista, että keskusvirastossa oltiin tyytyväisiä syntyneestä tilanteesta.

Voipio kajoaa myös toisessa yhteydessä opillisiin erimielisyyksiin. Voipion tulkin mukaan ylitarkastaja Tavaststjärna, tarkastaessaan Heinolan seminaaria 20.5.1903, asetti kyseenalaiseksi Heinolassa sovellettavat herbartilaiset periaatteet. Ylitarkastaja totesi, ettei hän ollut huomannut seminaariopetuksessa herbartilaisuutta. Voipio pitää seuraavaa ylitarkastajan lausumaa hyökkäyksenä kasvatussuuntausta vastaan:

- - että teorian soveltaminen käytännössä useinkin havaitaan paljoa vaikeammaksi, kuin niiden esittäjät alkuaan ovat voineet arvatakaan.

Samassa yhteydessä Voipio toteaa Soinisen tienneen, "ettei hänen edustamansa suunta ollut kaikkialla suosiossa".⁴ Kyseinen lausuma iskee kiilan kouluylivaltion ja Soinisen kasvatustieteen väliin ja kertoo alkuperäislähteenä olevaa opettajakokouksen pöytäkirjaa terävämmin suuntausten vastakkainasettelusta. Kun otetaan huomioon Voipion kirjan sovitteleva tendenssi, voidaan havaintoa pitää arvokkaana ja luo-

1 Vierula 1972, 23-24: Voipio 1944, 268.

2 Isosaari 1972, 22.

3 Voipio 1944, 261.

4 Voipio 1944, 273.

tettavana. Samalla havainto vahvistaa luvussa 1.4 esitetyn kartan luotettavuutta.¹

Mainittua eroa tukee myös Heinolan äidinkielen lehtorin Konrad Hildénin puheenvuoron sävy vuoden 1903 seminaariopettajien kokouksessa. Hildén vastusti tuolloin seminaarien pääsykokeiden oppikirjojen määräämistä keskusjohtoisesti.

Tätä ehdotusta vastustan ainakin siinä muodossa, että Ylihallitus nuo oppikirjat määräisi. Minusta sillä tavalla muutamat oppikirjat, jotka jo nykyään tahtovat olla vallitsevia - muutamat ansaitsematta - helposti joutuisivat yksinoikeutettuun asemaan meidän kansakoulussamme ja ainakin niissä kursseissa, joissa valmistetaan seminaariin.²

Heinolan seminaarille oli sen toiminnan alkuvuosina ominaista opetuksen pieni tuntimäärä. Opettajakunta ei halunnut myöhempinäkään vuosina antaa sovinnolla periksi kouluylivaltuutuksen vaatimuksille tuntimäärien lisäämisestä. Opettajakunnan mielestä opiskelijoiden viikkotuntimääräksi sai riittää noin 37 tuntia. Tämä oli neljästä viiteen tuntia vähemmän kuin muissa naisseminaareissa. Kokelasluokan viikkotuntimääräksi Heinolassa riitti 14 tuntia.³

Opettajakunnan käsitys seminaarityöstä oli herbartilainen. Kuten toisessa pääluvussa on osoitettu, herbartilaisuus pyrki kasvattavuuteen lujien ja harjoitettujen tietorakenteiden avulla. Tiedon määrä ei ollut Heinolassa opetuksen keskeinen sisältö. Olennaisiksi koettujen kognitiivisten rakenteiden oppimiseen ja niiden harjoittamiseen sai riittää pienempikin tuntimäärä.⁴

Harrastuksen syttyessä opiskelijoita ei ollut syytä pitää luokkaopetuksen piirissä. Opetussuunnitelma pyrki saamaan opiskelijat "edistymään omintakeisesti". Opettajat pyrkivät seuraamaan opiskelijoiden edistymistä heidän pitämiensä kirjallisten ja suullisten esitysten sekä keskinäisen seurustelun avulla. Ylimääräiset tehtävät, kirjallisuuden luku, oppilaskunnan tilaisuudet ja niitä varten julkaistut artikkelit

1 Voipion teoksen sävy on sovitteleva. Erityisesti se pyrkii sovittelemaan Soinisen ja oikeiston välillä 20-luvun alussa käytyä kiistaa siveysopin opetuksesta. Voipio pyrkii arvioimaan Soinista uudelleen ja palauttamaan hänen arvonsa. Kirjan yleissävy on tajuttavissa myös sitä taustaa vasten, että se on kirjoitettu ja julkaistu sota-aikana 1944. Voipion täytyi kuitenkin ottaa kantaa lähipiiriin hyvin tuntemiin erimielisyyksiin kasvatusopillisissa kysymyksissä. Vaikka Voipio käsittelee näitä kysymyksiä vähän, ovat lausumat niiden kohdalla äärimmäisen tarkkaan harkittuja.

2 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 70.

3 Heinolan seminaarin opettajakokousten pöytäkirjat. 21.4.1900. HSA. MMA; Voipio 1944, 265.

4 Herbartilaiset käyttivät käsitettä "tajunnan ahtaus". Tietojen liika tarjoaminen oli herbartilaisen oppimiskäsityksen mukaan turhaa. Eettisesti oikeana pidetty mielekäs syväoppimisstrategia ei mahdollistanut pintaprosessointiin pohjautuvan oppimisstrategian käyttöä.

kuuluvat opetussuunnitelmaan. Lisäksi johtajalla oli tapana kutsua sunnuntaisin muutamia opiskelijoita vuorollaan kotiinsa päivälliselle.¹ Omaehtoiseen toimintaan kannustaminen ei ollut harvinaista muissa-kaan seminaareissa, mutta vain Heinolassa se yhdistyi pyrkimykseen pitää oppituntien määrä näin pienenä. Lukujärjestyksessä tuli siten mahdolliseksi "aamupäiväluku", jolloin oppitunnit päättyivät noin klo 15 mennessä.²

Kouluylhallitus vaati Heinolaa lisäämään oppitunteja. Alkuvuosina keskusvirasto vaati lisää oppitunteja etenkin äidinkielen ja ensimmäisen vuosikymmenen lopussa myös voimisteluun ja piirustukseen. Ylitarkastaja Lönnbeck vaati kesällä 1901 Heinolan seminaaria lisäämään äidinkielen opetustaan. Hänestä oli "silmiin pistävää", että oppiaineelle annettiin vain 15 tuntia. Muissa seminaareissa äidinkielen tuntimäärä oli 17 tai 18. Opettajakunta perusteli ratkaisuaan katsoen, että "intensiivisempi opetus korvaisi oppikurssien supistukset" ja että "järjestämällä äidinkielen opetus vähäsen toiselle kannalle voitettaisiin aikaa, jota paremmin voitaisiin käyttää kirjallisuuden lukemiseen".

Mielenkiintoista on huomata, että opettajakunta antoi hiukan periksi ylitarkastajalle tämän vaatiessa lisätunteja voimisteluun ja musiikkiin. Opettajat olivat valmiit lyhentämään välitunteja voimistelun eduksi ja antamaan kolmannen laulutunnin kolmannelle luokalle, mutta muuten opettajat luottivat kasvatusopilliseen näkemykseensä, eikä äidinkielen kohdalla haluttu antaa periksi.³

Keskusviraston painostus äidinkielen opetuksen lisäämiseksi kuitenkin jatkui. Ylitirehtöörin apulainen W. Floman kritisoi syksyllä 1901 kyseisen aineen opetusta Heinolassa "kehottaen enemmän harjoittamaan lauseenjäsennystä". Lisäksi hän vaati opettajaa tekemään enemmän korjauksia ainevihkoihin niitä tarkistaessaan.⁴ Kouluylhallitus käytti valtaansa vahvistaessaan seminaarin lukujärjestyksen. Ensimmäisenä vuotena, kun seminaari toimi neliluokkaisena, annettiin äidinkielen opetusta 16 tuntia.⁵ Keskusvirasto lisäsi syksyllä 1903 opettajakunnan ehdotukseen yhden tunnin äidinkielen opetukseen seminaarin toiselle luokalla. Lisäyksiä tuli myös käsitöiden ja voimistelun opetukseen kokelasluokalla. Opettajakunta ei antanut nytkään periksi. Pöytäkirja kertoo, että voimistelun ja laulun opettajat suostuivat luovuttamaan "puoli tuntia, jottei kokelasluokan tuntimäärä nousisi yli 16".⁶

Herbartilaisten valmius vähentää äidinkielen opetusta johtui

1 Voipio 1944, 266.

2 Voipio 1944, 265.

3 Opettajakokousten ptk. 9.6.1901. HSA. MMA.

4 Opettajakokousten ptk. 16.10.1901. HSA. MMA.

5 Heinolan seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1902-1903, 16.

6 Opettajakokousten ptk. 21.8.1903. HSA. MMA.

heidän erilaisesta käsityksestä kielen olemuksesta ja uskostaan uuteen opetusmetodiin. Lehtori Hildén oli mitä ilmeisemmin omaksunut kyseisen käsityksen. Seminaarinopettajien kokouksessa vuonna 1903 keskusteltiin seminaarien sisäänpääsyttökintojen sisällöstä. Hildén ei hyväksynyt äidinkielen ja matematiikan asettamista muita aineita tärkeämmiksi. Seuraavassa kokouksessa esittämässään lausumassa hän yhtyy tämän tutkimuksen toisessa pääluvussa esitettyyn Soinisen kritiikkiin kielen asemasta.

Mitä siihen tulee, että muutamissa seminaareissa on erityisten aineiden johdolla tahdottu päättää oppilasten kykyä ja kypsymistä, olen sitä mieltä, että yksityisistä aineista tuskin voinee yleistä kypsymistä päättää tuntuvasti suuremmassa määrässä kuin toisistakaan. - - Minulle olisi tietysti äidinkielen opettajana erittäin hauska anastaa seminaarin pääsyttökinnossa äidinkielelle tuollainen monopoli, jota muutamat niin hartaasti puolustavat.¹

Heinolan seminaari pyrki pitämään tuntimääränsä alhaisena myös Soinisen johtajakauden jälkeen. Keväällä 1909 seminaari oli tosin jo joutunut pitkälti luopumaan alkuperäisestä tavoitteestaan. Esimerkiksi toisella luokalla oli enää vain yksi iltapäivä vapaa oppitunneista. Tästä huolimatta kouluylivaltio esitti lisää tunteja voimistelulle ja ruotsinkielelle. Opettajakunnan lausunto osoittaa, että opettajat halusivat pitää kiinni kasvatusopillisesta periaatteesta.

Koska opettajakunta yhä vielä on elävästi vakuutettu siitä, että näistä lisätyistä tunneista ei ole sitä hyötyä, että se korvaisi sen suuren hankaluuden, joka tuntien sijoittamisella ulkopuolelle varsinaista aamupäivälukujärjestystä tuottaa, ja että kokelaille yksikin vapaa tunti jonakuna muuna iltapäivänä paitsi lauantaina olisi tervetullut sen ankaran työn helpottamiseksi, jonka heille säännöllinen harjoituskoulun työ runsaassa määrin tarjoaa, niin päätti opettajakunta sentähden Kouluylivaltiolle esittää, että sen jo vuonna 1906 tekemä ehdotus tunti ja ainejaksi aivan muuttamattomana hyväksyttäisiin vuosiksi 1909 - 1912.²

Omatoiminen opiskelu edellytti kirjallisuuden taitavaa käyttöä. Heinolan opettajakunta pyrki poistamaan vaikeuksia seminaarien kirjastojen käytön tieltä. Seminaarin johtajatar Hilda Kahala alusti seminaarien kirjastojen hoitajien kokouksessa 1911 kysymyksestä: "Olisiko syytä aikaansaada seikkaperäisempi selostava luettelo seminaarien oppiaineisiin kohdistuvasta äidinkielisestä valiokirjallisuudesta?". Kahala vaati myös saksankieltä seminaarin oppiaineeksi katsoen, että "laajempi" pedagoginen kirjallisuus pysyisi opiskelijalle "suljettuna maailmana",

1 Seminaariopettajakokousten pöytäkirjat 1903, 71, 85.

2 Opettajakunta ei ollut tosin enää yksimielinen: voimistelun opettaja Fanny Stenroth ja piirustuksen opettaja Adele Festén kirjasivat eriävät mielipiteensä pöytäkirjaan. Opettajakokousten ptk. 21.4.1909. HSA. MMA.

kunnes kielitaito olisi saavutettu.¹ Nämä pyrkimykset olivat yhteydessä herbartilaisuuden tavoitteeseen lisätä kirjallisuuden käyttöä ja pitää seminaarin oppituntien määrä pienenä.

Ennen kokelasluokalle siirtymistä opiskelijoiden tuli kerrata kolmannen luokan keväällä seminaarin oppikurssit "tentaminoissa". Seminaariopettajakokouksessa 1903 asetettiin tentaminojen tarkoituksen mukaisuus kyseenalaiseksi. Soininen kritisoi painavasti kertauskuulusteluja katsoen, että niissä yritetään painaa mieleen tarpeettomia "pikkuasioita".² Soinisen ehdotuksesta asia siirrettiin seminaarien opettajakuntien käsiteltäväksi. Heinolan opettajakunta käsitteli asiaa samana keväänä. Soininen katsoi, että tutkinto voitaisiin korvata kirjallisuutta lukemalla, esitelmää pitämällä ja keskusteluja käymällä. Matematiikan ja luonnontieteen lehtori John Lindén vastusti Soinisen näkemyksiä perustellen kantaansa sillä, että "varmojen ja kypsyneitten tietojen" saaminen edellytti tutkintoa.³

Soininen oli mielipiteessään uskollinen sille herbartilaiselle käsityksellä, että asioita ei tullut kerrata muuten kuin immanentissa kertauksessa ja harjoituksessa. Vaikka Lindén käyttikin herbartilaista käsitteistöä, jättää lähteistö avoimeksi hänen suhtautumisensa herbartilaisuuteen. Muu opettajakunta oli valmis yhtymään johtajansa kantaan.

Vaikka tutkinnosta ei päästyäkään eroon, pöytäkirjat osoittavat Heinolan tentamina-käytännön olleen sopusoinnussa laitoksen omaksuman kasvatussuuntauksen kanssa. Muodolliset asteet otettiin käyttöön sekä harjoituskoulussa että seminaariopetuksessa alusta pitäen. Yhteinen käytäntö vahvistettiin 5.9.1902, jolloin opettajakunta hyväksyi seuraavan tuntikaavan:⁴

- I Kuulusteltavaa
- II Valmistettavaa
 - A) Johdatus
 - a) Tehtävän ilmoittaminen
 - b) Valmistava keskustelu
 - B) Uuden esitys
 - a) Jaksot ja niiden otsakkeet
 - b) Syventävä käsittely
 - C) Vertailu ja kokoaminen (säännönmudostaminen)
 - D) Harjoitus (sovelluttaminen)

Oheinen kaava syntyi työryhmässä, johon kuuluivat johtajan lisäksi harjoituskoulun opettajat Aino ja Helmi Lehtonen sekä lehtori Hildén. Soininen pyysi opettajakuntaa kritisoimaan muodollisia asteita. Esimer-

1 Kahalan puheenvuorot. Seminaarien kirjastonhoitajien kokousten pöytäkirjat 1914, 72; Seminaariopettajakokousten pöytäkirjat 1908, 37.

2 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 96.

3 Opettajakokousten ptk. 6.4.1903. HSA. MMA.

4 Opettajakokousten ptk. 5.9.1902. HSA. MMA.

kiksi uskonnon lehtori Päivänsalo piti asteittain etenevää opetusta oppiainesta liiaksi pilkkovana. Myöskään harjoituskoulun opettajat, jotka olivat tottuneet valitsemaan opetusmenetelmänsä vapaasti, eivät sopeutuneet tilanteeseen vastaväitteitä.¹

Kun ylitirehtöörinapulainen W. Tawaststjerna asetti aikaisemmin tässä luvussa esitetyssä tapauksessa herbartilaisen kasvatusopin soveltuvuuden seminaariopetukseen kyseenalaiseksi, puolusti opettajakunta johtajansa rinnalla valittua linjaa. Soininen asetti hienovaraisesti keskustiraston edustajan käsityksen herbartilaisesta kasvatusopista kyseenalaiseksi todetessaan, että suuntauksen teoreetikot olivat tietoisia, ettei oppeja "voitu suoraa päätä noudattaa". Teorian sovellutuksen tuli Soinisen mukaan tapahtua vapaasti, sillä "muuten vaivuttaisiin konemaisuuteen, joka karkottaisi opetuksen ytimen ja hengen". Hildén ja Kahala katsoivat lisäksi, että liian suuret oppimäärät olivat esteenä uuden edistykseellisen kasvatusopin soveltamiselle.²

Viimeksi mainitut puheenvuorot vahvistavat siten aikaisemmin tässä tutkimuksessa saatua tulosta, että herbartilaisuus edellytti oppikurssien supistamista. Vain neljä kuukautta aikaisemmin oli ylitarkasta Lönnbeck seminaariopettajakokouksessa arvostellut seminaarien tietopainotteista opetusta katsoen opiskelijoiden "oppivan liian vähän sen tähden, että oppivat liian paljon". Lönnbeck katsoi tuolloin, että liiallinen pikkuasioiden opettaminen oli syynä vallitsevaan tilanteeseen.³ Kun kouluylivaltio kritisoi seminaareja pikkuasioiden opettamisesta, Heinolan seminaari puolestaan kritisoi kouluylivaltiota siitä, että se vahvisti liian suuret oppimäärät seminaareille.

Kansakoulun laajat vuosikurssit vaikeuttivat herbartilaista opetusta myös seminaarin harjoituskoulussa. Heinolan seminaarin opettajakunnan tyytymättömyys oppisisältöihin eri aineissa näkyi myös siinä, että laitoksen kaikki lehtorit tekivät Soinisen ohella nopeassa tahdissa lukuisia oppikirjoja kansakoulua varten.⁴

Seminaarin kasvatusopillista yhtenäisyyttä lisäsi opettajakunnan vilkas keskinäinen kanssakäyminen. Keskiviikko ja perjantai iltana opettajat tapasivat toisensa kahvikutsuilla, joihin myös lehtorien nuoret rouvat ottivat osaa. Hyvästä hengestä kertoo se, että Hildén antoi palkatta havainto-opetusta harjoituskoulussa. Laitoksessa pyrittiin myös pääsemään eroon sääty-eroista. "Tasa-arvo" oli Soinisen käyttämä iskusana. Seminaariopettajat eivät muodostaneet kastia harjoituskoulunopettajien yläpuolelle.⁵ Kiisteltäessä eri luokka-asteita opettavien

1 Lehtonen 1949, 89-90.

2 Opettajakokousten ptk. 20.5.1903. HSA. MMA.

3 Seminaariopettajakokousten pöytäkirjat 1903, 91-92.

4 Lehtonen 1949, 90-91.

5 Soininen 1909, 86-91; Opettajakokousten ptk. 24.8.1901, 4.9.1902. HSA. MMA.

harjoituskoulunopettajien palkoista vuoden 1908 seminaariopettajakouksessa, Hildén katsoi samanpalkkaisuuden olevan oikein.¹

Heinolan opettajakunta hyväksyi yhteiskasvatuksen. Harjoituskouluun otettiin alunpitäen myös kaupungin poikia. Ratkaisu oli ensimmäinen laatuaan Suomen seminaareissa. Soiniselle asia ei ollut ongelma, koska valmistuneet opettajatkin joutuivat opettamaan sekaluokkia. Harjoituskoulu oli Heinolassa kuusiluokkainen tavallisen kaupunkikoulun tapaan. Sen lisäksi siinä oli kuitenkin myös neliosastoinen yhdistetty luokka, joka vastasi käytännössä yksiopettajaisen maalaiskansakoulun luokkajärjestelyä. Jatkoluokan harjoituskoulu sai jo vuonna 1910.²

Soininen muutti Helsinkiin 1907. Laitoksen johtajana toimi vuodet 1908 - 13 herbartilainen Konrad Hildén. Lähteet kertovat ensimmäisistä ristiriidoista Heinolassa vasta Soinisen johtajakauden jälkeen. Syksyllä 1908 matematiikan ja luonnontieteiden lehtori J. Lindén kieltäytyi ehdottomasti varajohtajuudesta. Syy hänen ratkaisunsa ei selviä lähteistä. Myöhemmin hän toimi lyhyen ajan laitoksen johtajana.³

Vaikka kyseessä voivat olla henkilökohtaiset ristiriidat, on syytä olettaa, että asiaan vaikuttivat osaltaan myös kasvatustiedolliset seikat. Lindén esitti jo 1903 mielipiteitä, joissa hän katsoi pianonsoiton, käsitöiden, piirustuksen ja voimistelun kuuluvan alempaan kastiin oppiaineiden joukossa. Kun seminaarin mainittujen aineiden opettajat vaativat vuosikymmenen lopulla aineisiinsa enemmän resursseja ja kun toisaalta samoihin aikoihin luonnontieteiden opettajat edellyttivät lisää voimavaroja omiin oppiaineisiinsa, on kiistalla hyvinkin voinut olla myös pedagoginen ulottuvuus.⁴

Mielenkiintoista on havaita, että harjoitusaineita vastusti avoimesti luonnontieteiden lehtori, jonka herbartilaisesta sitoutumisesta ei ole varmuutta, eivätkä herbartilaisten "mielensuuntaa muodostavien" aineiden lehtorit. Soinisen doktriinissa harjoitusaineilla oli oma - tosin rajattu - tärkeä osuutensa. Soininen katsoi esimerkiksi vuoden 1903 seminaariopettajakouksessa, että opetukseen syntyisi "arveluttavia puutteita", mikäli hospitanttikoulutuksessa kevennettäisiin harjoitusaineille asetettuja vaatimuksia.⁵ Harjoitusaineiden ympärillä käyty keskustelua on syytä seurata myös muiden seminaarien osalta ja selvittää, löytyykö niistä vastaavia asetelmia.

1 Seminaariopettajakousten ptk. 1908, 62.

2 Lehtonen, 1949, 87; Muje 1949, 37.

3 Opettajakousten ptk. 2.10.1908. HSA. MMA; Heinolan seminaari 1899-1949 1949, 131.

4 Opettajakousten ptk. s. 6.4.1903, 21.4.1909. HSA. MMA. Havainto sopii yksin sen kanssa, mitä tässä luvussa on aikaisemmin esitetty Lindénin ja herbartilaisuuden suhteesta.

5 Seminaariopettajakousten ptk. 1903, 31.

3.5 Vanhat seminaarit muuttuvat hitaasti

3.5.1 Uushumanistinen Jyväskylä

3.5.1.1 Lehtorivaltainen seminaari

Jyväskylän 1863 ja Sortavalan 1880 perustetuissa seminaareissa oli alusta pitäen sekä mies- että naisosastot. Näissä seminaareissa oli kaksinkertainen määrä opiskelijoita verrattuna vuosisadan vaihteessa perustettuihin seminaareihin. Esimerkiksi Jyväskylässä vuonna 1904 oli 286 opiskelijaa, kun vastaava luku oli Heinolassa 143. Opettajia oli vanhoissa seminaareissa samassa suhteessa enemmän: Jyväskylässä 23 ja Heinolassa 12.¹

Jyväskylässä opettajakunnan vaihtuvuus oli vähäistä. Tämä johtui osittain siitä, että maan vanhimman seminaarin virkoja arvostettiin korkealle. Vuosisadan vaihteessa Jyväskylästä puuttui Walliniin tai Boxströmiin verrattava kasvatusaineisiin paneutunut lehtori. Kasvatusaineita opettivat Jyväskylässä Y. K. Yrjö-Koskinen vuosina 1886 - 92, K. J. Jalkanen 1893 - 1901 ja G. D. Bold 1902 - 04. Heidän kasvatusopillisen tietonsa tasoa ei ole syytä asettaa kyseenalaiseksi, mutta antaumuksellinen teoreettinen tutkimusote heiltä puuttui. Niinpä esimerkiksi Jalkasesta on todettu, että hän keskittyi etupäässä historian opetukseen.² Vasta Kaarle Oksala asetti kasvatusopin opetukselle kunnianhimoisemmat tavoitteet. Hän opetti kasvatusaineita vuosina 1905 - 19.³

Etenkin K. G. Leinbergin pitkän johtajakauden 1869 - 94 viimeiset vuodet on nähty aikana, jolloin seminaarin kehitys pysähtyi. Yrjö-Koskinen lyhyenä johtajakautena 1895 - 99 harjoituskoulua uudistettiin ja opetusharjoittelua systematisoitiin. Hänen aikanaan myös harjoituskoulun opettajat saivat ottaa osaa seminaarin opettajakokouksiin silloin, kun siellä käsiteltiin mallikoulun asioita. Yrjö-Koskinen elvytti myös oppilaskuntatoiminnan.⁴ Komiteatyö vei kuitenkin suuren osan Yrjö-Koskinen huomiosta hänen johtajakautenaan. Myös seminaarin virkajärjestelyt jäivät ennalleen. Siten esimerkiksi äidinkieltä opetti aineen lehtori ja opettajatar. Kun kokelas joutui ottamaan huomioon vielä harjoituskoulun opettajan käsitykset opetusta suunnitellessaan, syntyi tilanteita, joissa opiskelija ei tiennyt kehen luottaa.⁵

Yrjö-Koskista seurasi tehtävässä Raahen seminaarin johtaja Kosti

1 Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1903-1904, 4, 47-48; Heinolan seminaarin vuosikertomus 1903-1904, 3, 10.

2 Isosaari 1961, 138.

3 Autti 1983, 19; Halila 1963, 344-345.

4 Opettajakokousten ptk. 1.4.1899. JSA. JMA; Halila 1963, 64, 180, 115, 67.

5 Auer 1983, 18.

Raitio. Hän oli ollut 1890-luvulla Jyväskylän seminaarin äidinkielen opettajana. Vuosisadan vaihteessa hän oli jo iäkäs, ja pyrki säilyttämään Yrjö-Koskisen ajan työjärjestyksen. Raitiolla oli vain rajoitettuja pyrkimyksiä seminaariopetuksen muuttamiseksi. Seminaariopettajakokouksessa 1903 hän tosin kritisoi seminaarien oppikirjoja ja tietopainotteista opetusta, jonka tulosta hän piti "hämäränä ja hapuilevana puolisivistykseenä".¹ Nämä mielipiteet eivät kuitenkaan johtaneet häntä pedagogisen reformin linjoille, vaan hän hyväksyi seminaarin käytännön. Soinisen pedagogiikasta hän oli kaukana ja katsoi, että Soinisen opetusoppi sisälsi paljon "epäselvää ja epäkäytännöllistä".² Raitiota on luonnehdittu "vaatimattomaksi uurastajaksi, joka keskittyi paljolti äidinkielen opetukseen".³

Yrjö-Koskisen aikana seminaariopetuksen tuntimääriä pyrittiin vähentämään. Opetusta annettiin silti Heinolan seminaariin verrattuna selvästi enemmän. Vuonna 1901 ensimmäisellä ja toisella seminaariluokalla oli 39 viikkotuntia, kolmannella luokalla 38 ja neljännellä 16,5 tuntia. Jyväskylän opettajakunta halusi jopa lisätä tunteja. Vuonna 1906 ehdotettiin toiselle luokalle 40 ja neljännelle 18 viikkotuntia. Vuonna 1912 ehdotettiin vielä ensimmäisellekin luokalle 40 viikkotuntia ja kolmannelle 39. Tuolloin haluttiin vielä puoli tuntia lisää kokelasluokalle.⁴ Opettajakunta käsitti seminaariopetuksen siten luokkaopetukseksi eikä vaatinut tuntien vähentämistä.

Jyväskylän opettajakunnan tyytyväisyyttä vallitseviin oloihin osoittaa opettajakunnan arvio seminaarin oppikirjatilanteesta vuodelta 1897. Vallitsevaan uushumanistiseen oppikirjatyylisiin ei haluttu muutosta.

Mitä viimein oppikirjoihin tulee, lienee niistä harvassa aineessa ollut viime vuosikymmenien kuluessa puutetta.⁵

Syksyllä 1903 otettiin seminaariopettajakokouksen aloitteesta tentami-
nojen asema esiin Jyväskylän opettajakunnassa. Jyväskyläläiset puolustivat tutkinnon käyttöä. Opettajakunta perusteli näkemystään korostaen uushumanistisesti laajojen tietojen merkitystä. Harrastus-käsitteestä ei seuraavassa pöytäkirjan katkelmassa näy jälkeäkään:

Tämä, sekä se seikka, että useimmat oppilaat seminaariin tullessaan ovat tottumattomia kovempaan ja kestävään henkiseen työhön vaikuttaa, että eivät voi saatua tietojaan tarpeeksi sulattaa ja omistaa.⁶

1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 108-109.

2 Halila 1963, 204.

3 Jyväskylän seminaari 1863-1937 1937, 152-153.

4 Opettajakokousten pöytäkirjat 15.10.1901, 20.4.1906, 16.4.1912. JSA. JMA.

5 Opettajakokousten ptk. 3.11.1897. JSA. JMA.

6 Opettajakokousten ptk. 11.9.1903. JSA. JMA.

Samassa yhteydessä opettajakunnalta pyydettiin lausuntoa siitä, miten tentaminoista vapautuva aika voitaisiin hyödyntää. Vastauksessa tuli näkyviin opettajakunnan vaihtoehdoton käsitys seminaarityöstä. Opettajat katsoivat, että tentaminojen lakkauttamisella "ei olisi luonnollisesti muuta seurausta, kuin että oppilaat saisivat jatkaa luokkatyötä lukukauden loppuun asti".

Edellisenä keväänä opettajakunta käsitteli niinikään seminaariopettajakokouksen aloitteesta tehtyä kysymystä siitä, miten seminaarikursseja voitaisiin järjestää uudelleen, jotta saataisiin "tilaa omintakeiselle opiskelulle". Opettajakunta suhtautui varsin nihkeästi ajatukseen. Pöytäkirja toteaa, että mitään "jyrkkiä muutoksia ei puollettu, vaan olisi jokaisen opettajan - mikäli hän katsoo aineessaan mahdolliseksi - niitä huomioon otettava".¹

Jyväskylän pääsykokeessa äidinkieli ja matematiikka olivat muita aineita tärkeämmät. Kirjalliset kokeet pidettiin ainekirjoituksessa ja laskennossa, ja ne arvosteltiin asteikolla 1-10. Tämän lisäksi äidinkielessä ja uskonnossa pidettiin suulliset kuulustelut, joissa asteikkona käytettiin 1-6. Suullisia kuulusteluja oli vielä muutamissa aineissa, mutta ne arvosteltiin vain asteikolla 1-4.²

Tarkastaessaan laitosta keväällä 1900 ylitarkastaja Lönnbeck katsoi siinä ilmenevän "vanhuutta ja slentriaanisuutta" (velttoa totunnaisuutta). Hän vaati seminaaria lukujärjestyksessään noudattamaan kasvatusopillisia periaatteita. Voimistelu ja käsityö eivät hänen mukaansa sopineet parhaiten aamupäivän oppitunneiksi. Hänestä läksyjen anto maanantaiksi ei ollut myöskään paikallaan.³ Ylitarkastajan kritiikki oli painavaa, mutta muutoksien aikaansaaminen Jyväskylässä ei ollut helppoa.

Ylitarkastaja vaati, että kokelaiden tuli saada palaute pitämästään tunnista välittömästi tunnin päätyttyä. Opettajakunta ei ajatusta kuitenkaan kelpuuttanut. Tosin opettajien toimikunta pantiin miettimään asiaa. Puolitoista vuotta asiaa harkittuaan toimikunta esitti, harjoituskoulun järjestyksenpitoon vedoten, että palaute annettaisiin edelleenkin myöhemmin seminaariluokissa.⁴

Vaikka keskusvirasto oli tyytyväinen äidinkielen tuntimäärään, se ei kelpuuttanut aineen opetuksen tasoa Jyväskylässä. Keväällä 1902 Lönnbeck vaati äidinkielen opetukselta enemmän "käytännöllisyyttä". Vuoden 1903 lopussa ylitirehtöörin apulainen Tawaststjerna katsoi, ettei "eräällä suomenkielen tunnilla kaikkia kysymyksiä tehty lauseopillisesti oikeassa muodossa". Hän kritisoi mainittua tuntia perusteellisesti. Hän

1 Opettajakokousten ptk. 24.4.1903. JSA. JMA.

2 Seminaariopettajakokous ptk. 1903, 77.

3 Opettajakokousten ptk. 3.5.1900. JSA. JMA.

4 Opettajakokousten ptk. 20.3.1902, 9.10.1903. JSA. JMA.

kertoi havainneensa virheellistä menettelyä "eräällä toisellakin tunnilla".¹

Tarkastuksesta toiseen Tawaststjerna sai myös huomauttaa poikaharjoituskoulun huolimattomasti tehdyistä kirjallisista töistä. Vastuun näistä opettajakunta oli valmis kaatamaan kokelaille.² Vuoden 1910 lopussa valtioneuvos Tawaststjerna kritisoi jälleen seminaarin opetusmenetelmiä. Hän vaati, että seminaarin luokkatunneilla tuli valmistaa opetettava asia. Valmistuksen puute ja väärät oppikirjat estivät neuvoksen mielestä opiskelijoita käsittämästä läksyjään. Tawaststjerna antoi myös ymmärtää, että valmistuksen puute seminaariopetuksessa vaikutti turmiollisesti kansakoulun opetustapaan.³

Opettajakunta ei hyväksynyt varauksetta kouluylhallituksen kantaa. Kun läksyjen valmistamista koskeva keskusviraston kirje saapui vuoden 1911 alussa, opettajakunta asettui poikkiteloin. Seuraavassa tarkastuksessa asia päätettiin pyytää uudelleen käsiteltäväksi. Tämäkään ei riittänyt lehtori Kurkilahdelle, vaan hän katsoi opettajakunnan "vakavilla perusteilla osoittaneen", että valmistamista ei säännönmukaisesti ollut syytä tehdä. Hän vaati, että asiasta pitäisi lähettää heti kirjelmä kouluylhallitukselle.⁴

Lehtorit määräsivät oppiaineidensa sisällön ja opetustavan myös harjoituskoulussa. Harjoituskoulunopettajien sananvalta oli rajoitettu. Opettaja antoi kokelaille tuntien aiheet, mutta lehtori määräsi opetustavan.⁵ Lehtorivalta tuli esiin seminaarin saadessa elokuussa 1900 kaksi uutta alaluokan opettajan virkaa. Opettajien tehtäviä määriteltäessä todettiin mm. seuraavaa:

Olkoon myöskin puheenalaisilla opettajilla oikeus antaa kokelaille opetusta koskevilla yksityiskohdissa neuvoja ja ohjeita, milloin se näkyy välttämättömäksi, mutta opetuksen varsinainen menettely ja periaatteellinen suunta ovat edelleenkin asianomaisen seminaarin opettajan ja harjoituskoulun johtajien (yliopettajan) määrättävinä. Kokelaiden arvosteleminen ottavat nämä opettajat osaa siinä määrässä kuin he näiden opetusta ovat seuranneet - - ja ovat he näissä ynnä semmoisissa kysymyksissä, jotka koskevat harjoituskoulun alimpia luokkia, opettajakunnan kokouksiin kutsuttavat.⁶

Harjoituskoulun opettajat kokivat asemansa kiusalliseksi ja vaativat lehtoreita opettamaan itse harjoittelukoulussa ja ottamaan enemmän osaa kokelaiden ohjaamiseen. Toisaalta, kouluylhallituksen edustajan

1 Opettajakokousten ptk. 20.3.1902, 3.12.1903. JSA. JMA.

2 Opettajakokousten ptk. 12.8.1904. JSA. JMA.

3 Opettajakokousten ptk. 13.12.1910. JSA. JMA.

4 Opettajakokousten ptk. 7.2.1911. JSA. JMA.

5 Opettaja Niemen puheenvuoro. Opettajakokousten ptk. 12.8.1904. JSA. JMA.

6 Opettajakokousten ptk. 31.8.1900. JSA. JMA.

kritisoidessa harjoittelukoulun työn tuloksia, pystyi yliopettaja puolustautumaan viittaamalla lehtoreiden vastuuseen opetuksen sisällöstä. Kyseinen käytäntö jatkui Jyväskylässä myös seuraavalla vuosikymmenellä.¹

Seminaarikokouksessa 1908 vaadittiin lehtoreita opettamaan harjoittelukoulussa. Kun esimerkiksi Heinolan seminaarin lehtori Hildén kannatti esitystä pedagogisin perustein, asettui johtaja Raitio sitä vastustamaan:

Mutta minä en oikein ymmärrä, voitaisiinko nyt vaatia seminaarin opettajain työhön osanottoa lisättäväksi, pikemmin sitä minun mielestäni voisi vaatia jossakin kohden vähennettäväksi, sillä kyllä sinne harjoituskouluun todella tulee niin monta kokkia, että soppa voi tulla sen mukainen.²

Jyväskylän lehtoreista Nestor Ojala kannatti johtajansa näkemystä, mutta Yrjö Blomstedt katsoi, että etenkin harjoitusaineissa lehtoreiden osanotto opetukseen olisi toivottavaa. Raition kanta voitti äänestyksessä niukasti tuloksella 24 vastaan 22.³

Jyväskylän seminaariopettajat pysyivät jatkossakin poissa harjoituskoulun katedereilta. Seminaarin johtajaksi 1914 tullut Nestor Ojala totesi kyseisenä vuonna, ettei "juuri kukaan" hänen seminaarinsa opettajista ottanut osaa harjoituskoulun varsinaiseen opetustoimeen. Ojala myös katsoi, ettei ollut syytä hankkia jokaiselle luokalle omaa opettajaa. Hänen lausunnossaan kuvastuu halu säilyttää lehtoreiden sananvalta harjoituskoulussa, koska hänen mukaansa opettajan saaminen jokaiselle luokalle merkitsisi sitä, että lehtorit "eristäytyisivät" harjoituskoulusta.⁴

Kaikissa edellämainituissa tapauksissa Jyväskylän opettajakunnan kanta kertoo uushumanismin vahvasta asemasta seminaarin opetuskäytännössä. Aineisto osoittaa myös kouluylhallituksen olleen selvästi tyytymätön vallitsevaan tilanteeseen. Keskusvirasto toi kantansa ilmi ja yritti aikaansaada pedagogista keskustelua seminaarissa. Keskusvirasto pyrki kritiikillä mutta myös kannustuksella aikaansaamaan muutosta.

Totutusta opetusmenettelystä poikkesi vuonna 1897 äidinkielen lehtoriksi tullut tohtori K. A. O. Relander. Hänen toimestaan "havainto-oppi" otettiin opetuksen pohjaksi alaluokilla. Sitä annettiin Relanderin oman määrittelyn mukaan "havaintokyvyn, mielikuvituksen, puhe-aidon ja rauhallisen tunteen kehittymistä varten pääasiassa kuvien ja niihin liittyvien kertomusten avulla". Kyseisellä menettelyllä laajennet-

1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 236; Opettajakokousten ptk. 12.8.1904, 4.10.1913. JSA. JMA.

2 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 86.

3 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 84, 88, 90.

4 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 136.

tiin oppilaan "tietopiiriä alkaen kouluhuoneesta ja siinä tavattavista esineistä ja edistyen ympäristön ja kotiseudun tuntemiseen" niin, että näin saatiin muodostetuksi maantiedon opetuksen peruskäsitteet.¹ Relanderin määrittely osoittaa hänen selvästi omaksuneen uusia virtauksia. Hän noudatti ilmeisesti kielen elävyyttä korostavia periaatteita opetuksessaan. Uushumanistisen koulukunnan sisällä alkoi 1800-luvun lopussa voittaa kielen kauneusarvoja korostava suuntaus mekaanisen kieliopin käsittelyn.² Nyt tämä suuntaus oli saavuttanut Jyväskylän.

Uuden käsityksen tulo seminaariin johti vääjäämättä ristiriitoihin. Vuonna 1905 opiskelijat tekivät valituksen keskusvirastoon äidinkielen opettajattaresta Hulda Festénistä. Halila katsoo tutkimuksessaan jupakan johtuneen kyseisen henkilön "sairaaloisesta vainoharhaisuudesta". Opiskelijat totesivat valituksessaan Festénin opettavan eri tavalla kuin lehtori Relander. Festéniä he syyttivät siitä, että hän antoi liian vaikeita lauseenjäsennystehtäviä.³

Festénin "vainoharhaisuudelle" on kuitenkin selityksensä pedagogiseltakin kannalta. Vanhemmasta uushumanistisesta käsityksestään kiinnipitävä opettajatar joutui lehtorin poikkeavan ja oppilaita miellyttävän opetustavan takia kestävämpään asemaan. Relander jätti Jyväskylän jo vuonna 1905 siirtyen tuolloin kansakouluntarkastajaksi. Varsinaisen elämäntyönsä hän teki Sortavalan seminaarin johtajana vuosina 1907 - 28.⁴

Kokelaiden vuonna 1902 tekemissä tuntisuunnitelmissa esiintyy herbartilaisia piirteitä. Säilyneistä tuntisuunnitelmista ilmenee, että opetuksessa keskityttiin uuden asian valmistamiseen. Oppiaines tarjottiin jaksoissa herbartilaisen opetuksen edellyttämällä tavalla. Silmiinpistävää kuitenkin on, että "syventävän käsittelyn" ja "harjoituksen asteet" puuttuivat tuntisuunnitelmista.⁵

Jyväskylän yliopettaja Herman Niemi käytti Herbartilaista käsitteistöä. Kritisoidessaan kokelaiden varassa toimivan harjoituskoulun opetuksen tasoa vuoden 1908 seminaariopettajakokouksessa hän totesi:

On kerrassaan mahdotonta, että he (kokelaat) voisivat asianomaisten opettajien opastuksenkaan mukaan opetuksessaan askel askeleelta liittää jokaisen uuden opetuksen kohdan oppilaiden ennen saavuttamaan miellepiiriin sekä samassa että myöskin muissa oppiaineissa, jotka yhä tarjoavat toisillensa liittymäkohtia, jos niitä vain osataan opetuksessa hyväksi käyttää, niinkuin nykyaikainen yleensä tunnustettu kasvatusopillinen käsitys vaatii. Sillä eihän tämmöistä liittämistä voi odottaakaan

1 Opettajakokousten ptk. 17.11.1899. JSA. JMA.

2 Iisalo 1988, 143.

3 Halila 1963, 313; Opettajakokousten ptk. 3.12.1905. JSA. JMA.

4 Jyväskylän seminaari 1863-1937, 1937, 177.

5 Anna Kukkoson tuntisuunnitelma 1902. Seminaarin oppilaiden kertomuksia opetusohjelmistaan harjoituskoulussa 1902-1905. JSA. JMA. Arkistossa on vain muutama säilynyt tuntisuunnitelma.

kokelaalta, joka opettaa ainoastaan jotakuta määrättyä opetusaineen kohtaa eikä voi olla selvillä siitä, mitä kaikkea samassakaan aineessa oppilaalle on sitä ennen opetettu, vielä vähemmän siitä, mitä tietoja heille muissa aineissa on alusta alkaen annettu tahi samaan aikaan annetaan.¹

Edellä esitettyihin perusteisiin nojaten Niemi vaati lisää opettajavirkoja harjoituskouluun. Näin aikalaiset kokivat herbartilaisen doktriinin rinnastusperiaatteen edellyttävän opettajavoimien lisäämistä harjoituskouluissa.

3.5.1.2 Oksala pidetään syrjässä

Seminaarin kasvatusopin ja historian lehtorina toimi vuosina 1902 - 04 Georg Boldt. Hänen maailmankuvansa ei sopinut Jyväskylään, ja hän poistui pian hoitamaan oppikouluvirkaa Helsinkiin. Boldt herätti pahennusta mm. sillä, että hän ei käynyt kirkossa sunnuntaisin. Muutamat opiskelijat pitivät kuitenkin hänestä niin paljon, että antoivat epävirallisessa läksiäisjuhlassa hänelle lahjan.² Boldtin aikana Th. Reinin sielutieteen oppikirja syrjäytti Jalkasen käyttämän Boxströmin teoksen sieluopin opetuksessa. Samaan aikaan Soinisen oppikirjat tulivat myös keskeisempään asemaan.³

Historian ja kasvatusopin lehtoriksi tuli vuonna 1905 Kaarle Oksala. Hän teki ponnekkaasti työtä kasvatusopin aseman parantamiseksi. Hänet on luettu kirjallisuudessa herbartilaiseksi.⁴ Oksala opetti alkuvuosinaan historiaa enemmän kuin kasvatusoppia. Johtaja Raitio huolehti kasvatusopin opetuksesta kummankin osaston kokelasluokilla vuoteen 1912 saakka. Nuoren lehtorin asema ei ollut siten riippumaton. Sieluopissa Oksala otti Heinolan seminaarissa kartetun Boxströmin teoksen jälleen käyttöön. Lukuvuoden 1910 - 11 vuosikertomuksessa mainittu teos ei enää esiinny. Jatkossa Oksala opetti sieluoppia ilman oppikirjaa. Kasvatus- ja opetusopissa hän käytti Soinisen oppikirjoja "paikoin täydennellen".⁵

Kouluylhallitus tuki Oksalan pyrkimystä oppiaineensa tason ja aseman parantamiseksi. Kannustuksena Oksalalle voidaan pitää Ta-waststjernan lausumaa joulukuussa 1910:

1 Seminaariopettajakokous 1908, 236.

2 Halila 1963, 313.

3 Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1900-01, 10-11; Boxströmin teos tosin mainitaan vuosikertomuksessa 1903-1904 toisten teosten rinnalla. Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1903-04, 12-13.

4 Halila 1963, 219.

5 Opettajakokousten ptk. 30.8.1905, 16.4.1912, 3.9.1912. JSA. JMA; Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1910-1911, 26-27.

Opetusaineista vetää nykyänsä kokeileva psykologia ja siihen perustuva kasvatustieteellinen tutkimus erinäisesti huomiota puoleensa tässä seminaarissa.¹

Oksala oli Relanderin tavoin kiinnostunut havainto-opetuksesta. Harjoituskoulun opetussuunnitelmassa 1911 - 12 katsottiin, että "havainto-opetus on nykyään kehittyneenä oppiaineeksi, johon oikeastaan sisältyy koko alkeisopetus, eikä vain puhekyvyn kehitys." Oksala otti kyseisen aineen valvottavakseen harjoituskoulussa.² Oksala astui samalla kasvatustieteiden lehtorin totunnaisen alueen ulkopuolelle. Toimiessaan alkuopetuksen parissa hän kuitenkin välttyi ristiriidoilta uushumanististen lehtoreiden kanssa, jotka edellyttivät ylempien harjoituskoulun luokkien opetukselta runsasta tietosisältöä.

Raitio lähti kesällä 1912 eläkkeelle. Oksala toimi tällöin muutamia kuukausia laitoksen tilapäisenä johtajana. Hän yritti selvittää seminaarin pedagogista tilannetta. Opettajakunta kokoontui lokakuussa 1912 kouluylivaltuutuksen kehotuksesta pedagogiseen kokoukseen. Oksala alusti kysymyksestä: "Miten saataisiin enemmän yhdenmukaisuutta aikaan kokelaiden ohjaukseen nähden harjoituskoulussa, jotta kokelaat eri aineita opettaessaan voisivat käyttää hyväkseen yleiseen opetusoppiin sisältyviä ohjeita, eivätkä eri suuntiin käyvistä neuvoista sekaantuisi?"

Pöytäkirja kertoo Oksalan keskittyneen alustuksessaan erityisesti kysymykseen: "Missä määrin katsotaan opetuksen asteiden käyttämistä suotavaksi eri aineiden opetuksessa yhdenmukaisuuden saavuttamiseksi?" Asiasta virisi keskustelu ja pöytäkirja tulkitsee, että alustaja sai kannatustakin. Blomstedt katsoi kuitenkin parhaaksi välttää "kaavamaisuutta" ja esitti toiveen, että kullakin opettajalla saisi olla oma "erikoinen, oman luonteensa ja henkisten edellytystensä mukainen metodi".

Oksalan ilmeiseksi pettymykseksi keskustelu sai pian toisen luonteen. Lehtori Kurkilahti asettui vastustamaan kokouksen pakollisuutta. Hänen kritiikkinsä kohdistui kouluylivaltuutukseen, koska se oli määrännyt kokouksen pakolliseksi.

En siis voi liioin katsoa virkavelvollisuudekseni käydä näissä kokouksissa, vaan mikäli niissä käyn, teen sen asian harrastuksesta.³

Oksalan alustus osoittaa, ettei hän ollut tyytyväinen seminaarissa vallitsevaan tilanteeseen. Kysymys "asteiden" käyttämisestä johtaa olettamukseen, että hän pyrki levittämään herbartilaista kasvatustietoa. Lokakuun lopussa 1912 Oksala yritti uudelleen saada aikaan kasvatustieteellistä keskustelua - nytkin turhaan. Luonnonhistorian lehtori Väinö Kivilinna

1 Opettajakokousten ptk. 13.12.1910. JSA. JMA.

2 Opettajakokousten ptk. 5.9.1911. JSA. JMA.

3 Opettajakokousten ptk. 8.10.1912. JSA. JMA.

asetti nyt vuorostaan kokouksen kyseenalaiseksi. Hän tuomitsi koulu-ylihallituksen "määräyksen pakollista ja määräaikaisista pedagogisista opettajakokouksista" seuraavaan tapaan:

- - tekee (määräys) ikävän ja lamauttavan vaikutuksen ja on omiaan sitäpaitsi hävittämään senkin pedagogisen harrastuksen, jota ehkä opettajakunnasta löytyy, sillä joskin opettajakunta on velvollinen kysymyksessä oleviin kokouksiin saapumaan, niin on pedagoginen harrastus jotakin sellaista, jota ei voi kärkeä määräaikaisesti esiintymään.

Kivilinnan lausuntoon yhtyivät lehtorit Airila ja Hästesko sekä maantiedon ja käsityön opettajatar Forsström.¹

Kahdesta edellä esitetystä lainauksesta käy ilmi, että seminaariopettajien ammattiympeyttä oli loukattu. Kyseinen reaktio on ymmärrettävissä vain sitä taustaa vasten, että lehtorit katsoivat työssään tärkeimmäksi opettaa seminaarilaisille edustamiensa oppiaineiden tietosisältöjä ja että "pedagoginen harrastus" oli jotakin oman työn ulkopuolista. Huomion arvoista on, että Kivilinna ja Hästesko (Heporauta) olivat tulleet Jyväskylään vasta kahta vuotta aikaisemmin. He vaikuttivat seminaarissa aina 1920-luvun jälkimmäiselle puoliskolle saakka. Airilan 1906 alkanut viranhoito jatkui vuoteen 1924. Hästeskon kohdalla on syytä vielä huomata, että hän johti Helsingin väliaikaista ylioppilasseminaaria vuosina 1922 - 27 ennen siirtymistään normaalikoulun yliopettajaksi.² Uusien lehtoreiden tulo ei siis heikentänyt uushumanismin asemaa Jyväskylässä. Uudet lehtorit pitivät tiukasti kiinni käsityksistään seminaarityön sisällöstä eivätkä kaihtaneet keskusviraston arvostelua.³

Näissä oloissa Oksala sai edelleenkin keskittyä alkuopetukseen ja psykologian kokeisiinsa, eikä hän koskaan hakenut seminaarinjohtajan virkaa.⁴ Kasvatusopin opetus sai uutta sisältöä, mutta lehtorijohdoisessa harjoituskoulussa sitä voitiin soveltaa vain siinä määrin kun uushumanismi antoi siihen mahdollisuuksia. Tällöinkin tuli kysymykseen vain herbartilaisten opetusmenetelmien osittainen käyttö: "havain-

1 Opettajakokousten ptk. 29.10.1912. JSA. JMA.

2 Jyväskylän seminaari 1863-1937 1937, 155, 165, 169.

3 Piirustuksen ja käsityön lehtori Y. Blomstedt levitti maahan Oxfordin kaudon professoren John Ruskinin kehittämää taidekasvatusaatetta. Suuntaus saattoi saada kannatusta harjoitusaineiden opettajien keskuudessa. Blomstedt kuoli yllättäen keuhkokuumeeseen vuoden 1912 lopussa. Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 187; Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1912-13, 10.

4 Halila 1963, 219; Oksala ajoi jo 1910-luvulla innokkaasti pedagogisen tiedekorkeakoulun perustamista. Jyväskylän kesäyliopisto alkoi saada samoihin aikoihin tiedekorkeakoulun piirteitä. Soininen oli kesäyliopiston keskeisiä luennoitsijoita. Oksalan taustaryhmänä hankkeessa oli Kasvatusopillinen yhdistys. Jyväskylän kaupunginvaltuuston asettama yliopistovaliokunta halusi puolestaan suomenkielisen yliopiston kaupunkiin. Tämä kiista jakoi ilmeisesti myös seminaarin opettajakunnan kahteen leiriin. Kangas 1992, 62-64, 73.

nollisuuden" ja "uuden esittämisen" asteiden osalta. Seminaarin opiskelijoiden muistelmat tukevat käsitystä tietopainotteisen uushumanistisen opetuksen säilymisestä seminaarissa.¹

Edellä esitettyä päätelmää tukee johtaja Raition lausuma hänen seminaarin 50-vuotisjuhlaan kirjoittamassaan historiateoksessa. Näytteestä saa myös sen kuvan, että herbartilaisuudella oli Jyväskylässä jotakin merkitystä vain harjoituskoulussa, jonka asiat puolestaan tuntuivat olleen johtajalle varsin etäisiä.

Pestalozzilais-diesterwegiläinen suunta, joka Jyväskylän seminaarissa alkuaan vallitsi ja joka pani pääpainon sille seikalle, että opetus yleensä olisi havainnollista, pirteätä ja kehittävää, on myöhempinä aikoina saanut terveellistä täydennystä herbart-zilleriläisestä suunnasta, eritenkin sen harrastus-, opetusaste- ja keskitysteorioista. Varsinkin harjoituskouluissa on tämä uudempi suunta opetuksen luonnetta luullaksemme jonkun verran entisestään muuttanut.²

Opettajakunnan poliittiset erimielisyydet estivät osaltaan keskinäistä yhteistyötä ja edistivät siten ainejakaisen uushumanistisen tradition säilymistä. Poliittinen eripuraisuus kärjistyi vuonna 1905, jolloin opettajakunta ei päässyt sopuun Helsingin Sanomien tilaamisesta. Vanhasuomalaiset pitivät lehteä "roskalehtenä" ja nuorsuomalaiset vastasivat varmaankin yhtä kärkevästi. Äänestystulos asiasta oli 9 vastaan 9. Johtaja Raition ääni ratkaisi, eikä lehteä tilattu.³

Herbartilainen käsitteistö tunnettiin kyllä Jyväskylässä. Uushumanistisessa ilmapiirissä herbartilaisuutta voitiin toteuttaa vain joissakin aineissa ja yleensä vain opetusmetodiikan tasolla. Uuden tiedon annostelussa saatettiin siten käyttää "jaksoja" ja "otsakkeita". Mutta on syytä korostaa, että herbartilaiset opetustekniset periaatteet olivat lehtorivallan seurauksena vain uushumanistisen kasvatustiedon osana. Kuvaavaa seminaarin tietopainotteiselle opetukselle on, että opiskelijat kutsuivat lehtori Toivo Ojalaa lempinimellä "Jakso".⁴

3.5.1.3 Ainepedagogiikat säilyttävät itsenäisen asemansa Ojalan ja Mikkolan johtajakausina

Uudeksi johtajakseen seminaari sai pitkäaikaisen matematiikan lehtorinsa Nestori Ojalan. Johtajana hän toimi vuodet 1913 - 26. Ennen johtajaksi tuloaan hän oli ennättänyt toimia muutamia vuosia Raahen porvari- ja kauppakoulun johtajana. Hänen kasvatuspillinen käsityksensä ei

1 Tietopainotteista opetusta muistelee esim. Hänninen K. 1937, 133.

2 Raitio 1913, 318.

3 Opettajakokousten ptk. 5.12.1905. JSA. JMA.

4 Ojala opetti vuosisadan vaihteessa luonnonhistoriaa. Ojalaa muistelleet opiskelijat opiskelivat Jyväskylässä vuosina 1925-35. Auer 1983, 18.

poikennut vuosisadan vaihteen opettajakunnan enemmistön käsityksestä. Johtajana häntä on luonnehdittu "toimeliaaksi ja käytännölliseksi".¹

Jyväskylän seminaarin ja kouluylivaltuutuksen vastakkainasettelu jatkui. Keskusvirasto sai virkoihinsa uusia miehiä, joilla oli kokemusta seminaarityöstä. Konrad Hildén otti vastaan ylitarkastajan toimen vuonna 1913. Hän oli ollut mukana luomassa Heinolan seminaarin herbartilaista linjaa. Hildénin lupaava ura päättyi hänen yllättävään kuolemaansa vuonna 1916.

Konrad Hildén ennätti uransa aikana tarkastaa Jyväskylän seminaarin vain kerran. Syksyllä 1913 hän kritisoi seminaarin opetusta pitäen sitä liian oppikoulumaisena. Erityisesti se "systematisoinnin tavoittelu" kieliopin, eläintieteen ja terveystieteen opetuksessa ei hänen mielestään opiskelijoiden "vastaisen toiminnan kannalta ollut tärkeää". Heinolan seminaarin käytännön mukaisesti hän vaati, että seminaariopetus noudattaisi "monessa kohden tarkalleen" kansakoulussa käytöön tarkoitettua opetusmenettelyä. Hän antoi myös konkreettisia herbartilaisia ohjeita havainnollisuuden, käsitteellisuuden, elämään soveltamisen ja omatoimisuuden periaatteiden soveltamiseksi seminaariopetukseen. Uskonnon kohdalla hän toivoi, että moraaliopetuksen kehitys huomioitaisiin, "ennen kuin se on liian myöhäistä". Hildén suositteli avoimesti tässä yhteydessä Foersterin kirjaa.

Hän ei myöskään pitänyt hyvänä sitä Jyväskylän käytäntöä, että lehtori sai yksin määrätä aineensa opetusmenetelmän harjoituskoulussa. Hildén piti lehtorin neuvotteluja harjoituskoulun opettajan kanssa parempana vaihtoehtona. Hän katsoi lisäksi seminaariopiskelun edellyttävän hiljaisia työskentelytiloja kirjaston yhteydessä. Kuvaavaa seminaarin suhtautumiselle oli, että opettajakunta otti asian esiin vasta puolen vuoden kuluttua. Tällöinkin muodostettiin vasta valiokunta pohtimaan asiaa. Seuraavassa tarkastuksessa todettiin, ettei asia ollut edennyt.²

Seminaarien tarkastajana Hildéniä seurasi Rauman seminaarin entinen johtaja K. A. Franssila, joka hoiti seminaarien tarkastuksen 1930-luvun lopulle saakka. Tarkastustilaisuuksissa syntyneiden pöytäkirjat osoittavat, että hän pyrki Hildénin tavoin luotsaamaan seminaareja herbartilaisille linjoille.

Franssila tarkasti Jyväskylän seminaarin vuoden 1915 lopulla. Hän toi herbartilaiset ajatuksensa esiin lukuisissa yksityiskohdissa. Franssila kertoi mm. olevansa tyytyväinen siihen, että harjoituskoulun opettajat noudattivat työssään "seminaarissa käytössä olevaa metodiopin oppikirjaa". Franssilan lähestyminen oli kuitenkin vasta johdattua siihen kritiikkiin, jota hän kohdisti poikaharjoituskoulun opetukseen ja erityisesti sen yliopettajaan:

1 Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1912-13, 11; Halila 1963, 208.

2 Opettajakokousten ptk. 4.10.1913, 28.4.1914, 13.11.1915. JSA. JMA.

Sillä vaikka onkin myönnettävä, että muullakin menettelyllä voidaan kasvatuksellisia tuloksia saavuttaa, niin on se tärkeää, että kokelaat harjoituskoulussa tutustuvat juuri sen teorian käyttöön sovittamiseen, johon he seminaarissa tietopuolisesti saavat tutustua. Pitäisin sen tähden hyvin suotavana, että myöskin poikaharjoituskoulun kuusiluokkaisella osastolla asianomainen yliopettaja mukautuisi noudattamaan laitoksessa yhteisesti noudatettavaa metodia. Tämän ei suinkaan tarvitse kahlehtia opettajaa niin, ettei hän silti voisi opetukselle antaa omaa yksilöllistä leimaansa.¹

Franssila ilmaisi samalla kantansa yleispedagogiikan ja ainepedagogiikan keskinäisestä suhteesta. Hänen kantansa oli herbartilaisen ajattelun mukainen. Sen mukaan yleispedagogiikan johtavaa asemaa ei saanut kyseenalaistaa.² Franssilan vaatimus olisi toteutuessaan vahvistanut Oksalan asemaa seminaarissa. Jyväskylässä ei kuitenkaan alistuttu kasvatustieteiden opettajan ylivaltaan. Ottaessaan kantaa keväällä 1919 kouluhallituksen ehdotukseen lehtoreille suoritettavasta "luokan ulkopuolisten töiden" palkkauksesta, opettajakunta totesi:

Pedagogiikan lehtorille ei olisi määrättävä yleistä opetuksen valvontaa, koska aineen kukin opettaja haluaa itsenäisesti määrätä opetusmenetelmistä ja ehdotettu järjestelmä näin voi johtaa hankaluuksiin sekä asettaa pedagogiikan lehtorin pahaan välikäteen.³

Vuoden 1923 seminaariopettajakokouksessa yritti Rauman seminaarin johtaja A. Alho kohottaa pedagogiikan opettajan asemaa. Hän ehdotti, että kasvatustieteiden opettaja saisi oppitunteja laskettaessa lukea hyväkseen järjestämänsä yhteiset kuuntelutunnit harjoituskoulussa. Asiaa käsitellyt valiokunta yhtyi Alhon ehdotukseen, mutta Jyväskylän seminaarin johtaja N. Ojala sai kokouksen enemmistön vastaehdotuksensa taakse. Ojala katsoi, että kuuntelutuntien järjestäminen oli kaikkien lehtoreiden oikeus. Äänestystulos oli Ojalan hyväksi 40 vastaan 11. Vaikka tulos ei kerrokaan suoraan eri kasvatussuuntausten kannatuksesta, on äänestystulosta kuitenkin pidettävä selvänä kannanottona ainejakoisen seminaariopetuksen puolesta. Näin siis herbartilaisuuden keskeinen vaatimus kokonaisvaltaisen pedagogisen järjestelmän toteuttamiseksi seminaareissa kohtasi esteen - juuri Jyväskylän seminaarin johtajan esityksestä.⁴

Kouluylihallitus painosti seminaareja esittämällä näille kiertokirjeillä kysymyksiä, joihin vaadittiin kirjallisia vastauksia. Niinpä esimerkiksi vuosien 1915 - 16 aikana Jyväskylän seminaari joutui antamaan vastauksia useisiin kirjeisiin, joissa kysyttiin mm. miten kokelaiden

1 Opettajakokousten ptk. 13.11.1915. JSA. JMA.

2 Opettajakokousten ptk. 13.11.1915. JSA. JMA.

3 Opettajakokousten ptk. 23.5.1919. JSA. JMA.

4 Seminaariopettajakokousten ptk. 1923, 69-70.

kuuntelu oli järjestetty harjoituskoulussa, kuinka paljon opiskelijoilla teetettiin omavaraisia töitä, toteutettiin harjoituskoulussa oppilaitten itsehallintoa ja miten seminaarinlehtoreiden ja harjoituskoulunopettajien yhteistyö oli hoidettu.¹ Kun kirjeiden sisällöt ja niiden lähettämisen ajankohdan yhdistää Hildénin ja Franssilan seminaarissa suorittamiin tarkastuksiin, niin syntyy vahva epäily siitä, että näillä kirjeillä pyrittiin osaltaan painostamaan seminaaria korjaamaan tarkastuksissa epäkohdiksi todettuja asioita.

Jyväskylän pedagoginen ajattelu tuli näkyviin myös suhteessa kirjastoon. Herbartilaisuudelle kielteisen linjansa opettajakunta osoitti palauttaessaan Raahan seminaarin opettajien tekemän ehdotuksen luetteloksi oppilaille suositeltavasta kirjallisuudesta. Raahelaiset olivat tehneet luettelot herbartilaista rinnastuseriaatetta noudattaen luokkakohtaisiksi. Jyväskylän opettajakunta katsoi, että "kirjaluetelot olisi laadittava ainoastaan aineittain".²

Franssila oli tyytymätön kirjastoon koko 1920-luvun. Jo Hildén oli vaatinut vuonna 1913 hiljaisia työskentelytiloja kirjaston yhteyteen. Välillä seminaari saikin vuokratuksi tiloja tähän tarkoitukseen, mutta 1923 ne jouduttiin luovuttamaan takaisin kaupunginkirjastolle eikä uusia saatu hankittua. Franssila vaati kirjaston ryhmittämistä herbartilaisuuden edellyttämällä tavalla, jotta rinnastus, "referenssityöt" ja oppilaitten omintakeinen opiskelu tulisi mahdolliseksi. Vielä 1927 kirjasto oli Franssilan käsityksen mukaan suuri, mutta "vanhanaikaisesti järjestetty" ja teknisesti "alkeellisella" tasolla.³

Keskusvirasto kysyi seminaarin mielipidettä vuoden 1915 lopulla julkaistusta opetussuunnitelmakomitean väliraportista. Komitean johtavat hahmot olivat Soininen ja Oksala. Vaikka jyväskyläläiset näkivät mietinnössä jotakin hyvääkin, he arvostelivat kovasti juuri herbartilaisia käytännön tason perusvaatimuksia. Jyväskylän opettajakunta katsoi, että opetuksessa tulisi välttää liian materialistisia oppisisältöjä. Sen sijaan Topeliuksen "ihanteellinen henki" oli säilytettävä. Uskonnon opetustuntien vähentämistä ei puollettu. Äidinkielen kohdalla puollettiin oppikirjan asemaa, vastustettiin lyijykynän käyttöä eikä myöskään oltu suostuvaisia kieliopin poistamiseen näin nopeasti kansakoulun opetuksesta. Murtoluvuista ei haluttu luopua. Piirustusjärjestelmä oli myös kelpaamaton. Historian opetuksessa ei haluttu yhdistää Suomen ja yleisen historian kursseja. Perusteena oli, että "opetuksen tällainen järjestely aiheuttaisi toisilleen liian vieraiden asiain käsittelyn".⁴

1 Opettajakokousten ptk. 19.11.1915, 18.2.1916, 17.3.1916, 6.9.1916. JSA. JMA.

2 Opettajakokousten ptk. 17.3.1916. JSA. JMA.

3 Opettajakokousten ptk. 4.10.1913, 10.11.1925, 17.11.1921. JSA. JMA; Franssilan tarkastus Jyväskylän seminaarissa 10.3.1927. KHVT. KHA. VA.

4 Opettajakokousten ptk. 28.11.1916, 26.1.1917, 23.2.1917, 13.4.1917, 7.3.1917. JSA. JMA.

Komitea tarjosi suunnitelmassaan luonnontieteelliselle aineryhmälle melkoisen lisän sen oppimääriin ja -tunteihin. Jyväskylän luonnontieteen lehtorit L. Kiljander V. Kivilinna kehittivät voimakkaasti aineensa opetusta vaatien samalla lisätunteja.¹ Tältä pohjalta olisi luultu luonnontieteiden opettajien olleen tyytyväisiä komitean työhön. Mietintöä tutkinut lehtorien työryhmä esitti kuitenkin opettajakunnan hyväksyttäväksi varsin tylyn arvion mietinnöstä. Se katsoi, että tuntien lisäksi aineeseen oli minimaallinen eikä suinkaan riittävä. Mietinnössä oppiaineeksi kaavailtu ympäristöoppi vei jo suuren osan opetusajasta. Tämän lisäksi suunnitelma edellytti opetettavaksi kokonaan uusia aineita, kuten maatalous- ja kotieläinoppi. Kotiseutuopissa oli lehtoreiden mielestä "alkeellisia" sisältöjä ja tällä aineella oli liian suuri osuus yläkansakoulussa. Varsinainen herbartilaisuuden kritiikki piili kuitenkin seuraavassa lausumassa:

Maataloutta ym. käytännöllisiä aineita ei ole pantava valta-asemaan kansanopetuksessa varsinaisten luonnontieteiden kustannuksella siinä määrin kun komitea on suunnitellut. Varsinaiset luonnontieteet ovat komitean mukaan pääasiassa vain aputieteitä, joilta kysytään neuvoa niiden käytännöllisessä elämässä esiintyvien ilmiöiden selittämisessä, joissa tällaisia selityksiä kaivataan. Itsenäisille, omia tarkoituksiaan tavoittelevalle luonnontieteen opetukselle on varattu vain toisarvoinen asema - - Alkeellisimpaankin yleissivistykseen kuulunee kumminkin jonkinlainen käsitys luonnosta - - luonnontieteellisen ajattelutavan välttämättömintä edellytystä ei komitean suunnitteleman opetuksen kautta saavuteta edes siinä määrin kuin nyt on mahdollista.²

Jyväskyläläisten lehtoreiden kannanotto tukee aikaisemmin tässä tutkimuksessa esitettyä käsitystä siitä, että opetussuunnitelmakomitea työskenteli Soinisen doktriinin hengessä. Luonnontieteelle ei annettu mietinnössä itsenäistä ainepedagogista asemaa, vaan se alistettiin herbartilaisen aineryhmäjaon toiseen ryhmään, jossa sen tehtävänä oli luoda pohja "ihmisen aineelliselle ja siis myös henkiselle toimeentulolle". "Luonnontieteellisen ajattelutavan" kasvattavaa merkitystä eivät herbartilaiset siten tunnustaneet.³

Soinisen toimeksiannosta istuneen seminaarikomitean mietintö arvioitiin Jyväskylän seminaarin opettajakunnassa vuoden 1923 alussa. Komitean puheenjohtajana oli toiminut kouluneuvos Franssila. Komitean käsitys ihanteellisesta seminaarityöstä vastasi pitkälle Franssilan herbartilaisia toivomuksia, joita hän tarkastuksissaan oli jo aiemmin esittänyt Jyväskylän seminaarin opettajistolle.

1 Seminaariopettajakokous 1903, 83; Opettajakokousten ptk. 24.4.1903 ja 9.4.1915. JSA. JMA.

2 Opettajakokousten ptk. 7.3.1917. JSA. JMA.

3 Katso esim. Soininen 1919, 103; Uushumanismi puolestaan vastusti ammatitietopetusta. Katso esim. Iisalo 1988, 130.

Komitean uudistussuunnitelmat saivat aikaan eloa opettajakunnassa. Pöytäkirjat kertovat, että asia käsiteltiin huolella. Opettajakunta piti mietintöä liian yksityiskohtaisena. Opetusopilliset ohjeet eivät sen mielestä kuuluneet suunniteltuun asetukseen. Tältä pohjalta opettajakunta vaati lukuisien kohtien poistamista asetusehdotuksesta tarpeettomina.¹ Seminaarin opettajakunta oli johdonmukainen vastustaessaan yksityiskohtaisia herbartilaisia ohjeita. Sen käsitys seminaarityöstä oli auttamatta toinen.

Seminaarin uskonnon lehtori J. M. Mikkola valittiin äänestyksen jälkeen seminaarin varajohtajaksi vuonna 1924. Hän sai yhdeksän opettajan äänet luonnonhistorian lehtori Kaarlo Saarialhon saadessa kahdeksan ääntä.² Seuraavana vuonna seminaaria alkoi vaivata käsityön lehtori Heikki Haatajan ympärille syntynyt rettelö. Miesopiskelijat kokivat Haatajan käytöksen niin asiattomaksi, etteivät enää saapuneet tämän tunneille. Kun kanne lehtoria vastaan raukesi, erosi seminaarista niin paljon miesopiskelijoita, että viimeinen luokka jäi ilman oppilaita. Johtaja Ojala joutui nyt pahaan välikäteen. Franssila syytti opettajakuntaa ja johtajaa, että nämä eivät pystyneet "pitämään kuria" laitoksessa. Nestori Ojala johti viimeisen kerran opettajakunnan kokousta joulukuussa 1925. Hänen kuolinpäiväkseen on merkitty 21.4.1926.³

Juho Mikael Mikkola nimitettiin laitoksen johtajaksi elokuussa. Syksyn aikana seminaari saatiin taas päiväjärjestykseen. Mikkola oli tullut seminaarin palvelukseen 1909. Sitä ennen hän oli hoitanut papinvirkoja. Mikkola johti seminaaria sen lakkauttamiseen saakka 1937. Häntä kunnioitettiin rauhallisena, vaatimattomana, verkkaisena ja miltei hiljaisena persoonana. Tämä pidetty johtaja kantoi lempinimeä "Mikkosetä". Seminaarin kristillinen yhdistys toimi vilkkaasti. Hänen kaudellaan se järjesti mm. retkiä ja lähetysjuhlia.⁴

Franssila kaipasi Mikkolan johtajakautena, paitsi kirjaston uudistamista, myös opettajakunnan keskeisiä pedagogisia kokouksia.⁵ Franssila teki huolellisen ja laajan tarkastuksen seminaarissa keväällä 1930. Hän tutustui laajasti myös harjoituskoulun työhön eikä ollut tyytyväinen näkemäänsä. Franssilan mielestä kokelaiden taso "oli omiaansa huolestuttamaan". Kuulustelu oli oppitunneilla liian keskeisellä sijalla, eikä herbartilaista metodia tunnutta noudatettavan. Kehittävää menettelyä ei käytetty tarpeeksi. "Eräillä tunneilla" ei muodostettu jaksoja eikä "edes otsakkeita" ja "muotovirheitä" oli paljon. Yliopettaja Jussila oli työaikoina ollut poissa laitoksesta. Tämä käytäntö oli Franssilan mu-

1 Opettajakokousten ptk. 9.3.-15.3.1923. JSA. JMA.

2 Opettajakokousten ptk. 23.5.1924. JSA. JMA.

3 Opettajakokousten ptk. 1.12.1925-15.12.1925. JSA. JMA.

4 Halila 1963, 209: Selostuksia Jyväskylän seminaarin kristillisen yhdistyksen sunnuntaikokouksista 1926-33. JSA. JMA.

5 Opettajakokousten ptk. 10.3.1927. JSA. JMA.

kaan nyt loppunut ja Jussila oli luvannut muuttaa tapansa. Myöskään lehtorit eivät olleet hoitaneet kuunteluvelvollisuuttaan moitteettomasti.

Muista lähteistä tiedetään, että tyttöharjoituskoulun vanhoillisen johdon ja joidenkin uudistusmielisten lehtoreiden kesken oli jännitystä.¹ Kyseisessä tarkastuksessa Franssila piti suoranaisena "hairahduksena" sitä, että tyttöharjoituskoulussa käytettiin sellaisia mallivihkoja, joiden kirjaimet olivat erilaisia verrattuna seminaarin ja poikaharjoituskoulun käyttämiin kirjaimiin.

Tälle kaikelle Franssila pyrki antamaan selityksen ja samalla neuvon asiantilan korjaamiseksi. Samalla seuraava lausuma osoittaa, ettei herbartilainen ajatus opetuksen systemaattisesta yhdenmukaisuudesta ollut edennyt Mikkolankaan johtajakautena. Franssilan mielestä Jyväskylän seminaari oli niin iso, että se muodostaa "vaaran" sille,

että opetusharjoittelun ohjaus ei muodosta riittävän tiivistä kokonaisuutta. Sen vuoksi on tärkeää koko opetusharjoittelun yhtenäisyyden kannalta, että eri aineiden edustajat tarkoin tutustuvat yleismetodiikkaan ja liittävät erikoismetodiikkansa kiinteästi sen puitteisiin käyttäen samoja termejä jne.²

Vaikuttiko kouluhallituksen painostus millään tavalla Jyväskylän seminaarin toimintaan? Esimerkiksi viimeksi mainittu Franssilan tarkastus näyttää johtaneen siihen, että vajaan kahden kuukauden kuluttua kansakouluntarkastaja A. Laitakari alusti opettajakunnan kokouksessa aiheesta "kysymyksen, kuuntelun ja valmistuksen suhteesta perustaen valaisevan esityksensä pääasiallisesti Soinisen opetusopille".³

Kouluhallitus määräsi loppuvuodesta 1932 noudatettavaksi osia seminaarikomitean mietinnöstä. Jyväskylän opettajakunta totesi tällöin, että kyseisiä kohtia toteutettiin jo osittain seminaarissa. Esimerkiksi seminaarin opettajat opettivat nyt "jonkin verran" harjoituskoulussa. Sen sijaan opettajakunnan pedagogisia kokouksia ei oltu valmiita vieläkään pitämään, vaan katsottiin "kerhokokousten" olevan parempia opetuksen yhdenmukaistajia. Myöskään näytetuntien pöytäkirjoja ei oltu valmiita pitämään, koska ne aiheuttivat liikaa työtä.⁴

Kaikki edellä mainittu viittaa siihen, ettei herbartilaisuudella ollut merkittävää jalansijaa seminaarissa kouluhallituksen tarkastajien kahden vuosikymmenen yrityksistä huolimatta. Kasvatusaineiden opet-

1 Halila 1963, 264.

2 Opettajakokousten ptk. 31.3.1930. JSA. JMA.

3 Opettajakokousten ptk. 21.5.1930. JSA. JMA.

4 Opettajakokousten ptk. 15.11.1932. JSA. JMA.

taja K. Oksalaa on kuitenkin pidetty kirjallisuudessa herbartilaisena.¹ Hän ei ollut laitoksessa välttämättä niin syrjitty, mitä edellinen luku antaa ymmärtää. Hänet nimittäin valittiin yhden äänen enemmistöllä varajohtajaksi vuonna 1916. Vastaehdokas Mikkola sai tosin silloin taakseen vain yhden äänen vähemmän.²

Oksala oli kuitenkin paljon virkavapaana. Jo seuraavana vuonna hän luopui varajohtajuudesta ja siirtyi Helsinkiin johtamaan siellä juuri toimintansa aloittavaa väliaikaista ylioppilasseminaaria. Palattuaan Jyväskylään vuonna 1919 hän sai vasta ensimmäisen kerran opettaa ainoastaan kasvatusaineita. Tämän mahdollisti se, että Jyväskylään oli siirretty paljon opiskelijoita Sortavalasta siellä vallinneen sotatilan takia.³ Oksala siirtyi vuonna 1923 Jyväskylän väliaikaisen ylioppilasseminaarin johtajaksi. Tätä virkaa hän hoiti vuoteen 1930 saakka.

Työkoulu näyttää saaneen kannattajia seminaarissa erityisesti luonnontieteen ja harjoitusaineen opettajista. Lehtori Kivilinnan tiedetään luopuneen muodollisten asteiden käytöstä maantieteen opetuksessa miltei kokonaan.⁴ Hän hoiti virkaansa laitoksessa vuoteen 1928 saakka. Opiskelijat tekivät vuonna 1930 vihkotyönsä luonnontiedossa, maataloudessa, maantieteessä, piirustuksessa, käsitöissä ja mittausopissa työselitysten muotoon. Nämä vihot sisälsivät keskeiset kohdat kaikesta seminaarissa annetusta opetuksesta. Myös harjoituskoulussa työvihot olivat tuttuja.⁵ Niinpä Franssilan antama kritiikki metodisista puutteista harjoituskoulutyössä onkin ilmeisesti osoitus työkoulun kannatuksen kasvusta.⁶

Päätös kasvatusopillisen korkeakoulun perustamisesta merkitsi sitä, että uusia opiskelijoita ei otettu enää seminaariin syksyllä 1933. Viimeiset kansakoulunopettajat valmistuivat laitoksen miesluokalta keväällä 1937. Tälle luokalle kasvatusaineita opetti johtaja Mikkola.⁷

-
- 1 Oksalalla ja Soinisella oli myös erimielisyyksiä. Esim. Oksala ei olisi halunnut antaa historialle niin keskeistä sijaa kansakoulun opetussuunnitelmassa kuin Soininen. Kansakoululaitoksen opetussuunnitelmakomitean ptk. 15.10.1912, 11.3.1913. Soinisen kokoelma. HYK; Kauranne on katsonut Oksalan omaksuneen "uuden koulun" pedagogiikkaa vuosisadan alussa. Kauranne 1985, 32.
 - 2 Opettajakokousten ptk. 17.3.1916. JSA. JMA.
 - 3 Opettajakokousten ptk. 17.10.1919. JSA. JMA.
 - 4 Halila 1963, 264.
 - 5 Aino Karavirran alustus. Hän toimi Jyväskylän harjoituskoulun opettajana 1920-1935. Seminaarinopettajainkokous 1935, 114-119.
 - 6 Opettajakokousten ptk. 31.3.1930. JSA. JMA.
 - 7 Nurmi 1984, 27-29; Opettajakokousten ptk. 5.6.1936. JSA. JMA.

3.5.2 Sortavala sivuuttaa herbartilaisuuden

3.5.2.1 Bruno Boxströmin vaikuttava persoona

Kansalliset näkökohdat ratkaisivat 1880 perustetun seminaarin sijoituspaikaksi Sortavalan. Raja-Karjalan katsottiin tarvitsevan suomalaisen sivistyslaitoksen. Pelko Karjalan venäläistymisestä ei ollut aiheeton, sillä jo 1869 Venäjän Pyhä Synodi oli ehdottanut opettajakoulutuslaitoksen perustamista Sortavalaan Suomen kreikkalaiskatolisten seurakuntien kouluja varten. Opetuskieleksi laitokseen kaavailtiin venäjää.¹

Synodin hankkeen ollessa yhä vireillä tarjosi valtioneuvos Herman Hallonblad valtiolle lahjaksi Sortavalan maalaiskunnan Kymölän kylään perustamansa kansakoulua maatiloineen ja sievoista 20000 markan rahasummaa seminaarin perustamiseksi. Vuoden 1877 valtiopäivät päättivät perustaa suomenkielisen seminaarin Sortavalaan.²

Suomalaiskansallinen ja luterilainen lähtökohta johti seminaarin routavuosina välirikoon valtiovallan kanssa. Laitoksen johtajaksi Jyväskylästä siirtynyt Relander joutui jopa karkotetuksi Siperiaan. Seminaarin opettajat olivat vahvasti mukana perustettaessa paikkakunnalle evankelista seuraa. Uudemman tutkimuksen mukaan kyseinen yhdistys pyrki myös käännyttämään ortodokseja.³ Tätä kreikkalaiskatolisten katsantokantaa vasten tulevat seminaariin kohdistetut syytökset ymmärrettävämmiksi.

Vuosisadan vaihteeseen tultaessa Sortavalan seminaari kantoi siten mukanaan uskonnollisen ja kansallisen yhtenäiskulttuurin perinnettä, joka tuli esiin Boxströmin maailmankuvasta. Köyhän alueen olot vakuuttivat hänet siitä, ettei kansakoulun tullut vaatia suuria tiedollisia tavoitteita. Vastakkainasettelu kreikkalaiskatolisen kulttuurin kanssa johti puolestaan uskonnollisten katsantojen terävyyteen. Vaikka Boxström oli historian ja kasvatustieteiden lehtori, hänen opetuksensa yhdistyi pitkälle uskonnon opetukseen.⁴

Hänen toimittamansa Kasvatusopilliset Sanomat palveli myös pyrkimystä säilyttää uskonnollinen maailmankuva. Lehti ilmestyi viimeisen kerran 1907 lopussa. Tämä ei merkinnyt suinkaan Boxströmin voimien ehtymistä, sillä hän ryhtyi toimittamaan lehteä nimeltä Kaikille. Lisäksi Kasvatusopillisten Sanomien yhteydessä ilmestynyt Lasten Lehti jatkoi ilmestymistään. Lehdet olivat tilattavissa Sortavalan Evankelisen seuran kautta, jonka perustajajäsen Boxström oli.⁵

Kasvatusopillisten Sanomien pyrkimys säilyttää lukijoidensa

1 Sortavalan seminaari 1880-1940, 1940, 19; Töntsi 1986, 82, 126.

2 Sortavalan seminaari 1880-1940 1940, 24.

3 Töntsi 1986, 137-138.

4 Petäjä 1940, 165-167.

5 Kasvatusopilliset Sanomat 1907, 169.

uskonnollinen maailmankuva näkyi siinä, että lehti pyrki käsittelemään ajassa liikkuvia luonnontieteellisiä virtauksia niin, että ne tehtiin ymmärrettäviksi. Samalla pidettiin kuitenkin huoli siitä, että kyseiset tiedot eivät asettaneet uskontoon pohjautuvaa maailmankuvaa kyseenalaiseksi.¹ Laajoilla stipendiatkoillaan Boxström tutustui ulkomaiden kouluoloihin. Hän oli myös kaksi kertaa kirkolliskokouksen jäsenenä. Sortavalan seminaarin varajohtajana hän toimi useaan otteeseen.²

Boxströmin teosta käytettiin Heinolan seminaaria lukuun ottamatta muissa seminaareissa sieluopin oppikirjana. Valtakunnallisena pedagogisena vaikuttajana Boxström esiintyi myös opettajien ja seminaarilaisten kristillisissä kesäkokouksissa. Esimerkiksi viides kristillinen kesäkokous 1911 keräsi Sortavalaan noin 150 osanottajaa, joista suurin osa oli opettajia. Kyseisessä kokouksessa Boxström oli hyvin keskeisessä asemassa pitäen alustuksen ja puheita.³

Boxström esiintyi vuoden 1903 seminaariopettajakokouksessa kasvatusaatteellisen kartan oletuksen mukaisesti alustaessaan opiskelijoiden siveellistä kasvatusta koskevan kysymyksen. Hän katsoi, että "tietojen kirjavuus särkee mielet, kuolettaa harrastuksen ja tekee siveellisesti heikoksi". Hän oli huolissaan uskonnon asemasta seminaariopetuksessa katsoen "useiden muiden oppiaineiden" suorastaan ehkäisevän ja vastustavan uskonnonopetuksen vaikutusta. Edellisen vuosisadan virheenä hän piti liiallista individualismia, ja uutena uhkana hän näki uskon kaunotaiteen kasvattavaan voimaan. Ensin mainittu viittasi ilmeisesti herbartilaisuuteen ja jälkimmäinen Blomstedtin samassa kokouksessa esittelemään taidekasvatusaatteeseen.⁴

Tarkasteltaessa koko Sortavalan seminaarin pedagogista linjaa vanhempien pedagogisten näkemysten voidaan olettaa olleen vallalla ainakin O. F. Borgin johtajakauden 1897 - 1907 loppuun saakka. Borg tutustui saksanmatkallaan vuonna 1886 Eisenachissa opetukseen, jota hoidettiin herbartilaisten "kuuluisan opetusperustelmain mukaan". Hänen matkaraportissaan ei ole herbartilaisuuden pedagogista kuvausta. Borg kertoo herbartilaisuuden etenevän Saksassa, mutta toteaa sen koh-

-
- 1 Hyvän esimerkin tästä tarjoaa lehden artikkeli luonnontieteilijän ja filosofin Herbert Spencerin elämäntyöstä. Lehti antoi Spencerin maailmankuvaa tarkastellessaan vaikutelman, että Spencerin 'rakennelman' filosofiset perusteet eivät olleet enää voimassa. Artikkelin loppu päätelmään, että Spencerin rakennelma oli "varoittava hautapatsas". Kasvatusopilliset Sanomat 1903, 173, 171-172.
 - 2 Seminaarin varajohtajaksi hänet valittiin kaudelle 1909-13 äänestyksen jälkeen. Hän sai seitsemän ääntä ja hiukan häntä virkaiässä nuorempi lehtori Lehtinen viisi ääntä. Sortavalan seminaarin opettajakokousten ptk. 2.6.1909, 24.8.1909. SSA. MMA.
 - 3 Opettajan Lehti 1911, 324-325.
 - 4 Kyseisessä alustuksessa Boxström korosti lisäksi valvonnan ja toveruuden merkitystä opettajakoulutuksessa ja asetti kyseenalaiseksi näytelmien esittämisen seminaareissa. Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 118-121.

taavan "kiivasta ja sitkeää" vastarintaa. Esimerkiksi "Sachsenin" kouluhallinto ei "näyttänyt suosivan" hänen mukaansa herbartilaisuutta. Raportin pedagoginen mielenkiinto suuntautuu kuitenkin juuri Saksin kouluihin. Borg kuvaa myönteisin sanakäantein opetusta, jossa pääasiat kootaan jaksoihin ja jaksot yhdistetään ennen oppitunnin loppua. Lisäksi Borg kuvaa havainto-opetusta yhdistämättä sitä herbartilaiseen suuntaukseen.¹

Borgin matkakertomus vahvistaa aikaisemmin mainitun K. Raition matkakertomuksessa esitetyn havainnon herbartilaisuuden asemasta Saksassa. Lisäksi Borg kuvaa Raition tavoin Saksissa käytettyjä opetusmenetelmiä yhdistämättä niitä herbartilaisuuteen. Borg saattoi siten tuoda matkatuliaisina assosiaatiopsykologiaan pohjautuvan jaksottaisen opetustavan, mutta hän näki sen soveltamisen olevan sopusoinnussa vanhan kasvatustiedon kanssa.

Sortavalan seminaarin tuntimäärät olivat Jyväskylän tavoin korkeat. Molemmilla osastoilla tuntimäärät olivat lähellä 40 viikkotuntia. Jyväskylän tavoin myös Sortavalan sisäänpääsykokeessa äidinkieli ja matematiikka olivat keskeisimmät aineet.² Opettajakunta oli tyytyväinen seminaarin oloihin. Kun seminaariopettajakokous 1903 jätti kysymyksen tentaminojen kohtalosta opettajakuntien käsiteltäväksi, Sortavalan opettajat eivät halunneet muuttaa käytäntöä. Opettajakunta katsoi "ainoan yleisen kertauksen" tarpeelliseksi. Kertauksen ei ollut huomattu aiheuttavan "minkäänlaista suurempaa räsitusta" opiskelijoille. Päin vastoin oli huomattu kolmannen luokan opiskelijoiden olevan muita "reippaampia". "Suurempaan kypsytyteen" opettajakunta ei katsonut voitavan päästä ilman "aineen tietopohjaa". Eri aineiden opetukselle ei katsottu löytyvän myöskään "yleistä reseptiä".

Oppilaiden "kypsymistä" henkilökohtaisen seurustelun kautta ei voitu ajatella, koska oppilaitoksessa, jossa oli satoja oppilaita, "seurustelu oli mahdoton". Opettajakunta katsoi vielä, että kokelaat tekivät kaikki "mahdolliset ja mahdottomat" virheet opetuksessaan huolimatta siitä, minkälaista seminaarin opetus oli ollut. Sielutiede ja kasvatustieteet ei kaivannut opettajakunnan mielestä lisätunteja. Tähän käsitykseen yhtyi myös Boxström.³

Kaikki yllä esitetyt lausumat kertovat halusta säilyttää vallitsevat olot. Erityisesti herbartilaisuuden vastaisena voidaan pitää lausumaa, jossa todettiin, ettei "yleistä reseptiä" eri aineiden opetukselle voitu antaa. Lausuma puolustaa vanhemman pedagogiikan käsitystä opetusaineiden erillisyydestä. Samalla se kiistää herbartilaisuuden vaatimuksen oppimisen lainalaisuuksien huomioimisesta sekä eri aineiden ope-

1 Borgin matkakertomus vuodelta 1886. KHA. VA.

2 Sortavalan seminaarin vuosikertomus 1906-07, 28; Sortavalan seminaarin vuosikertomus 1912-13, 16; Seminaariopettajakokous 1903, 75-76.

3 Opettajakokousten ptk. 17.4.1903. SSA. MMA.

tuksen rinnastamisesta keskenään. Tyytyväisyyttä vallitseviin oloihin kuvaa myös yliopettaja A. Pietikäisen käsitys, että harjoituskoulut eivät tarvitse paljon lisäresursseja. Kokelaan tuli hänen mielestään saada toimia vapaasti. Muussa tapauksessa hänestä olisi vaara "muodostua orjalisen alaikäisen pedagogin irvikuva".¹

Kouluylihallituksen tarkastajat vaativat vuosisadan alussa Sortavalan seminaarin äidinkielenopetuksen kohentamista. Aineelle vaadittiin lisätuntia, ja kirjallisia harjoituksia pidettiin tarpeellisena lisätä. Keskusviraston voidaan ajatella toivoneen jonkinlaista muutosta myös kasvatustieteiden opetukseen. Lönnbeck esitti 1901 lisätuntia sieluopille. Vuoden 1903 tarkastuksessa Tawaststjerna katsoi harjoituskoulussa olevan levotonta. Samalla hän toivoi harjoituskoulun työhön parannusta, jotta "edes alaluokkien opetus olisi malliksi kelpaavaa". Opettajakunta sai kritiikkiä myös vuoden 1907 tarkastuksessa, kun Lönnbeck vaati opettajia saapumaan ajallaan tunneille.²

Vastavuoroisesti seminaarin opettajakunta ei aina arvostanut keskusviraston arvostelukykyä. Matematiikan lehtori K. Suomalainen esitti 1903 seminaariopettajakokouksessa seminaarin pääsytutkinnosta keskusteltaessa, että kunkin seminaarin tulisi saada itse määrätä pääsytutkintojensa teokset myös jatkossa.

Tätä kautta vältettäisiin tuo yksipuolisuus, että Kouluylihallituksen kautta kaikki oppikirjat kerrassaan ilmoitettaisiin.³

Suomalainen oli Yrjö-Koskisen johtaman oppikirjakomitean jäsenenä 1895 - 98. Ainoana jäsenenä hän jätti eriävän mielipiteen mietintöön. Suomalainen kritisoi komiteaa siitä, että se ei kajonnut kansakoulun moniaineisuuteen ja liian laveisiin kursseihin. Hän vaati esimerkiksi kemian poistamista kokonaan ja yleisen historian supistamista kansakoulussa. Suomalaisen ajattelu yhtyy Boxströmin ajatteluun tietojen karsimisesta. Herbartilaista ajatuspohjaa ja käsitteistöä Suomalaisen vastalauseesta ei ole löydettävissä. Suomalainen käy "kotien puolesta" komitean esitystä vastaan:

Meillä tahdotaan tehdä kansakoulusta laitos, joka antaa oppilailleen kaiken sen tiedon ja taidon määrän, minkä kansan mies ja nainen vast'edes elämässään tarvitsee, eikä tyydytä laitokseen, joka antaa kodeille takaisin lapset, varustettuina edellytyksillä, mahdollisuudella kansalaissivistyksen hankkimiseen.⁴

1 Seminaariopettajakokous 1908, 230.

2 Opettajakokousten ptk. 19.4.1901, 15.10.1903, 29.11.1907. SSA. MMA.

3 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 75.

4 Oppikirjakomitean mietintö 1899, 92-103; Jo ulkomaanmatkaltaan 1890 laatimassaan raportissa Suomalainen kritisoi 'tieto-opetusta' ja osoittaa halua välttää 'uudempia' pedagogisia virtauksia. Suomalaisen matkakertomus 1890. KHA. VA.

Lausumasta kuvastuu myös se vanhemman pedagogiikan ajatus, että ajattelulla hankittu varsinainen sivistys ei ole lapselle mahdollista. Suomalainen kuoli keväällä 1907. Boxström menetti hänessä yhden pedagogiikkansa varmimmista tukijoista. Boxström jäi eläkkeelle vuonna 1917.

Jyväskylän tavoin harjoitusaineiden asema heikkeni myös Sortavalassa. Musiikin opettaja Kiljander joutui 1897 ristiriitaan oppilaiden ja muun opettajakunnan kanssa aineensa liian laveiden oppimäärien vuoksi. Työryhmän muutettua musiikin vaatimuksia asia ei esiinny enää opettajakunnan pöytäkirjoissa.¹ Keskusvirasto ei tuntenut huolta harjoitusaineiden asemasta. Ehdottaessaan äidinkielelle ja sieluopille lisätunteja keväällä 1901 ylitarkastaja Lönnbeck katsoi piirustuksen ja käsityön sellaisiksi aineiksi, joista voitaisiin vähentää tunteja.² Harjoitusaineiden asema huononi Sortavalankin seminaarissa. Herbartilaisesta kasvatustiedosta käsin kyseistä kehitystä ei voida perustella Sortavalankaan kohdalla.

3.5.2.2 Relander ja Saarialho eivät tuo herbartilaisuutta seminaariin

Borgin jälkeen seminaarin johtajaksi tuli vuonna 1907 K. A. O. Relander, joka Jyväskylässä oli uudistanut äidinkielen opetusta. Hänen johtajakautensa kesti vuoteen 1928. Relanderin matkakertomukset kertovat hänen tunteneen mieltymystä havaintoihin ja keskusteluun pohjautuvan äidinkielen opetukseen. Raportista käy ilmi hänen syvä kiinnostuksensa puutarhaopetukseen. Vierailustaan Jenassa hän muisti mainita vain puutarhat.³ Relanderin lausumissa ei kuitenkaan esiinny herbartilaisia käsityksiä. Vuoden 1914 seminaariopettajakokouksessa hän pyrki jäähdyttelemään työkoulun kannattajien valistusintoa. Samassa lausunnossaan hän asettui vanhan tentamina-käytännön kannalle puolustaen kertausten sijoittamista kolmannelle luokalle.

Kyllä voi näyttää siltä, että oppilaat IV luokalla ollessaan ovat unohtaneet sen, mitä ovat tutkinnossa näyttäneet osaavansa. Se johtuu siitä, että heidän koko huomionsa on kiintynyt silloiseen tehtäväänsä, joten he eivät kykene sillä kertaa niin tuomaan esille tietojaan; vastaisuudessa näkyy, että ne eivät kuitenkaan ole jäljettämiin kadonneet.⁴

Lausumassa on piirteitä uushumanistisesta ihmiskuvasta. Relander luotti muistitiedon säilymiseen ja suuren kertauksen tarpeellisuuteen. Käsityksessään muistin olemuksesta hän yhtyy Wallinin näkemykseen siitä, etteivät asiat unohdu, vaan ne "ainoastaan perääntyvät tietoisuudessamme".

1 Opettajakokousten ptk. 5.10.1897. SSA. MMA.

2 Opettajakokousten ptk. 19.4.1901. SSA. MMA.

3 Relanderin matkakertomukset 1905 ja 1910. KHA. VA.

4 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 58.

Relanderin kaudella Sortavalassa alkoi kuitenkin ilmetä käsityksiä, jotka olivat ristiriidassa vanhemman pedagogiikan kanssa. Kreikkalaiskatolisen uskonnon opettaja Sergei Solntsev vaati 1908 kokelaiden ohjaamisen siirtämistä harjoituskoulunopettajien vastuulle. Hän katsoi lehtorien ja opettajien neuvojen olevan "useinkin" päinvastaisia. Yliopettaja Pietikäinen ei kuitenkaan tukenut esitystä, vaan katsoi pedagogisen yhtenäisyyden syntyvän siten, että seminaarin kasvatustieteiden lehtori toimisi samalla yliopettajan tehtävissä.¹ Sortavalassa tämä olisi tarkoittanut Boxströmin johtajuutta harjoituskoulussa.

Jotkut uusista lehtoreista omaksuivat vanhemmista suuntauksista poikkeavan kasvatustiedon. Heinolasta saapui Sortavalaan äidinkielen lehtori H. Salmenkallio vuonna 1911. Hän hoiti tehtävänsä kahden vuosikymmenen ajan. Vuonna 1914 hän vaati harjoituskouluihin lisää opettajia. Perusteluissaan hän katsoi onnistuneen rinnastamisen edellyttävän, että opettaja pystyi selittämään kokelaalle, mitä opetusta luokka on kussakin aineessa saanut.² Lausumassaan Salmenkallio paljasti pitävänsä herbartilaisten korostamaa rinnastusta tarpeellisenä. Muita herbartilaisuuteen vivahtavia lausumia ei lähdeaineisto Sortavalan seminaarin opettajien lausumista tuo esiin ennen ensimmäistä maailmansotaa.

Samassa seminaariopettajakokouksessa luonnonhistorian lehtori K. Hällström vaati utilitaristisesti painottaen puutarhaopetuksen muuttamista maatalousopetukseksi. Uskonnon asema seminaarissa tuli keskustelun kohteeksi samassa kokouksessa. K. Oksala esitti uskonnollisen yhtenäiskulttuurin vastaisia käsityksiä. Sortavalalaisista Oksalan käsityksiä tuki käsityön lehtori G. Brander.³ On mielenkiintoista huomata, että Sortavalassa herbartilaiset, utilitaristiset ja uskontoon kriittisemmin suhtautuneet käsitykset tulivat esiin samanaikaisesti ja verrattain myöhään. Jyväskylästä Sortavala poikkesi myös siinä, että jotkut seminaariopettajista opettivat myös harjoituskoulussa. Näin menettelivät johtaja Relander ja lehtori Hällström sekä muutamat harjoitusaineiden opettajat.⁴

Boxströmin seuraajaksi kasvatustieteen ja historian lehtoriksi tuli vuonna 1917 A. A. A. Laitinen. Hän oli lukuvuonna 1919 opiskelijoidensa kanssa evakossa Jyväskylän seminaarissa. Tuolloin Jyväskylässä suunniteltiin kolmivuotisen keskikoulupohjaisen seminaarin oppisisältöjä. Laitinen kritisoi tässä yhteydessä herbartilaisin perustein seminaarien historian opetusta katsoen sen "kärsivän syventämisen puutteesta". Lähteet kertovat hänen pitäneen kiinni herbartilaisesta kasvatustiedostaan koko uransa ajan. Vielä 1937 hän oli valmis esittele-

1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 231.

2 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 137-138.

3 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 250, 150-151.

4 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 134.

mään ja puolustamaan herbartilaisia oppeja.¹

Laitinen opetti kasvatusaineita kuitenkin vain vuoteen 1921 saakka, jolloin hänen virkansa muuttui käsittämään vain historian ja yhteiskuntaopin opetuksen. Vielä on syytä huomata, että sotatilanne esti seminaarin toiminnan alkuvuodesta 1918 aina syksyyn 1920 saakka. Seminaarin tiloja käytettiin tuolloin sotilaiden majoitukseen.²

Kasvatusaineiden lehtoriksi tuli vuonna 1921 Väinö Kotkanen, joka hoiti virkaa vuoteen 1927 saakka. Hän oli Sortavalan seminaarin oma kasvatti. Filosofian kandidaatin tutkinnon Kotkanen oli suorittanut vuonna 1915. Hän oli "syvästi kristillismielinen" ja toimitti mm. aika-kauslehteä *Kristillinen Kasvatus*.

Kotkanen julkaisi myös teoksen *Koulukuri* (1921). Mainitusta teoksesta Albert Lilius kirjoitti, että sen tekijä "suhtautuu itsenäisesti käsittelemisi ongelmiin, usein poiketen varsin yleisesti hyväksytyistä mielipiteistä". Kotkanen korosti kirjassaan perinnöllisten tekijöiden ja sairauksien merkitystä lasten käytöstä määräävinä tekijöinä. Herbartilaista käsitteistöä kirjasta on hankala löytää.³ Seminaarin historiategos katsoo, että Kotkanen aikana "palattiin jossain määrin takaisin boxströmläisyyteen".⁴

Franssila tarkasti Sortavalan seminaarin vuonna 1926. Franssila antoi kovaa kritiikkiä. Hän ei ollut tyytyväinen esimerkiksi harjoituskoulun kirjastoon, vaan kehotti saattamaan sen "edes jotakuinkin välttävään kuntoon". Kokelaat eivät pystyneet käyttämään "kehittävää menetelyä eivätkä syvennystä". Myös "jaksollisuus oli epäasiallista". Franssila vetosi tässä yhteydessä avoimesti Soinisen metodioppiin.

Hyvin yleisesti huomasi sekä seminaarissa että harjoituskoulussa kaikkia niitä virheellisiä kysymysmuotoja, joista esim. Soinisen opetusoppi II varoittaa ja joitten käyttö suuresti estää opetuksen tarkoitusperän saavuttamista.⁵

Lähde osoittaa kiistatta sen, ettei Sortavalan seminaarin opetus tyydyttänyt herbartilaista tarkastajaa. Mielenkiintoista on huomata, että samassa yhteydessä Franssila katsoi luonnontieteen opettajien opetuksen seminaarissa olevan "oppilaiden omatoimisuuteen nojautuvaa".

Siten on mahdollista ajatella, että kehitys mukailisi Jyväskylän esimerkkiä. Työkoulun periaatteiden soveltaminen opetukseen saattoi

-
- 1 Opettajakokousten ptk. 8.3.1920. SSA. MMA; Seminaarien historian opettajien kokous 12.-14.1.1937, 13, 39-48.
 - 2 Sortavalan seminaari 1880-1940, 59-62; Relander 1930, 129-131.
 - 3 Liliuksen arvio teoksesta on kyseisien kirjan alkulehdellä. Kotkanen 1921, 27, 31-67.
 - 4 Kemppinen 1969, 185; Vielä on syytä huomata, että kaikissa seminaareissa kristilliset piirit toimivat laajasti 1920- ja 1930-luvuilla. Kuikka 1985, 84-86.
 - 5 Franssilan tarkastus Sortavalan seminaarissa 30.1.1926. KHVT. VA.

näkyä harjoituskoulussa siten, ettei herbartilaista metodia enää täysin noudatettu. Työkoulun kannatuksen kasvu tuli näkyviin Sortavalassa 1934 pidetyssä kansakoulukokouksessa. Kokouksen yhteyteen oli tuolloin järjestetty hyvin laaja näyttely työvihkoista.¹

E. A. Saarimaa tarkasti Sortavalan seminaarin äidinkielen opetusta keväällä 1928. Tuolloin ainetta opetti vielä Eetu Valve. Seuraavasta syksystä lähtien Valve hoiti kasvatustieteiden lehtorin virkaa aina talvisotaan saakka. Valveen opetus ei kuitenkaan tyydyttänyt työkouluun ihastunutta tarkastajaa.

Metodiikan luennoissaan lehtori Valve ei tuntunut ottaneen riittävästi huomioon viime aikojen uudistusvirtauksia. Erikoisesti kiinnittyi huomioni siihen, että kokelaiden antama lukemisen opetus oli vanhaa ja kaavamaisista. Ja kuitenkin olisi kansakoulunkin lukemisen opetus uudistettava työkouluperiaatteen raikkaaseen henkeen.²

Tarkastaja kertoi lisäksi, että Valveen opetus noudatti sellaista menettelyä, jonka takia "ainakin oppikoulussa kielioppia pidetään ikävänä aineena". Ennen seminaariin tuloaan Valve oli opettanut ainoastaan oppikoulussa.³

Seminaarin historia-teos kertoo Valveen opetuksessa oppikirjan olleen keskeisessä asemassa. Hänen antamansa kasvatustieteiden opetus pohjasi Soinisen oppikirjoihin ja hän vaati opetusharjoittelussa erityisesti muodollisten asteiden noudattamista.⁴ Oliko Valveen ja koko Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus siten herbartilaista? Valve alusti vuoden 1935 seminaariopettajakokouksessa opetusharjoittelun tehostamista koskevan keskusteluyksymyksen. Alustus osoittaa, ettei hän ollut herbartilaisuuden varaukseton ihailija. Soinisen oppikirjojen hyvänä puolena hän piti sitä, että ne tarjosivat "johdonmukaisen ja lujan järjestelmän" seminaarin pedagogiselle työlle. Ongelmana hän piti sitä, ettei tämä "perusta ole nykyisin vankka". Hänen mielestään jokainen nuori psykologian maisteri pystyi ihmettelemään miten "hyllyvälle pohjalle" opetus rakennettiin.

Valve kertoi tuolloin keskustelleensa kolme vuotta aikaisemmin Frankfurtin pedagogisen akatemian professorin E. Kriekin kanssa. Tämä oli pitänyt puutteena sitä, "ettei herbartilaisten aikojen jälkeen ole olemassa mitään yleistä ja yleispätevää metodia". Tuolloin oli Valveen käsityksen mukaan Saksassa "jo edetty herbartilaisuudesta kauemmaksi kuin meillä". Tähän nojautuen Valve vaati, että kehitettäisiin uusi yleinen kasvatustieteiden ja opetusoppi. Mielenkiintoista on huomata, että hän edellytti opetusopin yhtenäisyyden ja muodollisten asteiden säilyttämisen

1 Kansakouluseminaariopettajakokous 1935, 104.

2 Saarimaan tarkastus Sortavalan seminaarissa 30.4.1928. KHVT. VA.

3 Sortavalan seminaari 1880-1940 1940, 208.

4 Kemppinen 1969, 185-186.

tä. Hän oli siis valmis säilyttämään pedagogisen systemaattisen järjestelmän ja muodolliset asteet ilman, että niillä olisi herbartilaista sisältöä.

Samassa yhteydessä Valve kertoi havainneensa hajanaisuutta seminaarin opetuksessa. Erikoismetodioppien tekijät noudattivat hänen mielestään "tarpeettomankin paljon erilaisia systeemejä ja terminologiaa, pienemmistä eri suuntiin viittaavista vivahduksista puhumattakaan". Siten mistään herbartilaisesta yhtenäispedagogiikasta ei voida puhua myöskään sinä aikana, jolloin Valve opetti kasvatusaineita Sortavalassa.

Seminaariopettajakokous yhtyi Valveen esittämiin "johtaviin periaatteisiin", vaikkei ottanutkaan ponsiinsa Valveen vaatimusta uuden kasvatus- ja opetusopin saamisesta. Asiasta käydyssä keskustelussa lausuttiin vielä:

että vaikka tulevat opettajat tuleekin tutustuttaa esim. herbartilaiseen kasvatus- ja opetusoppiin, niin sitä ei tehdä tarkoituksessa, että he tulevaisuudessa opettajantoimessaan sovelluttaisivat näitä vanhentuneita aatteita.¹

Kaarlo Saarialhon johtajakausi alkoi Sortavalassa vuonna 1928. Tuolloin hän oli ainostaan 44 vuotias. Aikaisemmin Saarialho oli opettanut matematiikkaa Sortavalan ja Jyväskylän seminaareissa. Johtajana hän opetti luonnonoppia ja kirjanpitoa.

Saarialho tunsu erityistä huolta luonnonopin opetuksesta. Tältä alalta hän julkaisi metodiopin 1927. Kyseinen teos korostaa oppilaiden omatoimisuutta. Se ei kyseenalaista muodollisten asteiden käyttöä, mutta katsoo kuitenkin luonnontieteillä olevan merkitystä luonteen muodostajana. Oppilaiden itsetoiminnalla oli merkitystä tässä päämäärässä. Saarialho ei vaatinut muodollisten asteiden tiukkaa noudattamista. Soinisen metodiopista hänen teoksensa poikkeaa ainakin siinä, että tehtävänannoksi hän suositti ainoastaan kysymystä. Saarialho saattoi siten hyvinkin kuulua ryhmään, joka ei sinänsä uskonut herbartilaisiin perusteisiin, mutta kelpuutti muodolliset asteen, koska piti niitä "luonnollisena käsittelytapana".² Seminaarin historia-teos arvioi hänet avoimesti työkouluperiaatteen kannattajaksi.³

Saarialho ajoi pontevasti opiskelijoiden erikoistöiden saamista seminaarin opetukseen. Mallimaana hän piti Ruotsia, jossa erikoistyöt olivat käytössä kaikissa aineissa. Nämä vaatimukset toteutuivat 1930-luvun alussa. Saarialho korosti omatoimisen opiskelun merkitystä ja ehdotti laboratoriotöiden lisäämistä myös harjoituskoulussa.⁴

1 Anonyymi puheenvuoro, jonka pöytäkirjan laatija on halunnut kuitenkin kirjata kuvaamaan keskustelua. Herbartilaisuutta puoltavia puheenvuoroja ei suppeassa pöytäkirjassa ole. Seminaariopettajankokous 1935, 142-151, 180-181.

2 Saarialho 1927, 23-25, 31.

3 Kemppinen 1969, 175.

4 Seminaariopettajain kokous 1929, 25-38; Sortavalan seminaarin vuosikerto-

3.6 Uudet seminaarit mukautuvat eri tavoin

3.6.1 Rauman pitkä tie uushumanismista herbartilaisuuteen

3.6.1.1 Franssila tuo herbartilaisuuden Raumalle

Uusien seminaarien ensimmäinen johtajapolvi oli saanut pedagogisen koulutuksensa uushumanistisen yhtenäiskulttuurin aikana. Rauman vuonna 1896 perustetun seminaarin ensimmäiseksi johtajaksi tuli Sortavalan seminaarin johtaja A. Hynninen.

Hynninen erotti tietopuoliset aineet harjoitusaineista. Jälkimmäisten opettaminen oli hänen mukaansa helpompaa kuin edellisten. Harjoitusaineiden opettajat saivat hänen puolestaan tyytyä seminaareissa kolleganvirkoihin lehtorinvirkojen sijaan. Sisäänpääsytkinnossa äidinkieli ja matematiikka olivat hänelle tärkeimmät aineet.¹ Herbartilaisen vaatimuksen opiskelijoiden omintakeisista opinnoista hän tyrmäsi uushumanistiseen sielukykyoppiin pohjautuen tylysti:

Neroja ei Jumala ole kieltänyt miltään aikakaudelta, mutta ei niitä tuhka-
tiheään kasva, eikä montaa seminaareihin liikene - - tärkeämpää kuin
lavea kurssi sielu- ja kasvatustopissa, ovat selvät ja perusteellisesti jäsen-
nellyt tiedot kansakoulun oppiaineissa, joiden oikea soveltaminen vie
myös kypsyteen.²

Lausumassaan Hynninen korosti Wallinin tavoin tiedon kasvattavaa vaikutusta. Hän asettui avoimesti kritisoimaan herbartilaisuutta katsoessaan, etteivät muodolliset asteet sovellu seminaariopetukseen. Samassa yhteydessä hän viittasi suoraan muodollisiin asteisiin.

Jos seminaariopetus muodostetaan kansakoulun metodiseksi malliksi
luulen oltavan eksesissä. Se uhkaa koko kansakouluamme. Se on meto-
din kaikkivaltiuteen julistaminen.

Hynninen joutui laajasti perustelemaan näkemyksiään opettajakunnalle. Hänen näkemyksensä eivät siten olleet opettajille itseäänselvyyksiä. Hynnisen paneutuminen pedagogiseen keskusteluun osoittaa kuitenkin sen, että hän pyrki pitämään laitoksen kasvatuksellisen johdon käsis-
sään.³

1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 41-44, 69.

2 Opettajakokousten ptk. 4.5.1903. RauSA. TMA.

3 Hynninen korosti kurin merkitystä uushumanismin mukaisesti ja katsoi olevansa velvollinen selvittämään kaikki seminaarin järjestyshäiriöt perusteellisesti. Hänen johtamansa laitos oli rannikkokaupungin miesseminaari, joten selvittettäviä asioita riitti. Opettajakokousten pöytäkirjat ovat ajoittain kirjaimellisestikin katsottuna kuulustelupöytäkirjoja. Rettelöitä lisäsi Hynnisen johtajakaudelle ajoittunut suurlakko. Jatkuvat selvittelyt kuluttivat opettajakunnan ja etenkin johtajan voimia. Esim. Opettajakokousten ptk. 21.12.1905, 22.1.1906. RauSA. TMA.

Kouluylivhallitus pyrki muuttamaan seminaariopetuksen luonnetta. Tawaststjerna asetti uushumanistisen lyseomaisen opetuksen hienovaraisesti kyseenalaiseksi tarkastaessaan seminaaria keväällä 1903:

- - seminaariopetus on hyvinkin samanlaista kuin se, jota noudatetaan maamme lyseoissa. Yhtäläisyys aiheutuu varmaankin siitä, että seminaarien samoin kuin lyseoitteinkin opettajat ovat saaneet ensimmäisen pedagogisen kasvatuksensa normaalilyseoissa ja kasvatustieteen professorin johdolla. Lisäksi vaikuttaa menettelyyn se seikka, että seminaarissa käytetään suureksi osaksi samoja oppikirjoja kuin lyseoissa.¹

Samassa yhteydessä tarkastaja mainitsi esimerkkinä oppikirjoista mm. Rapola-Pallinin yleisen historian oppikirjan. Yllä esitetty asian käsittely on tulkittu tarkastajan esittämäksi kritiikiksi uushumanismia kohtaan, koska lähteet kertovat Tawaststjerneran toisen seminaarin tarkastuksen yhteydessä avoimesti kritisoinen lyseomaista opetusta ja juuri mainittua oppikirjaa.²

Hynninen alkoi johtajakautensa lopulla menettää pedagogista johtajuuttaan kristinopin ja kasvatustieteen lehtori Taavi Puttilalle. Hynninen ajautui ristiriitaan Puttilan kanssa Tawaststjerneran vierailun jälkeen. Puttila vaati seminaarin oppikursseja supistettavaksi. Vastoin Hynnistä hän uskoi opiskelijoiden omavaraiseen työhön ja esitti opiskelijoille lupapäivää vähintään joka toiselle viikolle.³

Puttila nojautui kuitenkin vanhaan pedagogiikkaan käyttäessään Wallinin ja Boxströmin oppikirjoja opetuksessaan. Lisäksi Puttilan omasta opetuksesta tiedetään, että hän vaati opiskelijoilta suuria kokonaisuuksia. Hän seisotti ja kuulusteli yhtä oppilasta koko oppituntinsa ajan. Kyseinen oppilas joutui tekemään seikkaperäisesti selkoa tiedoistaan. Kuulustelu eteni vertailukohtien hakemiseen, motiivien ja tarkoituserien pohdintaan. Tämän jälkeen eriteltiin sivuseikat pääasioista, otettiin huomioon syyn ja seurauksen lain vaikutukset, johtavat periaatteet jne. Puttila ei tunnustautunut minkään koulukunnan edustajaksi. Kun häneltä kerran kysyttiin asiasta, hän vastasi: "Noudatan kaikessa sitä opetusmetodia, että pojat oppivat."⁴

Puttila vieraili vuosisadan vaihteen molemmin puolin Saksassa. Hän kävi myös Jenassa. Puttilaa on vaikeaa lähteiden niukkuuden takia sijoittaa pedagogiselle kartalle. Herbartilaisuuden varaukseton ihailija hän ei kuitenkaan ollut. Niinpä Jenan vierailustaan hän toteaa matkakertomuksessaan viileästi:

1 Opettajakokousten ptk. 5.3.1903. RauSA. TMA.

2 Opettajakokousten ptk. 9.4.1906. RSA. OMA.

3 Opettajakokousten ptk. 4.5.1903, 14.5.1903. RauSA. TMA.

4 Opettajakokousten ptk. 21.4.1900, 10.12.1900. RauSA. TMA; Lilja 1947, 101-103.

- - uskonto tuntui jäävän syrjäaineeksi. Robinson-opetus tuntui kovin viehättävän.

Herbartista hänen ei tarvinnut olla kiinnostunut, koska Weimarissa hän huomasi Herbartin olevan laskukurssissa ja "sosiaalipedagogiikan" nousussa. Hänen kertomuksensa henkii lievää ihailua opetuksesta Hampurissa ja Dresdenissä, jossa uusi asia esitettiin elävästi kertoen. Lisäksi "esityksestä pääkohdat kirjoitettiin havainnollisen skeman muodossa taululle". Oppitunnit alkoivat siten, että oppilaat kertoivat edellisellä tunnilla valmistetun.¹ Vielä on syytä huomata Puttilan käyttäneen Boxströmin sieluopin oppikirjaa opettaessaan kasvatustilaisuuksissa vielä lukuvuonna 1912 - 13.²

Puttila säilytti nuivan suhtautumisensa herbartilaisuuteen vielä 1920-luvulla. Alkuvuodesta 1920 seminaarissa pohdittiin syytä miesopiskelijoiden puutteeseen. Tuolloin Puttila katsoi taloudellisten syiden ohella myös opetuksen sisällön vieraannuttavan miehet seminaareista. Hän katsoi miesten hakeutuvan sellaisille aloille, "jotka vapaina doktorinäärillisistä teorioista tarjoavat ne taloudelliset edut", joita opiskelijat tavoittelivat. Kritiikki oli mitä ilmeisemmin kohdistettu herbartilaisuuteen, koska kokouksessa mukana ollut kouluneuvos Franssila oli juuri hetkeä aikaisemmin selvittänyt ja vaatinut opettajakuntaa noudattamaan herbartilaisia periaatteita.³

Opettajakunnassa keskusteltiin keväällä 1903 seminaarikokouksen lähettämästä opiskelijoiden "kypsyttä" koskevasta kysymyksestä. Tällöin Puttila asetti oman käsityksensä Hynnisen käsitystä vastaan. Yhteistä herbartilaisuuden ja Puttilan esityksen välillä oli usko induktiiviseen "itselöytävään" opetusmentelmään. Muodollisia asteita Puttila ei kuitenkaan vaatinut. Keskustelun tuloksena oli kompromissi, jossa Puttilan käsitykset olivat keskeisellä sijalla. Hynnisen ehdottomuutta omalle uushumanistiselle kannalleen kuvaa se, että päätökseen otettiin vaatimus, ettei oppiaine saa metodin takia kärsiä.⁴ Hynnisen johtajakaudella seminaarin pedagoginen ajattelu ei edennyt Puttilan ajattelua etämmälle oppikoulumaisesta uushumanismista.

Hynninen jäi eläkkeelle 1907. Seminaarin äidinkielen lehtori tohtori K. A. Franssila siirtyi 1907 laitoksen johtajaksi. Hänet on määritelty herbartilaiseksi jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa. Franssilan aikana laitos sai herbartilaisia piirteitä. Franssila määritteli kasvatuksen päämäärän "monipuoliseksi harrastukseksi", joka näkyy ja "on varsinaisesti arvostettavissa vasta kouluajan päätyttyä". Lisäksi hän vaati kirjallisuuden käyttöä opetuksen yhteydessä harrastukseen pyrittäessä.

1 Puttilan matkakertomus 1907. KHA. VA.

2 Rauman seminaarin vuosikertomus 1912-13, 11, 14, 46.

3 Opettajakokousten ptk.7.2.1920. RauSA. TMA.

4 Opettajakokousten ptk. 14.5.1903. RauSA. TMA.

Franssila myös yhtenäisti kokelaiden arvostelun seminaarissaan. Tätä tarkoitusta varten painettiin kaavake, joka jaettiin myös kokelaille.¹

Franssila siirsi kasvatustieteiden opetuksen kokonaan itselleen. Opetuksen sisällöllisestä muutoksesta antaa vihjeen se, että Boxströmin sielunopin oppikirjan tilalle tuli Reinin teos ja Pallinin historian oppikirja poistettiin käytöstä. Harjoituskoulussa esitettiin Robinson Crusoa suullisesti ja siellä otettiin käyttöön Soinisen tekemä historian oppikirja.² Franssila toimi innokkaasti herbartilaisuuden edistämiseksi. Opettajakunnan pedagogisissa kokouksissa käsiteltiin herbartilaisia aiheita.³ Antaessaan lausuntoa kouluylivaltuutukselle keväällä 1909 seminaarissa pidetystä opettajille tarkoitettua luentokurssista hänen esityksestään kuvastui varma teorian tuntemus.

Siihen mitä käytäntöön sovitetaan, epäilijätkin luottavat ja sitä hekin pitävät sellaisena, joka kannattaa onkeen ottaa. Se on silloin päässyt teorian halveksutusta arvosta, siihen asemaan, että sen jo käytännön mieskin omaa arvoaan loukkaamatta saattaa omaksua.

Samassa lausunnossaan, jonka kanssa opettajakunnan mielipiteet "käyvät yksiin", johtaja tuntui olevan ylpeä seminaaristaan. Hän antoi myös ymmärtää seminaariopetuksen olevan herbartilaista:

Käytäntöön soveltavat luennot hedelmöittäisivät kuuntelua, koska ne tulevat valaisemaan sitä menettelyä, mikä sekä seminaarin että harjoituskoulun opetuksessa on kurssilaisten nähtävänä ja kuultavana.⁴

Lämpimästä suhteesta Soinisen teoksiin kertoo Franssilan lausuma siitä, että "on jo ilmestynytkin" arvokasta suomenkielistä kasvatustieteellistä kirjallisuutta. Hänen herbartilaista näkemystään ja valistusintoaan todistaa samassa yhteydessä oleva lausuma siitä, miten "juuri seminaariopettajat ovat parempia kertomaankin opettajille miten tunnustusta saaneet tieteelliset teoriat käytäntöön sovelletaan". Franssilan reformistisuutta osoittaa, että hän oli valmis poistamaan väliarvostelut seminaarista ja antamaan aikaisemmin valmistuneille opettajille oikeuden korottaa arvosanojaan seminaarissa. Jälkimmäistä hän perusteli "harrastuksella". Keskustelu opettajien arvosanojen korotusoikeudesta johti äänestykseen Raahen opettajakokouksessa. Franssilan kanta hävisi äänin neljä vastaan kuusi. Herbartilaisuuden vastaisia mielipiteitä ei kuitenkaan pöytäkirja-

1 Piiritarkastajakokousten ptk. 1912, 100-113; Opettajakokousten ptk. 21.10.1908. RauSA. TMA.

2 Opettajakokousten ptk. 29.4.1909, 24.8.1908, 14.12.1910, 14.5.1912. RauSA. TMA; Rauman seminaarin vuosikertomus 1907-08, 27; Rauman seminaarin vuosikertomus 1908-09, 23.

3 Esim. Opettajakokousten ptk. 26.9.1912, 28.9.1912. RauSA. TMA.

4 Opettajakokousten ptk. 8.3.1909. RauSA. TMA.

jassa esiinny. Ajatuksen vastustajat vetosivat käytännön esteisiin.¹

Syksyllä 1910 Franssilan ja harjoituskoulunopettajien välit kiristyivät. Syynä tähän oli ilmeisesti ylimääräisten töiden antaminen jälkimäisille. Harjoituskoulunopettajat kieltäytyivät opettamasta metodiikkaa. Lähde kertoo opettaja Jussilan kieltäytyneen opettamasta heinolalaisen opettaja Lehtosen oppikirjan mukaan koulunpitoa.² Kiistalla saattoi olla myös pedagogista ulottuvuutta. Vanhan yliopettajan - vuonna 1853 syntyneen - Juho Nikkon lausumasta vuoden 1914 seminaariopettajakokouksessa kuvastuu tyytymättömyys harjoituskoulun opettajan asemaan:

Nyt on ainakin meidän seminaarissa sillä tavalla, että siellä seminaariopettaja opettaa menettelyopin aineessansa ja antaa ohjeita ja neuvoja kokelaille; tälle nämä tekevät myös ohjelmansa, jonka mukaan sitten menettelevät. Minä en ainakaan ole pitänyt velvollisuutenani enkä oikeutenani mennä muuttelemaan sitä menettelyä millään tavalla, vaikka se olisi minun ajatukseni vastainen, mutta tämä seikka juuri panee ajattelemaan, mikä on minun oikeuteni, mikä seminaariopettajan.³

Lausuma kertoo, että Nikko ei ollut kaikkien lehtoreiden työhön tyytyväinen. Herbartilaisuuden vastainen hän ei ollut. Matkakertomukseensa vuodelta 1912 Nikko kuvaa Heinolan seminaaria varsin myönteisin sanakääntein. Lisäksi hän toivoi harjoittelukouluihin enemmän opettajavoimia, jotta kokelaiden tuntimääriä voitaisiin pienentää ja heidän ohjaustaan lisätä.⁴

Heinolasta Rauma poikkesi olennaisesti siinä, että opettajakunta esitti seminaarille yli 40-tuntista työviikkoa. Siinä missä keskusvirasto yritti lisätä Heinolan tuntimäärää, se joutui karsimaan Rauman opettajakunnan ehdotuksia.⁵ Kouluylhallituksen suosituksesta harjoitusaineiden tuntimääriä vähennettiin jo Hynnisen johtajakaudella. Kasvatusoppi, voimistelu, äidinkieli, luonnontiede ja terveysoppi saivat Franssilan kaudella lisätunteja. Käsityön ja laulun tuntimäärät alenivat molemmat kolmella viikkotunnilla.⁶

1 Seminaariopettajakokous 1908, 108-109; Opettajakokousten ptk. 20.9.1909. RauSA. TMA.

2 Opettajakokousten ptk. 2.11.1910. RauSA. TMA.

3 Seminaariopettajakokousten ptk 1914, 137.

4 Nikkon matkakertomus 1912. KHA. VA.

5 Opettajakokousten ptk. 16.12.1909. RauSA. TMA.

6 Lönnbeckin tarkastus. Opettajakokousten ptk. päiväämätön (ilmeisesti lukuvuodelta 1901-02). RauSA. TMA; Kurvinen 1947, 28-29.

3.6.1.2 Alhon ja Franssilan herbartilainen "yhteispainostus"

Innokkaimmin käsitöiden tuntimäärää vaati alennettavaksi luonnontieteen lehtori A. Alho. Hän katsoi, että käsitöihin uhrataan aikaa toisten aineiden kustannuksella ja valmistetaan esineitä niin paljon, että "ullakot ovat niitä täynnä". Alho vaati omalle aineelleen lisätunteja, koska luonnontiede "otti suuria askeleita" ja koska muuttunut "opetussuunta" edellytti havainnollista opetusta, mikä puolestaan edellytti lisätunteja oppiaineelle.¹ Alhon mielipiteet olivat selvästi esillä vuosisadan vaihteesta lähtien. Hän hyökkäsi useaan otteeseen käsitöiden asemaa vastaan ja sai kannatusta osakseen. Alhon arvostusta seminaariopettajapiireissä kuvaa se, että vuoden 1908 seminaariopettajakokouksessa hän toimi luonnontieteiden osaston puheenjohtajana.²

Alhon mielipiteillä oli erityistä merkitystä, koska hän seurasi Franssilaa laitoksen johtajana vuosina 1913 - 34. Alho ei perustellut mielipiteitään lähteistössä kasvatusopillisesti. Alho painotti yksinkertaisesti, että "luonnontieteiden edistyminen ja muuttunut opetusmenettely" edellyttivät lisäresursseja luonnontieteiden opetukseen.³ Luonnontieteellinen aineryhmä oli toiseksi tärkein herbartilaisessa opetussuunnitelmapöytäkirjassa. Alhon pedagogisesta ajattelusta saadaan kuitenkin selville, kun tarkastellaan seminaarin linjaa pitemmällä aikavälillä.

Alho otti opetettavakseen kasvatusaineet. Hänen ensimmäisinä johtajavuosinaan pidettiin paljon pedagogisia kokouksia, joissa järjestettiin mm. kokelaiden kuuntelu ja ohjaus harjoituskoulussa sekä oppilaiden itsehallinta seminaarissa ja harjoituskoulussa. Lisäksi laadittiin kokelaiden harjoitustuntien arvostelun yhdenmukaistamiseksi painettu luettelo huomioitavista asioista. Tässä vuosikertomuksessa julkaistussa listassa oli huomioitu herbartilaiset vaatimukset. Näitä uudistuspyrkimyksiä oli varmaankin edistämässä se, että harjoituskoulun opettaja J. Jussila siirtyi yliopettajaksi Jyväskylään ja vanha Rauman yliopettaja J. Nikko kuoli syksyllä 1914.⁴

Konrad Hildén tarkasti seminaarin alkuvuodesta 1915. Hän oli varsin tyytyväinen opetuksen metodiin, joskin vaati, että

seminaari muodostaisi opetuksensa entistä enemmän selviä käsitteitä ja niiden tarkkanaista tulkintaa tavoittelevaksi.

Hildénin kehotukset otettiin seminaarissa vakavasti huomioon, koska jo samana keväänä niitä käsiteltiin myönteisessä hengessä opettajainko-

1 Opettajakokousten ptk. 5.3.1903. RauSA. TMA; Seminaariopettajakokous 1908, 274-275.

2 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 273.

3 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 283.

4 Opettajakokousten ptk. 19.2.1913, 19.9.1913, 1.12.1913, 16.2.1914, 7.12.1914. RauSA. TMA; Rauman seminaarin vuosikertomus 1913-1914, 16-19.

kouksessa.¹ Kun kouluylivaltio kysyi kirjeissään seuraavan vuoden aikana pedagogisista yksityiskohdista, pystyi Rauman seminaari kertomaan noudattavansa jo monia "uutuuksia", kuten oppilaiden itsehallintaa seminaarissa ja harjoituskoulussa.²

Opettajakunta suhtautui varsin myönteisesti myös opetussuunnitelmakomitean *Suuntaviivoihin*. Komitean kaikki ajatukset eivät olleet uutuuksia Raumalla. Harjoituskoulunopettaja August Huttunen oli luennoinut opettajakunnalle kotiseutuopetuksesta jo syksyllä 1912. Niinpä toinen harjoituskoulunopettaja Verner Jäntti pystyi toteamaan lausunnossaan *Suuntaviivoista*, että harjoituskoulussa "oli jo tätä ennen toimittu samaan suuntaan".³

Kriittisemmät äänenpainot tulivat kuitenkin esiin vuoden 1917 puolella, kun Suuntaviivojen käsittelyä jatkettiin. Laulun, matematiikan ja uskonnon oppimääriä ei haluttu supistaa. Opettajakunta katsoi esim., että kerto- ja jakolaskun alkeita tulisi edelleen opettaa alakoulussa, "koska tulokset muuten tulisivat heikommiksi yläkansakoulussa". Raumanlaiset eivät myöskään hyväksyneet kristinopin poistamista kansakoulusta, vaan katsoivat, että komitea "oli heittänyt lapsen pesuveden mukana" ja että "tietojen antaminen uskonnon opetuksessa on yhtä tärkeää kuin hartauden tunteen herättäminen".⁴

Edellisessä kappaleissa esitetyt lausumat antavat vahvasti olettaa, ettei herbartilainen päämäärätieto ja ihmiskuva ollut Raumalla vielä hallitsevassa asemassa. Vielä samana keväänä opettajakunta tulkitsee komitean suunnitelman jatko-opetuksesta liian utilitaristiseksi ja vaati, että jatko-opetuksen sisällöt oli saatava valita vapaasti. Tällöin myös puhtaasti "ihanteelliset" aineet saattaisivat muodostaa opetuksen pääsisällön.⁵ Rauman opettajakunta ei myöskään hyväksynyt seminaarikomitean vaatimusta opiskelijoiden omintakeisista töistä 1920-luvun alussa. Opettajakunta piti esitystä "hyljättävänä", koska se edellytti vapautusta jonkin toisen aineen opiskelusta.⁶

Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että Boxströmin sieluopin oppikirja otettiin uudelleen käyttöön Raumalla lukuvuosisiksi 1921 - 25. Th. Reinin oppikirja sen sijaan katoaa vuosikertomuksista.⁷ Kaikki edellä esitetty viittaa siihen, ettei herbartilaisuutta - ainakaan ilman vastarintaa - oltu valmiita hyväksymään Raumalla.

Franssila tarkasti seminaarin useaan kertaan 1920- ja 1930-luvuil-

1 Opettajakokousten ptk. 25.2.1915, 7.5.1915. RauSA. TMA.

2 Opettajakokousten ptk. 11.11.1915, 10.4.1916. RauSA. TMA.

3 Opettajakokousten ptk. 28.9.1912, 9.11.1916. RauSA. TMA.

4 Opettajakokousten ptk. 15.2.1917, 5.3.1917. RauSA. TMA.

5 Opettajakokousten ptk. 16.4.1917. RauSA. TMA.

6 Opettajakokousten ptk. 26.11.1922. RauSA. TMA.

7 Rauman seminaari vuosikertomus 1921-1922, 16; Rauman seminaari vuosikertomus 1924-1925, 21.

la. Hän ei ollut tyytyväinen harjoituskoulujen työhön. Hän löysi puutteita monista yksityiskohdista. Esimerkiksi immanenttista kertausta ei käytetty eikä "käsitteitä ja lakeja koottu edes sarjoiksi".¹ Erityisen katke-
raa oli Franssilan kritiikki syksyllä 1929. Hän oli vasta puoli vuotta aikaisemmin vierailut seminaarissa. Tuolloin oli puhuttu laajasti seminaarityön kehittämistä. Nyt hän katsoi, ettei puheista näyttänyt olevan hyötyä.

Kun kuitenkin näinä päivinä on saatu konkreettisia näytteitä siitä, että seminaarin parhaatkin ponnistukset tässä suhteessa kansakoulutyössä johtavat usein vaillinaisiin tuloksiin, niin otan vielä tässäkin tilaisuudessa asian puheeksi.²

Oliko Franssila "vanha kärttyinen mies", joka oli tyytymätön kaikkeen näkemäänsä? Tultaessa 1930-luvulle hänen suhtautumisensa Rauman seminaarin työhön muuttui myönteiseksi. Keväällä 1932 seminaarissa oli alettu noudattaa kouluhallituksen määräyksestä seminaarikomitean mietinnön keskeisiä osia. Nyt kehittävää menettelyä käytettiin Franssilan mielestä "usein taidolla" ja opetusmetodiikassa oli tapahtunut "huomattavaa edistystä" edellisen tarkastuksen jälkeen. Tyytyväisyys jatkui vuoden 1935 tarkastuksen yhteydessä. Tuolloin opetus teki "erikoisen edullisen vaikutuksen".³ Säilyneet yhteisten kuuntelutuntien pöytäkirjat osoittavat, että myös harjoituskoulussa pyrittiin noudattamaan herbartilaisen opetussuunnitelmakomitean periaatteita.⁴

Seuraavana vuonna Franssila totesi työvihkojen tulleen "runsaasti käyttöön". Hän hyökkäsi niiden väärää käyttöä vastaan ja katsoi, että niille tulee antaa "vain välineellinen arvo". Hän myös puolusti työkirjojen käyttöä katsoen, että Soininen "jo vuosisadan alussa" perusteli niiden olemassaolon. Vaikka Franssila samassa yhteydessä antoikin ymmärtää, että Raumalla työkirjaa käytettiin oikein, lienee oikein tulkita asian esilleoton merkinneen muistutusta työkirjojen "oikeasta" herbartilaisesta käytöstä.

Franssila oli valmis antamaan myös tunnustusta "eräille ns. uuden koulun työtavoille", koska ne näyttivät poistavan yläluokkien oppilailta "liikajännitystä". Myös kyseinen - vuoden 1936 - tarkastus oli pääsävyltään myönteinen, ellei oteta huomioon sitä kritiikkiä, jonka

1 Franssilan tarkastus Rauman seminaarissa 11.2.1925. KHVT. VA.

2 Edellistä lausumaa seurasi vielä Franssilan seikkaperäinen luettelo herbartilaisista perusasioista. Opettajakokousten ptk. 24.9.1929. RauSA. TMA.

3 Opettajakokousten ptk. 22.2.1932. RauSA. TMA; Tarkastuspöytäkirjat 25.5.1935. RauSA. TMA.

4 Erityisesti hospitantti Olavi Raunion maantiedon tunti 4.4.1933. Pöytäkirjassa on Alhon lausuma, jossa hän sanoo "hämmästyneenä huomanneensa, miten suuressa määrin opetus täälläkin harjoituskoulussa voidaan asettaa opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaiseksi". Alustuntien pöytäkirjat 1932-1948. RauSA. TMA.

kouluneuvos suuntasi joidenkin opiskelijoiden äärioikeistolaisiin mielipiteisiin.¹

Johtaja Alho puhui herbartilaisten suosimien ratkaisujen puolesta myös seminaarinsa ulkopuolella. Vuoden 1923 seminaariopettajien kokouksessa hän pyrki kehittämään kasvatusaineiden opetuksen yhteydessä annettavaa siveysopin opetusta ja kannusti Oksalaa laatimaan tästä aineesta seminaareihin sopivan oppikirjan. Samassa kokouksessa hän yritti kohentaa kasvatusaineiden opettajan asemaa ehdotuksella, että mainittu lehtori saisi lukea opetusvelvollisuuteensa yhteisten kuuntelutuntien järjestämisen.²

3.6.2 Kajaani - herbartilainen käsitteistö uushumanismin käytössä

Kajaanin vuonna 1900 perustetun miesseminaarin ensimmäinen johtaja oli Valter Rihtniemi. Hän hoiti virkaansa yhtäjaksoisesti vuoteen 1926 saakka opettaen pääasiassa kasvatusaineita. Rihtniemi oli ollut mukana perustamassa Rauman seminaaria ja oli toiminut laitoksen vt. johtajana vuodet 1896 - 97. Kansakoulusta hän oli saanut kokemuksia toimiessaan Raahan piirin tarkastajana muutaman vuoden ajan. Häntä on luonnehdittu "jääräpäiseksi pohjalaiseksi", jonka sotilaallinen esiintyminen synnytti etäisyyttä opiskelijoihin.³

Uuden seminaarin opettajakunta oli nuori ja kokematon. Toisaalta seminaariopetuksen hidas käynnistyminen ja väljä lainsäädäntö tarjosivat hyvät mahdollisuudet kokeiluihin ja ajatuksenvaihtoon opettajakunnan kesken. Näissä oloissa kokeneen seminaarinjohtajan vaikutusta lienee vaikea yliarvioida.

Lähteistö antaa päällisin puolin tarkasteltuna seminaarista herbartilaisen kuvan. Alustaessaan vuoden 1903 seminaariopettajakokouksessa arvostelua koskevasta kysymyksestä Rihtniemi käytti herbartilaisia käsitteitä kuten: "harrastuksen herättäminen" ja "itsetoiminnan kehittäminen".⁴ Herbartilaisia käsitteitä löytyy myös Rihtniemen määrittelemistä tavoitteista kasvatusaineiden opetukselle.

- - havainto selvitetään vallankin harrastukseen ja tarkkaavaisuuteen katsoen - - Apperseptioni opetukseen sovellettuna (muodolliset asteet). Ajattelemisen alkeismuodot. Käsite. Käsitteen ominaisuuksia. Käsitteen kehittäminen opetuksen kautta.⁵

1 Seminaarilaisten aineita lukiessaan Franssila oli huomannut totuuden kannalta kyseenalaisia ajatuksia ja kehotti opettajakuntaa hienovaraisesti puuttamaan asiaan. Tarkastuspöytäkirjat 27.1.1936. RauSA. TMA.

2 Seminaariopettajakokous 1923, 156, 132.

3 Kääriäinen 1950, 17-21.

4 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 113-115.

5 Opettajakokousten ptk. 11.9.1902. KSA. OMA.

Rihtniemen kanta kävi yksiin Heinolan seminaarin johtajan Hildénin kannan kanssa siinä, että seminaariopettajien tuli opettaa harjoittelukoulussa. Yhteistä Heinolalle ja Kajaanille oli vielä se, että harjoituskoulussa ja osittain myös seminaarissa käytettiin muodollisia asteita.¹ Kajaanin seminaarin tuntimäärät olivat Heinolaa suuremmat. Äidinkieltä Kajaanissa opetettiin enemmän. Heinolassa puolestaan historia oli keskeisemmällä sijalla.²

Huolimatta herbartilaisten käsitteiden käytöstä Rihtniemellä näyttää olleen uushumanistiseen sielukykyoppiin pohjautuva ihmiskuva. Ensimmäisiä seminaarin pääsykokeita valmisteltaessa hän lausui:

Jotta henkisten voimain kypsyys ja omavarainen työskentelytaito saataisiin selville, on heidän suoritettava ensin kirjalliset kokeet niissä aineissa, joissa älyvoimaista kehitystä enimmin kysytään, nimittäin ainekirjoituksessa ja laskennossa.

Lausuma osoittaa uushumanismin mukaista äidinkielen ja laskennon arvostusta. Sama lähde kertoo, että pääsykokeen aineet oli pisteytetty kolmeen luokkaan. Edellä mainitut aineet oli sijoitettu ylimpään, uskonto ja laulu keskimmäiseen ja esimerkiksi historia ja luonnontieto alimpaan luokkaan. Sama käytäntö jatkui myöhempinä vuosina.³

Rihtniemi käytti sieluopin opetuksessa Boxströmin oppikirjaa vielä lukuvuotena 1919 - 20.⁴ Rihtniemen määrittelemissä kasvatusaineiden tavoitteissa Boxströmin teos oli keskeisellä sijalla. Sieluopin opetuksessa hän ilmoitti seuraavansa mainittua teosta "opetuksen pohjana", mutta mainitsee Soinisen teoksen vain suluissa. Boxströmin käsitteistö eli vahvana Rihtniemen tavoitteissa.⁵

Opettajakunnan uushumanistinen peruslinja tuli näkyviin herbartilaisen pintakäsitteistön alta käsiteltäessä seminaariopettajakokouksen seminaareille alistamia keskustelukysymyksiä vuoden 1903 aikana. Kajaanin opettajakunta kannatti opiskelijoiden esitelmiä, muttei ollut valmis antamaan niiden tekemistä varten lupapäiviä, koska se "häiritsisi tasaista edistymistä". Opettajakunta ei myöskään halunnut lisätä kasvatusopin tuntimääriä.

Kun seminaarikokouksessa pidetyssä alustuksessa vaadittiin, että seminaariopetus olisi "esikuvana pedagogisesti mallikelpoisesta

-
- 1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1908, 90; Kääriäinen 1950, 21-22.
 - 2 Kajaanin seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1903-04, 8; Heinolan seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1903-04, 13.
 - 3 Opettajakokousten ptk. 3.8.1900, 13.8.1900, 14.8.1901, 16.8.1902, 17.8.1907. KSA. OMA.
 - 4 Kajaanin seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1919-1920, 6.
 - 5 Rihtniemi käytti esim. seuraavia käsitteitä: "sielulliset tunteet, ymmärryksen ohjaama tahto, järjen ohjaama tahto, luonnonlaadut, eri luonteenlaatuisten kasvatus, sielun olento, sielun kehityksen päämäärät". Opettajakokousten ptk. 11.9.1902. KSA. OMA.

kansakoulun opetuksesta", kajaanilaiset eivät kelpuuttaneet ajatusta lisäyksettä:

- - kuitenkin sillä huomautuksella opetuksen suoriutumisesta, että opetusmenettely seminaarissa ei voine kauttaaltaan muodostua kansakoulussa noudatettavan kaltaiseksi, vaan ainoastaan ajoittain ja erityisten aineiden yhteydessä.¹

Kajaanin opettajakunta halusi säilyttää tentaminat. Pöytäkirjaan kirjattu lausuma alkaa herbartilaisuudelle myönteisin sanakääntein ja tunnustaa tiedon "varmentamisen" onnistuvan jo yksittäisen opetustehtävän yhteydessä. Sävy muuttui kuitenkin pian. Lausunnon pääsisällössä ei näy häivääkään herbartilaisen harrastus-käsitteen vaikutuksesta. Sen tilalla on uushumanistinen tiedon korostaminen ja ajatus työn kautta karaistumisesta.

- - jää kuitenkin kaikki hajanaiseksi, jollei seminaarin opintoajan lopulla oppilasta johdeta suurissa piirteissä kokoamaan huomionsa johtavia aatteita eri oppiaineissa ja saamaan näistä kokonaiskuvaa. Vajavaksi jää myös oppiminen, jollei oppilaita velvoiteta sekä suullisesti että kirjallisesti selvittämään, mitä he ovat varastoon koonneet - - Nämä opinnot tärkeät puolet voidaan ainoastaan loppututkinnossa selville saada ja selvittää, jonka vuoksi tutkinnot ovat aivan tarpeelliset - - Jollei nuoruudessa ponnistuksiin totuta, ei varttuneemmalla iällä tarmoa töissä käytetä.²

Muodolliset asteet otettiin Kajaanissa käyttöön varhain. Miten uushumanistinen perussävy ja muodolliset asteet oli sovitettavissa yhteen? Aikaisemmin tässä tutkimuksessa on osoitettu herbartilaisen metodin osien soveltuneen uushumanistiseen opetukseen. Kajaanissa käytetyt muodolliset asteet eivät ole suora kopio Heinolan vastaavista. Esimerkiksi käsitteellisyyden asteen tilalla Kajaanissa oli "kokoaminen". Opetusoppi II:n julkaiseminen ei muuttanut Kajaanin käytäntöä.³ Oheinen havainto ei kerro luonnollisestikaan paljoa "asteiden" sisällöstä, mutta se osoittaa, ettei Soinisella ollut suoraa vaikutusta niiden soveltamiseen Kajaanissa.

Kun haetaan todisteita sille, että Rihtniemi olisi voinut välttää Soinisen vaikutuksen, huomio kiintyy Rihtniemen kesällä 1900 tekemään matkakertomukseen. Rihtniemen matka kohdistui Ruotsiin ja Saksaan. Matkakertomus on pedagogiselta kannalta katsoen niukka. Matkan ajankohta oli tuoreelle seminaarinjohtajalle kuitenkin mitä otol-

1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 94; Opettajakokousten ptk. 27.4.1903. KSA. OMA.

2 Opettajakokousten ptk. 22.9.1903. KSA. OMA.

3 Kajaanin seminaarin opettajakokousten ptk. 31.8.1904. KSA. OMA; Heinolan seminaarin opettajakokousten ptk. 4.9.1902. HSA. MMA.

lisiin vaikutteiden omaksumiselle. Saksassa Rihtniemi vieraili Dresdenissä ja Eisenachissa. Matkakertomuksesta voi päätellä hänen kiinnostuneen pedagogisesti erityisesti jälkimmäisestä kohteesta. Muodolliset asteet tulivat viimeistään Eisenachissa hänelle tutuiksi. Niistä hän totesi:

- - muodollisia asteita ei niinkään seikkaperäisesti noudatettu, eikä varsinkaan saman tunnin kuluessa vaan sovitettiin pitempään opetettavaan jaksoon.¹

Jos Eisenachilla oli merkitystä Rihtniemen pedagogisille ihanteille, niin millaiseen pedagogiikkaan hän siellä törmäsi? Tämän ongelman ratkaisemisessa on mahdollista käyttää jälleen hyväksi K. Raition arvostelukykyä. Joitakin vuosia Rihtniemen jälkeen Raitio vieraili Eisenachissa. Samalla matkalla hän kävi mm. Jenassa, joten hän pystyi matkakertomusta kirjoittaessaan arvioimaan Eisenachin opetuksen ja herbartilaisuuden välistä suhdetta. Raitio katsoi Eisenachin seminaarin edustavan "kvasi-tiedettä". Hänen mukaansa "asetusten mukainen järjestelmä ja uusi herbartilaisuuden vaikutus" olivat tehneet "sekavan murrosajan" Eisenachiin.² Aikaisemmin tässä tutkimuksessa esiteltä Raition arvio kertoo Saksan seminaareissa käytetyn herbartilaisia periaatteita vain "metodiikan alalla, sen verran kuin olosuhteet suurempia mullistuksia tuottamatta sallivat". Raition arvion pohjalta Eisenach lienee kuulunut siihen Saksan seminaarien enemmistöön, jossa herbartilaisia periaatteita käytettiin "yleensä vain metodiikan alalla".

Kajaanissa suunniteltiin seminaarin opetussuunnitelmaa syksyllä 1912. Opettajakunta kelpuutti herbartilaisen ajatuksen opetuksen yhtenäistämistä, mutta valitsi keskusaineeksi vain uskonnon. Kuukautta myöhemmin pöytäkirja kertoo, että "perusaineeksi" oli valittu kristinoppi,

jolle muiden aineiden opetus perustuu niin, ettei synny periaatteellisia ristiriitoja niiden välillä vaan, että ne tukevat toisiaan.

Myös harjoituskoulussa päätettiin ottaa kristinoppi keskeiseksi aineeksi "sisällöllisessä suhteessa" ja äidinkieli "muodollisessa suhteessa".³

Kajaanin seminaarin kristinopin ja historian lehtori H. Linnaniemi alusti vuoden 1914 seminaariopettajakokouksessa kysymyksen seminaarilaisten "mielenlaadun kohottamisesta ja jalostamisesta". Alustus sisälsi uushumanistisen käsityksen uskonnon asemasta kasvattavana oppiaineena. Linnaniemen esittämät ponnet saivat aikaan vilkkaan keskustelun. K. Oksala ei voinut hyväksyä uskonnolle niin keskeistä

1 Rihtniemen matkakertomus 1900. KHA. VA.

2 Raition matkakertomus 1904. KHA. VA.

3 Opettajakokousten ptk. 8.10.19012, 4.11.1912, 11.12.1912. KSA. OMA.

asemaa kasvattavana oppiaineena. Ponsia käsitellyt valiokuntakin lisäsi niihin pienen muutoksen, halutessaan varmistaa, ettei alustajan esittämiä hartaushetkiä koettaisi pakollisiksi tilaisuuksiksi.

Rihtniemi käytti useampia puheenvuoroja puolustaen lehtorinsa ponsia. Hän ehdotti ponsien hyväksymistä sellaisinaan. Rihtniemen ehdotus voitti Oksalan uskonnon asemaa kyseenalaistavan muutosehdotuksen ja valiokunnan esittämän lievennyksen äänestyksissä. Jälkimmäinen äänestys oli perin tiukka. Rihtniemen esitys sai puolelleen 28 ja valiokunnan esitys 26 ääntä.¹

Kajaanissa pyrittiin luomaan alkuaikoina läheiset välit opiskelijoiden ja opettajien kesken. Seminaarin toimiessa täysvahuuisena suhteet muuttuivat kuitenkin "virallisemmiksi".² Opiskelijoiden asu-olosuhteiden ja harrastuspiirin tunteminen olisi kuulunut lähinnä herbartilaiseen doktriiniin. "Viralliset" suhteet ja aatteellisuuden korostaminen olivat puolestaan sopusoinnussa uushumanistisen kasvatuksen kanssa.

Kajaanin seminaarin opettajakunnasta luonnontieteen lehtori J. Rannisto kiinnostui työkouluaatteesta. Hän katsoi työkoulun periaatteiden sopivan luonnonopin opetukseen niin seminaarissa kuin myös harjoituskoulun yläluokilla. Hän vaikutti Kajaanissa vuodet 1910 - 17. Myöhemmin hän toimi mm. Heinolan seminaarin johtajana.³

Franssila tarkasti Kajaanin seminaarin joulukuussa 1919. Rihtniemi oli aikaisemmin syksyllä pitänyt pedagogisen kokouksen, jossa hän oli "teroittanut" erikoisesti sitä, että tietojen jakaminen ei ollut pääasia, vaan se oli harrastuksen herättäminen. Tästä johtajan antamasta "valmennuksesta" huolimatta Franssila joutui puuttumaan herbartilaisuuden kannalta varsin perustaviin seikkoihin. Metodisten puutteiden lisäksi Franssila kritisoi opetusaineiden valintaa. Oppiaines tuli saada "yleisiin puitteisiin". Oppituntien pääsisällöksi hän vaati uuden opitavan asian "metodista käsittelyä" kuulustelun sijasta.⁴

Rihtniemi patisti seminaariaan pedagogiseen toimeliaisuuteen ja oli valmis itse pitämään pedagogisia alustuksia opettajakokouksissa. Hän sai myös opettajakunnan hyväksymään ajatuksen, että kukin vuorollaan referoisi jotakin kasvatukseen liittyvää teosta opettajakunnan kokouksissa. Rihtniemi laati myös suunnitelman siitä, millä perusteella kokelaiden harjoituskoulussa pitämät tunnit arvosteltaisiin.⁵

Franssila oli 1920-luvun tarkastuksissaan tyytymätön Kajaanin seminaarin historianopetukseen. Vuoden 1923 tarkastuksessaan hän kehotti historian opettajaa noudattamaan kuulustelussa "esimerkiksi

1 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 149-159.

2 Kääriäinen 1950, 19-22.

3 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 20-34, 254.

4 Tarkastuspöytäkirjat. 17.12.1919. KSA. OMA.

5 Opettajakokousten ptk. 25.8.1920, 23.11.1922, 5.9.1922. KSA. OMA.

Soinisen metodiopissa esitetyjä tapoja, jotka nyt teoriassa yleensä ovat tunnustusta saaneet." Vuoden 1926 tarkastuksessa sai historian opetuksen lisäksi kritiikkiä osakseen myös uskonnon opetus. Mainituissa aineissa oli paljon virheitä "opetusmuodossa".¹ Uskonnon ja historian lehtorina toimi tuolloin Kaarlo Aulis. Hänellä oli pappiskoulutus. Aulis oli tullut Kajaanin seminaariin 1919. Hän ei hyväksynyt uskonnon opetuksen vähentämistä seminaarissa, vaan vaati lisäystä tuntimääriinsä.² Tältä pohjalta tarkasteltuna ei ollut kovin ihmeellistä, jos konflikti syntyi myös metodisella tasolla hänen ja herbartilaisen tarkastajan välillä.

Rihtniemi määrättiin yllättäen eläkkeelle vuonna 1926. Kajaanin opettajakunta ja opiskelijat eivät kuitenkaan halunneet luopua johtajastaan. Opiskelijoiden lähetystö kävi Helsingissä esittämässä toivomuksen, että johtaja saisi jatkaa virassaan. Kouluhallitus piti Kajaanin seminaarin opettajakunnan menettelyä sopimattomana ja asetuksen vastaisena eikä antanut periksi asiassa.³

Uudeksi johtajaksi Kajaaniin tuli Rauman seminaarin aikaisempi musiikin lehtori Martti Hela, jonka johtajakausi jatkui 1940-luvulle. Hela ei ollut tyytyväinen harjoituskouluun. Hän toi esiin "monenlaisia vajeisuuksia ja virheellisyyksiä yleisessä järjestyksessä, opetuksessa sekä kysymyksissä ja vastauksissa".⁴

Hela teki opintomatkan ulkomaille 1920-luvun lopulla. Osittain sen perusteella hän esitti opettajakunnalle pedagogisia uutuuksia: "taidekasvatussuuntaa ja erilaisia työkoulusuuntia". Opettajakunta päätti samassa kokouksessa ryhtyä "entistä laajemmin" toteuttamaan johtajan esittämiä näkökohtia. Vuoden 1930 alussa päätettiin aloittaa säännölliset "laboratiotyöt". "Laborointia" toteutettiin myös humanistisissa aineissa.⁵ Helan reformityötä helpotti se, että opettajakunta nuorentui voimakkaasti hänen ensimmäisinä johtajavuosinaan.⁶

Harjoituskoulun yliopettaja J. Horsti kannatti pontevasti työvihkojen käyttöä. Vuoden 1935 seminaariopettajakokouksessa hän esitteli kokemuksiaan asiasta ja antoi ohjeita vihkojen käytöstä. Horsti ei käyttänyt esityksessään herbartilaista käsitteistöä. Työvihkojen käyttöä hän perusteli viitaten siihen, että toiminnalla oli itseisarvo oppimisessa ja kasvatuksessa. Horsti hoiti yliopettajan virkaa Kajaanissa 1921 -

1 Samassa yhteydessä, kun Franssila kritisoi Auloksen opetusta, hän antoi tunnustusta luonnontieteen opettajille näiden "uraauurtavasta työstä" aineensa opetuksen kehittäjinä. Tarkastuspöytäkirjat 27.10.1923. KSA. OMA; Franssilan tarkastus Kajaanin seminaarissa 2.10.1926. KHVT. VA.

2 Kajaanin seminaari 1900-1950 1950, 153; Tarkastuspöytäkirjat 17.12.1919. KSA. OMA.

3 Franssilan tarkastus Kajaanin seminaarissa 2.10.1926. KHVT. VA.

4 Opettajakokousten ptk. 7.5.1928. KSA. OMA.

5 Opettajakokousten ptk. 20.1.1930. KSA. OMA.

6 Opettajakokousten ptk. 23.9.1929. KSA. OMA; Röytiö 1975, 10.

1950.¹ Lähteet antavat siten ymmärtää herbartilaisuudella olleen siten vain välillistä vaikutusta Kajaanin seminaariin.

3.6.3 Raahe - "uuvuttamalla" herbartilaiseksi

Raahen naisseminaari perustettiin 1896. Sen ensimmäiseksi lyhytaikaiseksi johtajaksi tuli K. Raitio, jonka uushumanistinen kasvatustieto on esitetty Jyväskylän seminaaria käsittelevän luvun yhteydessä. Häntä seurasi johtajana oman seminaarin uskonnon ja historian lehtori Adolf Holmström vuosina 1901 - 19. Holmström koki velvollisuudekseen asettua Raaheen loppuiäkseen. Häntä on luonnehdittu "mallikelpoiseksi virkamieheksi". Johtajakautenaan hän opetti seminaarin kasvatukseen. Varsinaista kasvatustieteen lehtoria ei seminaarissa ollut.²

Raahen opettajakunnan vaihtuvuus oli suuri. Kaupungin maantieteellinen sijainti oli osaltaan työntämässä opettajia etelämmäksi. Johtaja oli pettynyt aina kuullessaan jonkun opettajistaan pyrkivän muualle. Esimerkiksi Heinolan seminaaria perustettaessa Raahe menetti johtajattarensa Hilda Kahalan ja äidinkielen lehtorinsa Konrad Hildénin. Vaihtuvuus oli myöhemminäkin vuosina melkoinen. Niinpä esimerkiksi vuonna 1910 seminaarin kaikki lehtorit olivat koevuosilla.

Seminaarin opettajakunta käytti seminaariopettajakokouksissa hyvin vähän puheenvuoroja. Tämä voidaan selittää juuri opettajakunnan vaihtuvuudella. Nuoret lehtorit eivät katsoneet ehkä olevansa kypsiä ilmaisemaan näkemyksiään kokouksissa. Vasta vuoden 1914 kokouksessa Raahen opettajakunta oli selvästi esillä alustuen useampia pedagogisia kysymyksiä.³

Johtaja Holmströmin kasvatustieteellisestä kannasta lähteet antavat vain niukkoja tietoja. Ennen siirtymistään Raaheen hän hoiti Jyväskylän seminaarin kasvatustieteen lehtorin virkaa lukuvuonna 1892 - 93. Pääasiallinen työkokemus hänellä oli oppikoulun puolelta. Sielutieteen opetuksessa hän käytti Boxströmin oppikirjaa. Kiistellessä seminaarikasvatuksen kristillisestä pohjasta vuoden 1914 seminaariopettajakokouksessa hän asettui alustaja Linnaniemen kristillisen kannan taakse.⁴

Opintomatallaan 1901 Holmström seurasi oman arvionsa mukaan herbartilaista opetusta Coburgin seminaarissa, jossa sikäläinen seminaarin johtaja "opetti kierrellen taitavasti herbartilaisen opetusopin kaikkien mutkien kautta". Herbartilaisuus ei saanut hänen matkakertomuksessaan keskeistä huomiota. Holmström ei vierailut myöskään

1 Kajaanin seminaari 1900-1950 1950, 166; Seminaariopettajakokous 1935, 101-114.

2 Salmenkallio 1921, 29.

3 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 292.

4 Seminaariopettajakokousten ptk. 1914, 153.

Jenassa. Huomioita hän tyytyi tekemään etupäässä työjärjestyksistä.¹

Käytetyn lähteistön perusteella kukaan Raahen opettajakunnasta ei asettanut kristillistä kantaa kyseenalaiseksi. Vuoden 1903 seminaariopettajakokouksessa johtajatar Lina Högman tuki Boxströmin alustusta "seminaariopiskelijoiden siveellisestä kasvatuksesta". Johtajatar katsoi seminaarien iltamien ja juhlien usein muodostuvan "semmoisiksi, että ne enemmän vahingoittavat kuin hyödyttävät oppilaita". Uskonnollisin perustein hän katsoi, ettei juhlissa saisi olla mitään "sellaista, joka hämentää nuoren pojan ja tytön käsityksiä ja ehkä viettelevän heitä - -".²

Raahen pääsykokeessa äidinkieli ja matematiikka olivat vuosisadan vaihteessa muita aineita keskeisemmällä sijalla. Opettajakunta piti näitä aineita "pääaineina" uskonnon ohella. Käytäntö kuitenkin muuttui. Vuoden 1907 pääsykokeessa kaikki aineet arvosteltiin asteikolla 1 - 10. Kokeet olivat kirjallisia vain äidinkielellä ja matematiikassa.³

Ylitarkastaja Lönnbeck puuttui syksyllä 1910 Raahen seminaaria tarkastaessaan oppisisältöihin. Hänen arvostelunsa kärki kohdistui ushumanistiseen ainekseen:

Kehottaisin opettajia varsinkin historiassa, luonnontiedossa jne. jättämään esittämättä ja oppikirjastakin pyyhkimään semmoisia detaljeja pois, joita ei voida katsoa kansanopetuksessa välttämättömäksi, vaikka vanhassa traditiosta siinä ovat mukana. Sen sijaan olisi otettava elävämmin, havainnollisemmin ja täydellisemmin ne kohdat esitettäväksi, mitkä kerran esitetään. Tähän kuuluu myöskin, että teoriaa ja etenkin oppilaiden kannalta abstraktisia määritelmiä vältettäisiin - -⁴

Opettajakunta tunsii ilmeistä epävarmuutta pedagogisissa kysymyksissä. Keväällä 1910 opettajakunta ilmoitti kouluylivaltuutukselle, ettei se ole valmis pitämään opettajille tarkoitettua luentokurssia. Perusteeksi opettajakunta esitti yhden harjoituskoulunopettajan virkavapautta ja omaa kokemattomuuttaan. Tästä huolimatta keskusvirasto määräsi kurssin pidettäväksi seuraavana syksynä.⁵

Raahen tuntimäärät olivat Heinolaa suuremmat. Molemmat laitokset olivat naisseminaareja, joten eroa ei voitu selittää sukupuolierolla. Keskusvirasto pyrki lisäämään myös Raahen tuntimääriä.⁶ Esi-merkiksi lukuvuonna 1907 - 08 Raahessa opetettiin seminaarissa Heinolaan verrattuna enemmän äidinkieltä, käsitöitä, kristinoppia, kirkkohistoriaa ja kasvatusaineita. Vielä suurempi ero oli harjoituskoulujen alaluokkien tuntimäärissä. Kun Heinolassa ensimmäinen luokka sai ope-

1 Holmströmin matkakertomus 1901. KHA. VA.

2 Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 122.

3 Opettajakokousten ptk. 14.9.1899, 17.8.1898, 18.8.1907. RSA. OMA.

4 Opettajakokousten ptk. 12.11.1910. RSA. OMA.

5 Opettajakokousten ptk. 21.3.1910, 13.5.1910. RSA. OMA.

6 Opettajakokousten ptk. 8.5.1901. RSA. OMA.

tusta 18 viikkotuntia, oli vastaava luku Raahessa peräti 24. Jopa kouluylhallitus huomasi asian Raahessa epäkohdaksi. Alaluokat saivat Raahessa selvästi enemmän opetusta äidinkielellä kuin Heinolassa.¹

Vielä on syytä huomata yksityiskohtana, että Raahen harjoituskoulussa ei otettu käyttöön Soinisen-Noposen Suomen historiaa ja yleistä historiaa yhdistävää oppikirjaa. Raahessa Suomen -ja yleistä historiaa luettiin eri oppikirjoista. Raahen menettely oli sopusoinnussa uushumanistisen kasvatustiedon kanssa, mutta vahvasti ristiriidassa herbartilaisille rinnastusperiaatteen kanssa. Soinisen oppikirja ilmestyy vuosikertomukseen vasta vuonna 1918.²

Keskusvirasto oli ilmeisen tyytyväinen äidinkielen tuntimääriin Raahessa. Kun raittiusopetus tarvitsi lisätunnin, katsoi keskusviraston edustaja uskonnon tai käsityön voivan luovuttaa tunnin.³

Harjoitusaineista musiikki ajautui Raahessa ristiriitaan muun seminaariopetuksen kanssa. Opiskelijat valittivat kovaa kohteluaan musiikin opinnoissa. Keskusvirasto päätyi vuonna 1907 antamaan kiistassa "ankaran varoituksen" musiikinopettaja Vendla Hainarille. Kiista kuitenkin jatkui. Opettajakunta tyytyi jatkossa siirtämään opiskelijoita luokalta toiselle ilman, että nämä olivat suorittaneet ehtojaan musiikissa.⁴

Hildén ja Franssila pyrkivät saamaan Raahen seminaarin herbartilaisille linjoille. He kävivät tarkastuksissaan läpi niin seminaarin toiminnan yksityiskohtia. Yhteiset kuuntelutunnit ja pedagogiset kokoukset tulivat säännöllisiksi. Myös kirjasto järjestettiin herbartilaiseen tapaan.⁵ Kouluylhallituksen kiertokirjeet saivat aikaan sen, että erikoismetodiikat päätettiin alistaa yleismetodiikalle. Näin ainakin herbartilainen vaatimus opetuksen systemaattisuudesta toteutui. Erikoismetodiikat päätettiin alistaa seuraavaan kaavaan:

1. Historiallinen katsaus aineen asemaan opetussuunnitelmissa eri aikoina
2. Aineen opetuksen tarkoitus ja tehtävä
3. Opetusaineen valinta
4. Opetusaineen järjestäminen
5. Opetusmenetelmäoppi, johon liittyy opetusnäytteitä ja harjoituksia⁶

1 Opettajakokousten ptk. 5.3.1909. RSA. OMA; Raahen seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1907-1908, 9-10; Raahen seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1910-1911, 36; Heinolan seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1907-1908, 11-12. Huomion arvoista on myös se, että Heinolassa kasvatustieteiden ja sielutiede on katsottu muista seminaareista poiketen yhdeksi oppiaineeksi.

2 Raahen seminaarin vuosikertomus lukuvuodelta 1917-18, 46.

3 Haapasen tarkastus. Opettajakokousten ptk.5.3.1909. RSA. OMA; Opettajakokousten ptk. 25.8.1910. RSA. OMA.

4 Opettajakokousten ptk. 18.1.1907, 22.8.1910. RSA. OMA.

5 Tarkastus 12.12.1911. KHVT. VA; Opettajakokousten ptk. 18.4.1913, 16.2.1916. RSA. OMA.

6 Opettajakokousten ptk. 24.11.1916. RSA. OMA.

Herbartilaisten komiteoiden ehdotukset eivät kuitenkaan saaneet raahelaisten varauksetonta tukea. Uskonnon tuntimääriä ei oltu valmiita vähentämään siitäkään syystä, että katsottiin opetussuunnitelmakomitean itse ehdottavan uskontoon "laajaa kurssia".

Seminaarikomitean mietintöä käsiteltäessä olivat raahelaiset sitä mieltä, että se sisälsi "liian yksityiskohtaisia määreitä" ja se antoi liian vähän mahdollisuuksia huomioida paikallisia olosuhteita ja "pedagogisen tieteen kehitystä". Uskonnon ja matematiikan lehtorit eivät myöskään olleet tyytyväisiä tuntimääriinsä. Luonnonhistorian lehtori Lyyli Miettinen ei hyväksynyt komitean ohjeita käsitellä eläimiä eliöyhteisöittäin. Hänestä vanha systematiikka oli parempi menetelmä.¹

Seminaarin uudeksi johtajaksi valittiin vuonna 1920 oman seminaarin uskonnon ja historian lehtori Väinö Helle. Tätä virkaa hän hoiti aina 1940-luvulle saakka. Helle oli koulutukseltaan filosofi ja pappi. Raahen seminaarin palvelukseen hän oli tullut vuonna 1908. Vuosina 1927 - 29 hän toimi Kristillinen Kasvatus nimisen lehden päätoimittajana. Helle oli myös Raahen Kokoomuksen puheenjohtaja.² Johtajakautenaan Helle opetti pääosan kasvatusaineista. Hän käytti Boxströmin oppikirjaa sielutieteessä vielä lukuvuonna 1925 - 26. Hän vaati myös useissa yhteyksissä uskonnon opetuksen lisäämistä seminaareissa.³

Franssila ei ollut syksyllä 1924 tyytyväinen seminaarissa annettuun opetukseen. Franssila vaati herbartilaisten periaatteiden noudattamista myös seminaarin puolella annettavassa opetuksessa. Hän edellytti, että seminaarin opettaja "tarkoin hallitsisi aikansa pedagogiikkaa yleensä ja olisi yksityiskohtia myöten tutustunut mm. siihen pedagogiseen systeemiin, joka seminaarin pedagogiikassa oppilaille annetaan". Hän kohdisti kritiikkinsä erityisesti lehtori Kustaa Saarilahden antamaan opetukseen. Kyseisenä vuonna Saarilahti opetti herbartilaisuuden kannalta keskeisiä oppiaineita: uskontoa, historiaa ja kasvatusoppia.⁴

Vuoden 1929 tarkastuksen pääsävy oli pöytäkirjan mukaan kuitenkin jo myönteinen. Erikoisesti Franssila antoi tunnustusta kokelaisten työskentelystä ja harjoituskoulun uusista työtavoista. Siellä kokeiltiin oppikirjatonta opetusta. Lisäksi läksyjä saatettiin antaa ilman valmistusta. Erityisesti hän antoi tunnustusta opettaja Katri Hamaralle, joka oli asettanut Franssilan usein mainostamat referenssityöt keskeiseen asemaan. Kouluneuvos oli tyytyväinen ja kannusti opettajakuntaa noudattamaan Soinisen doktriinia:

1 Opettajakokousten ptk. 30.4.1917, 21.3.1923. RSA. OMA.

2 Suomen opettajisto 1933, 163.

3 Opettajakokousten ptk. 21.3.1923. RSA. OMA; Seminaariopettajakokous 1935, 50.

4 Franssilan tarkastus Raahen seminaarissa 30.10.1924. KHVT. VA; Raahen seminaarin vuosikertomus 1924-25, 7.

Sekin kuunteleman harjoituskoulun vakinaisten opettajien antama opetus, jossa joko pääsuunniltaan tai kokonaan noudatettiin Soinisen menetelmäopin edustamaa käytäntöä, oli taidolla harkittua ja hyvin annettua.¹

Franssilan tarkasti Raahen seminaarin miltei jokaisena vuotena 1930-luvun alussa. Hän antoi vielä 1931 kovaakin kritiikkiä seminaarissa annetusta opetuksesta, mutta pääsävyltään tämäkin tarkastus huokui tyytyväisyyttä. Keväällä 1934 hän katsoi, että opetus vastasi "metodisessa suhteessa osaksi kohtuullista, osaksi korkeitakin vaatimuksia". Myös kokelaisten kirjoittamista ohjelmista olivat muotovirheet hävinneet.²

Franssila kiinnitti huomiota myös työvihkoihin. Lähteet antavat olettaa, että työvihkot otettiin Raahessa käyttöön herbartilaisen pedagogiikan ehdoilla. Opettajakunnasta muodostettiin "työvihkokomitea", jonka tehtävänä oli suunnitella niiden käyttö harjoituskoulussa. Tällä menettelyllä seminaari ja harjoituskoulu säilytti pedagogisen yhtenäisyyden myös opetusmetodin tasolla. Opettajat ja kokelaat saivat yhteiset ohjeet työvihkojen käytöstä.³

3.7 Työkoulu saa kapinan jälkeen jalansijan Heinolassa

Konrad Hildén siirtyi Heinolan seminaarin johtajan virasta kouluylivaltuutukseen vuonna 1913. Seminaarin historiikki antaa ymmärtää, että herbartilaisuuden asema oli tästä eteenpäin aivan toinen.⁴ Hildénin jälkeen johtajaksi tuli John Lindén, jonka elinpäivät rajoittuivat tuona vuonna vain muutamaan kuukauteen.

Vuodesta 1915 vuoteen 1924 seminaaria johti J. V. Siilänen. Historiikin mukaan hänellä oli "hiukan toisenlaiset kasvatuseriaatteen" kuin edellisillä johtajilla.⁵ Siilänen oli valmistunut maisteriksi jo 1890. Hän oli opettanut matematiikkaa ja luonnonhistoriaa oppikouluissa sekä Raahen ja Sortavalan seminaarissa. Heinolaan tullessaan hän oli jo 60-vuotias. Siilänen opetti Heinolassa laskentaa ja mittausoppia. Kasvatuseriain opetuksen hän jätti matematiikan, fysiikan ja kemian lehtorin Helena Syrjälän tehtäväksi.⁶

Franssila tarkasti seminaarin syksyllä 1920. Hän kannusti opet-

1 Opettajakokousten ptk. 14.5.1929. RSA. OMA.

2 Opettajakokousten ptk. 11.5.1931, 26.5.1934. RSA. OMA.

3 Opettajakokousten ptk. 11.12.1935. RSA. OMA.

4 Muje 1949, 36-65.

5 Muje 1949, 43.

6 Heinolan seminaarin vuosikertomus 1915-16, 9; Heinolan seminaarin vuosikertomus 1923-24, 10; Heinolan seminaari 1899-1949 1949, 136.

tajakuntaa noudattamaan metodiolin ohjelta: rinnastusta ja omatoimisuutta. Franssila oli havainnut puutteita: "Eräälläkin oppitunnilla toistuivat ne muotovirheet, joista esimerkiksi käytännössä olevassa opetusopin oppikirjassa on erikseen varotettu." Eri aineiden metodiopit tuli myös kouluneuvoksen mielestä Heinolassa saattaa sopusointuun yleisen metodiopin kanssa. Yhteissuunnittelu oli nyt tullut Franssilan mukaan välttämättömäksi, koska luonnontieteen "eri haaroilla" oli seminaarissa nyt omat edustajansa. Seminaarin ilmapiiri ei ollut Franssilan mielestä paras mahdollinen. Hän antoi ymmärtää, että vanhojen ja nuorien opettajien välillä oli kitkaa. Lisäksi Franssila oli havainnut "pieniä, mutta tärkeitä seikkoja", joiden pohjalta hän halusi varoittaa seminaaria:

- - eräät seikat ovat näyttäneet viittaavan siihen, että taantumus jossain suhteessa pyrki päätään nostamaan.¹

Näin herbartilainen kouluneuvos joutui ilmeiseksi pettymyksekseen opastamaan herbartilaisuuden entistä "lippulaivaa" takaisin kasvatussuuntauksen piiriin.

Siiläsellä ja opettajakunnalla oli ainakin joitakin erimielisyyksiä. Johtaja halusi jatkaa opetusta seminaarissa kello 15:n jälkeen. Opettajakunta oli kuitenkin tottunut Soinisen ajoista lähtien aamupäivälukuun eikä halunnut antaa periksi. Johtaja olisi myös halunnut vähentää hospitanttien opetusharjoittelua. Siilänen teki hospitanttien pyynnöstä esityksen asiasta kouluhallitukselle. Opettajakunta ei hyväksynyt johtajansa kantaa. Se katsoi lausunnossaan, että "esitys hospitanttien hyväksi on ollut aiheeton".²

Herbartilaiset äänenpainot tulivat kuitenkin esiin käsiteltäessä seminaarikomitean mietintöä. Heinolan opettajakunta suhtautui siihen pääpiirteissään myönteisesti. Ylioppilastutkinnon suorittaminen seminaarissa ei saanut kannatusta. "Omintakeisia erikoistöitä" ei myöskään oltu valmiita ottamaan käyttöön komitean esittämässä laajuudessa, tosin yksi laaja tutkielma katsottiin tarpeelliseksi suorittaa opintojen yhteydessä. Voimistelulle osoitettua tuntimäärää haluttiin pienentää. Näin vapautuvat tunnit haluttiin osoittaa uskonnolle, historialle ja luonnontieteille. Perusteluissaan opettajakunta käytti herbartilaisia käsitteitä. Esimerkiksi ylioppilastutkinnon suorittamisen katsottiin olevan ristiriidassa seminaariopiskelun luonteen ja "harrastuksen herättämisen" kanssa.³ Opettajakunta halusi siten pitää kiinni seminaarin alkuajan käytännöstä.

Vuonna 1924 seminaarin johtajaksi tuli Juho Rannisto. Hän oli syntynyt vuonna 1875 ja valmistunut Jyväskylän seminaarista 1899.

1 Franssilan tarkastus Heinolan seminaarissa 30.10.1920. KHVT. VA.

2 Opettajakokousten ptk. 4.9.1920, 1.4.1922. HSA. MMA.

3 Opettajakokousten ptk. 21.3.1923, 28.3.1923, 31.3.1923. HSA. MMA.

Filosofian kandidaatin tutkinnon hän oli suorittanut 1909. Hän oli toiminut vuodet 1910 - 17 Kajaanin seminaarin matematiikan ja luonnontieteen lehtorina ja tämän jälkeen muutamia vuosina kansakouluntarkastajana. Kouluhallituksen kouluneuvoksen virkaa hän oli hoitanut vuodet 1919-24. Hän oli toiminut myös vuonna 1917 asetetun seminaariaasiaa valmistelevalle neuvottelukunnan jäsenenä ja opetussuunnitelmaakomitean sihteerinä 1919 - 22.¹ Siten Rannistolla oli erinomaisen tarkka kuva siitä, mitä kouluhallitus edellytti seminaareilta jatkossa. Tämä ei suinkaan merkinnyt sitä, että hän halusi miellyttää keskusvirastoa ja sen tarkastajia kaikessa.

Rannisto oli työkoulun kannattaja. Jo Kajaanissa ollessaan hän esitti työkoulua kannattavia mielipiteitä. Myös kirjallisuudessa häntä pidetään työkoulumiehenä. Oppejaan Rannisto toteutti kasvatusaineiden ja kemian opetuksessa. Näissä aineissa otettiin työvihkot käyttöön niin seminaarissa kuin harjoituskoulussakin. Rannisto suositteli yksilöllisiä työtapoja ja sovelsi niitä antaumuksellisesti luonnontieteiden opetukseen.² Ranniston ensimmäisenä johtajavuotena alettiin säännöllisesti pitää yhteisiä kuuntelutunteja ja kirjastoon saatiin työskentelypaikkoja.³

Franssila tarkasti seminaarin syksyllä 1926. Hän kannusti taas noudattamaan herbartilaisen pedagogiikan yksityiskohtia. Hän kehui paljon opettajakuntaa ja erityisesti harjoituskoulua, jossa "metodisuudesta huolehditaan taidolla".⁴

Kuinka nopeasti Rannisto muutti seminaarin pedagogiikan herbartilaisuudesta työkoulun ajatusten mukaiseksi? Lähteet antavat ymmärtää Rannistolla olleen vaikeuksia. Ainakin vuosina 1929 ja 1931 hän yritti saada opettajakunnan hyväksymään, että harjoituskouluun saataisiin "vapaatunteja" "oppilaiden työnnon tehostamiseksi". Ranniston tarkoituksena oli tehdä työkoulun työtapojen käyttö mahdolliseksi harjoituskoulussa. Tutkiva ja tekevä työtapo edellytti vapaampaa lukujärjestystä. Koulutyö tuli hänen mielestään saada "paremmin mukautumaan lasten omiin työtapoihin ja oppilaiden yhteistoimintaan". Ranniston ajatuksia ei kelpuutettu opettajakunnassa. Ainejakoinen lukujärjestys haluttiin säilyttää. Kokeilut tuli hoitaa kunkin aineen omissa puitteissa. Toisten aineiden aikaa sai opettajakunnan mielestä käyttää vain "hyvin varovasti".⁵

Rannisto ei kuitenkaan antanut periksi. Hän kannusti harjoituskoulun opettajaa Matilda Sirkkolaa kokeilemaan uusia työtapoja ja

1 Heinolan seminaari 1899-1949 1949, 136.

2 Rannisto oli mukana tekemässä kirjaa "Kansakoululaisen luonnontiedon opetus". Oppikirjan alkuun on liitetty kirjan tekijöiden laatimat opetussuunnitelmaehdotukset erilaisia kansakouluja varten. Rannisto 1939, IX-XI.

3 Opettajakokousten ptk. 16.2.1925, 23.11.1925. HSA. MMA.

4 Franssilan tarkastus Heinolan seminaarissa 19.11.1926. KHVT. VA.

5 Opettajakokousten ptk. 19.3.1929, 24.2.1931. HSA. MMA.

kirjoittamaan kokemuksistaan teoksen *Oman työn koulu* (1936).¹ Kyseisen kirjan esipuheessa Sirkkola kiittää Rannistoa, kouluneuvos Kaarlo Saarialhoa ja Heinolan seminaarin lehtoria Yrjö Paalasta saamastaan tuesta ja kannustuksesta. Kirja ihannoii työkoulun yksilöllistä työtapaa ja siinä otetaan etäisyyttä herbartilaisuuteen. Kognitiivisista herbartilaisista periaatteista sanoudutaan selvästi irti:

Oman työn koulu ei ulkoa päin tietoaaineksia tarjoamalla koeta kiertotietä tiedon ja tunteen välityksellä vaikuttaa tahtoon. Se vetoaa ensimmäiseksi oppilaassa itsestään heränneeseen pyrkimykseen, siis suorastaan tahtomomenttiin.²

Syyskuussa 1935 pidettiin Matilda Sirkkolan luokassa tunti, jonka aiheena oli "ihmisen hengityselimet". Kyseessä oli ns. yhteinen kuuntelutunti. Paikalla oli myös johtaja Rannisto. Tunnista pidetystä pöytäkirjasta paljastuu, ettei muodollisia asteita käytetty. Eräs kokelaista totesi tunnin jälkeen käydyssä keskustelussa: "Uudenkoulun mukaisesta opetuksesta on näin alussa vaikea sanoa mitään." Harjoituskoulun opettaja Siviä Heinämaa väitti puolestaan olevansa ilahtunut, "kun meilläkin on saatu tilaisuus uuden suunnan kokeiluun".³

Edellä esitetyt lausumat osoittavat, kuinka hitaasti herbartilainen metodi väistyi Heinolan harjoituskoulusta. Lehtosen ja Heinämaan sisarukset olivat omaksuneet herbartilaisen kasvatustiedon jo vuosisadan alussa. He hoitivat virkojaan seminaarissa ja harjoituskoulussa yli koko tässä tutkimuksessa tarkasteltavan ajanjakson.⁴

Tämä tilanne ei kuitenkaan estänyt Rannistoa ja muita työkoulua kannattavia lehtoreita toteuttamasta omia ihanteitaan kokelaiden ohjaamisessa. Matilda Sirkkolan luokalla pystyttiin pitämään *Oman työn koulun* mukaisia tunteja ja näin vältettiin ristiriitoja herbartilaisten harjoituskoulunopettajien kanssa.⁵ Lehtoreista ainakin Yrjö Paalanen suhtautui työkouluun myönteisesti. Hän toimitti Sirkkolan kanssa yhdessä lukukirjan nimeltä *Oman työn koulun lukemisto I* (1938). Paalanen oli tullut Heinolaan 1920. Hän toimi laitoksen varajohtajana vuoteen 1948.⁶

Rannisto käytti Soinisen *Lyhyttä kasvatus- ja opetusoppia* vuosi-

1 Muje, 53-54; Oksanen 1972, 43.

2 Sirkkola 1936, 54.

3 Kuuntelutunnin pöytäkirja 28.9.1935. Yhteisten kuuntelutuntien ja neuvottelukokousten ptk. 1933-1943. HSA. MMA.

4 Aino Lehtonen toimi yliopettajana 1901-38. Helmi Lehtonen oli seminaarin palveluksessa seminaarin alkuajoista vuoteen 1945 ja Siviä Heinämaa vuodet 1908-44. Alli Heinämaa siirtyi seminaarin palvelukseen vuonna 1919. Heinolan seminaari 1949, 142-143.

5 Sirkkolan luokassa pidetty työkoulun mukainen tunti on esim. kokelas Alli Eskolan tunti "Lämpö". Yhteisten kuuntelutuntien ja neuvottelukokousten ptk. 9.4.1938. HSA. MMA.

6 Heinolan seminaari 1899-1949 1949, 139, 141.

kertomusten mukaan oppi- ja käsikirjana, mutta jo 1930-luvun alussa kasvatustieteiden oppikirjaluetteloon ilmestyi paljon muuta kirjallisuutta.¹ Lähteet kertovat siten herbartilaisuuden perääntymisestä myös Heinolan seminaarissa.

3.8 Väliaikaiset ylioppilasseminaarit - uushumanismin vahva rakenteellinen asema

Oppivelvollisuuslain toteuttaminen ja miesten vetäytyminen seminaareista pakotti viranomaiset etsimään uusia ratkaisuja uhkaavaan opettajapulaan. Ylioppilaiden kouluttaminen opettajiksi oli sekä nopea että halpa ratkaisu. Helsinkiin perustettiin väliaikainen ylioppilasseminaaari vuonna 1917 ja Jyväskylään vuonna 1923. Molemmat toimivat 1930-luvun alkuun saakka. Opiskelijat olivat näissä naisia. Myös heidän sosiaalinen taustansa oli perin erilainen verrattuna kansakoulupohjaisten seminaarien opiskelijoihin.

Kaarle Oksala oli Helsingin seminaarin ensimmäinen johtaja. Herbartilaisuudella oli siten Oksalan kautta jalansija tässä opettajakoulutuksen muodossa. Oksalalla ja Soinisella oli kuitenkin selviä painotuseroja doktriinin sisällöstä.² Oksala siirtyi Jyväskylän vastaavan seminaarin johtajaksi 1923. Helsingin seminaarin johtajaksi tuli nyt F. A. Heporauta. Hän oli aikaisemmin suhtautunut perin kriittisesti Oksalan yritykseen saada aikaan pedagogista keskustelua Jyväskylän seminaarissa. Hänen kirjoittamansa äidinkielen opetusoppia ei myöskään ole laadittu herbartilaisen kasvatustieteen ehdoilla. Opetusoppi edellytti kieliohjelman opettamista systemaattisemmin ja laajemmin kuin mitä opetussuunnitelmakomitea oli ehdottanut. Kirja oli käytössä kaikissa seminaareissa.³ Heporauta opetti Helsingin seminaarissa myös kasvatustieteitä.

Vielä on syytä huomata, että Helsingin väliaikaisesta ylioppilasseminaarista valmistui ainakin joinakin vuosina yli kaksinkertainen määrä opettajia Jyväskylän väliaikaiseen seminaariin verrattuna. Helsingissä opiskelijoita oli esimerkiksi vuosina 1925 - 27 noin 80. Jyväskylän väliaikaisessa ylioppilasseminaarista valmistui vain noin 30 vuosittain.⁴

1 Esim. lukuvuonna 1930-31 Rannisto ilmoitti käyttäneensä seuraavien henkilöiden teoksia kasvatustieteissä opetuksen pohjana: Fr. W. Foerster, A. Lilius, J. Hollo, E. Kaila, A. Salo ja H. J. Laurila. Heinolan seminaarin vuosikertomus 1930-31, 22.

2 Opetussuunnitelmakomitean ptk. 12.10.1912, 15.10.1912. HYK.

3 Hästesko 1927, 7-8, 36-50. Tekijä kertoo ottaneensa vaikutteita mm. V. Valorinnalta; Koskinen 1988, 145.

4 Helsingin seminaarikurssien opettajakokousten ptk. 1922-1931. HVYA. VA; Jyväskylän väliaikaisen ylioppilasseminaarin oppilaiden arvosteluluettelot. JSA. JMA.

Heporaudan siirryttyä normaalikoulun yliopettajaksi 1927 Helsingin seminaarin johtajaksi tuli H. A. Salmenkallio. Hän oli valmistunut yliopistosta jo 1892. Vuodesta 1911 lähtien hän toimi Sortavalan seminaarin suomenkielen lehtorina. Salmenkallio seurasi aikansa uusinta kasvatustieteellistä tutkimusta. Hän suomensi H. Siegvaldin teoksen *Älykkyystutkimuksista ja niiden kasvatustieteellisestä merkityksestä* (1930).¹

Erityisesti on syytä huomata, että molempien väliaikaisten ylioppilasseminaarien opetusharjoittelu suoritettiin kaupunkien kouluissa. Tämä oli luonnollista jo senkin takia, että ylioppilaat havittelivat jatkossa itselleen paremmin palkattuja kaupunkien opettajavirkoja.² Kaupunkikoulut olivat pedagogisesti huomattavasti lähempänä oppikouluja jo siitäkin syystä, että niiden tarkastajina toimivat useimmiten oppikoulujen opettajat. Näin on syytä olettaa, että herbartilainen pedagogiikka ei saanut valta-asemaa väliaikaisissa ylioppilasseminaareissa.

3.9 Herbartilaisilla tiukka ote opettajien täydennyskoulutuksesta ennen kapinaa

Opettajien jatkokoulutus nojasi pitkään oma-aloitteisuuteen. Itseopiskelun mahdollisuudet paranivat, kun säädyt myönsivät 1891 varoja opettajakirjastojen perustamiseksi. Kirjastot hajautettiin ympäri maata ja näin ollen ne olivat varsin suppeita. 1800-luvun lopussa kaksi kolmasosaa opettajista lainasi kirjoja.³ Vuonna 1919 kouluhallitus määräsi opettajakirjastot jaettaviksi niin, että jokainen yläkansakoulu sai oman kirjastonsa.⁴ Pedagogisen kirjallisuuden leviäminen maaseudulle tuki vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä epäilemättä herbartilaista reformia.

Tärkeäksi jatkokoulutustilaisuudeksi muodostuivat yksityisestä aloitteesta syntyneet yliopistolliset lomakurssit. Lomakursseja pidettiin vuosina 1894 - 1910. Esikuvana olivat Englannin ja eräiden muiden maiden yliopistojen pyrkimykset lähestyä kansaa. Suomessa hankkeen takana olivat muutamat professorit kuten E. G. Palmén. Lomakursseilla pidettiin luentoja eri tieteenaloilta, ja ne olivat kaikille avoimia. Ensimmäiselle niistä ilmoitautui mm. eräs maalaisräätäli. Herbartilaisuuden

1 Siegvald 1932. Tekijän esipuhe päivätty 1927. Jos oletetaan teoksella olleen vaikutusta kääntäjään, voidaan olettaa Salmenkallion olleen etäällä herbartilaisuudesta.

2 Palkkauksesta esm. Rinne 1973, 104; Opetusharjoittelua oli Helsingissä ainakin Kaisaniemen kansakoululla ja Jyväskylässä Cygnaeuksen ja Keljon kouluissa.

3 Rehkola 1966, 14.

4 Kiertokirjeet. 28.10.1919. KHA. VA.

kannalta merkittävää oli, että kasvatusopin luennot piti Soininen. Opettajien osuus kurssilaisista oli suuri. Ensimmäisten lomakurssien noin 700 osanottajasta 436 oli kansakoulunopettajia. Tämä merkitsi sitä, että miltei joka neljäs Suomen opettajista oli paikalla.

Vuosisadan vaihteessa opettajavalmistus enemmän kuin kaksinkertaistui, ja opettajakunnan suhteellinen osanotto lomakurssille pieni. Viimeisille neljälle pidetylle lomakurssille otti kullekin osaa enää 7% koko opettajakunnasta. Tällöin oli kuitenkin olemassa jo muitakin täydennyskoulutusmuotoja.¹

Vuodesta 1894 lähtien kansakoulunopettajat saivat kuuntelustipendejä harjoituskouluihin ja toisiin kansakouluihin. Vuodesta 1905 varoja annettiin opettajien opintomatkoihin ulkomaille. Näillä varoilla vajaan kymmenen opettajaa pääsi vuosittain ulkomaille - yleensä Pohjoismaihin tai Saksaan. Lyhyitä muutamien päivien mittaisia kesäkurseja pidettiin opettajille vuosina 1880 - 1914. Vuosisadan vaihteessa kesäkurseja pidettiin paljon. Valtio tuki osallistujia stipendein ja alennuksin rautateillä. Kurssit keskittyivät yleensä yhteen aineeseen. Vuosisadan vaihteessa kurseja pidettiin etenkin käsitöissä, puutarhanhoidossa, maataloudessa ja piirustuksessa. Suosittuja olivat myös leikkikurssit.

Jatkokoulutuksen hajanaisuus ja suunnittelemattomuus ei tyydyttänyt kuitenkaan opettajia.² Suunnitelmallisena jatkokoulutuksena voidaan kuitenkin jo pitää seminaarien järjestämiä kuuntelu- ja luentokurseja. Ensimmäiset kaksiviikkoiset kurssit pidettiin Heinolassa syyskuussa 1905. Jyväskylässä kurssit pidettiin 1906, Raumalla 1908, Sortavalassa 1909, Raahessa 1910 ja Kajaanissa 1913. Kaikkiaan näille kursseille ehti ottaa osaa ennen ensimmäistä maailmansotaa 723 opettajaa.

Seminaarien johtajat pitivät kurseja onnistuneina. Raitio katsoi kurssin hyödyttäneen myös seminaariaan.³ Rauman johtaja Franssila piti täysin mahdollisena, että kyseiset kurssit onnistuisivat tavoitteissaan, kunhan "joitakin periaatteita noudatettaisiin". Franssilan käsitys on syytä huomioida, koska hän pyrki uudistamaan kansakoulua herbartilaiseksi. Hänen mielestään kursseilla tuli paneutua riittävästi "tieteellisten teorioiden" soveltamiseen käytäntöön. Kun opettajat näkivät, millaista soveltaminen oli, he eivät enää voineet pitää uutta menettelyä vain teoriana. Tätä menettelyä Franssila korosti senkin vuoksi, että seminaarin opettajat olivat ammattilaisia juuri soveltamisessa - eivät niinkään aatteellisten luentojen pitämisessä. Toisena edellytyksenä onnistumiselle oli Franssilan mielestä se, että kursseilla käsiteltäisiin opettajilta lähteneitä kysymyksiä, sillä "ulkoapäin annetuilla aiheilla ei näytänyt olevan hyötyä". Hänen käsityksensä mukaan opettajien tuli ennakolta miettiä käsiteltäviä aiheita. Franssilan optimismia tätä koulutus-

1 Rehkola 1966, 21-23; Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 129-130.

2 Rehkola 1966, 37; Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 129.

3 Rehkola 1966, 24-25.

muotoa kohtaan osoittaa, että hän katsoi seminaariinsa mahtuvan jopa 120 - 140 kurssilaista, vaikka hän piti ihanteena 100 osallistujaa.¹

Seminaarien luentokurssien pedagoginen linja määräytyi kunkin seminaarin kasvatustiedosta käsin. Luentoja pitivät pääasiassa seminaarin omat lehtorit, ja kurssilaiset saattoivat seurata opetusta harjoituskoulussa. Herbartilaisuuden leviämisen kannalta arvioituna Heinolan ja Rauman kursseilla oli epäilemättä merkitystä, mutta vastaavasti voidaan arvioida toisten kasvatustieteellisten näkemysten vahvistaneen asemiaan muualla pidettyjen kurssien yhteydessä.

Kouluylhallitus pyrki kurssien määräämisellä tavoitteidensa mukaisesti karsimaan kansakoulusta vanhan pedagogiikan mukaista kuulusteluun keskittyvää opetusta. Samalla keskusvirasto pyrki ilmeisesti kurssien avulla tuulettamaan seminaareja. Heinolassa pidetyn kurssin jälkeen oli heti seuraavana vuorossa Jyväskylä, jonka opettajakunta sai vastata Päijänteen toiselta rannalta tulevaan haasteeseen.

Pisimmälle kehittyneenä täydennyskoulutuksen muotona voidaan pitää yliopistollisia jatkokursseja. Niitä pidettiin lukukauden mittaisina vuosina 1907 - 15. Sodan jälkeen kurssit käynnistettiin jälleen 1920 professoriksi nimitetyn A. Liliuksen johdolla. Kursseihin yhdistyi läheisesti opettajien suoritettavaksi tarkoitettu yksityisluonteinen yliopistollinen jatko-opintotutkimus. Koko hankkeen takana oli opettajien halu saada opetusta yliopistossa. Hanketta tukivat eräät suomenmieliset yliopistomiehet, kuten E. N. Setälä ja E. G. Palmén.²

Pedagogiikan kannalta katsottuna oli merkittävää, että jatkokurssit annettiin alunperin uuden ylimääräisen kasvatustieteen professorin Mikael Soinisen vastuulle. Paitsi, että hän oli kurssien keskeinen luennoitsija, Soininen myös suunnitteli kurssien rakenteen pedagogisen käsityksensä mukaiseksi. Siten niillä käsiteltiin esimerkiksi kotiseutututkimukseen liittyviä aiheita ja yhteiskunnallisia asioita.³ Ensin mainittu täytti herbartilaista vaatimusta tunnepitoisesta havainnollisuudesta, ja jälkimmäinen liittyi siveellisyuden harrastuksen toteuttamiseen.

Halukkuus jatkokursseille oli melkoinen. Ensimmäiselle kurssille haki noin 400 opettajaa. Apuraha voitiin antaa vain 45:lle osallistujalle. Halukkuudesta kursseille oli myös osoituksena se, että stipendin jakoperusteet saivat aikaan julkisen kiistan ja että osallistujia oli tästä huolimatta 88. Kaikkiaan jatkokurssien osanottajamäärät vaihtelivat 70 ja 135 välillä.⁴ Kurssit olivat luonteeltaan yliopisto-opintojen kaltaisia. Niihin sisältyi luentoja, seminaari-istuntoja esitelmien ja ryhmäkeskusteluja.

1 Opettajakokousten ptk. 8.3.1909. RauSA. TMA.

2 Kajava 1960, 16-19; Halila 1950, 297.

3 Kajava 1960, 30.

4 Rehkola 1966, 26; Kajava, 34, 36, 38, 39. Kursseja pidettiin vuodesta 1907 lähtien vuoteen 1915 asti. Kursseja saatettiin pitää kahdet vuoden aikana. Taloudelliset tekijät eivät aina mahdollistaneet kurssien pitoa. Osanottajamääriä koskevat tiedot ovat Kajavan artikkelissa ristiriitaisia.

Kansakoulunopettajat selvisivät tehtävistään kunnialla ja saivat kiitosta osakseen.¹

Soininen järjesti opettajille mahdollisuuden suorittaa yliopistossa yksityistä tietä sellaisia tutkintoja, jotka soveltuivat heidän täydennyskoulutukseensa. Hän laati opettajia varten vuonna 1908 erityiset kasvat- ja opetusopin tutkintovaatimukset. Ne olivat pitkälle yhdenmukaiset yliopiston tavallisten tutkintovaatimusten kanssa. Hiukan väljyyttä Soinisen laatimiin vaatimuksille antoi lausuma: "muutoksia voidaan tehdä sopimuksen mukaan". Lausuma tarkoitti käytännössä yleensä vieraskielisten teosten korvaamista kotimaisilla.

Vuonna 1914 jatkokurssien johtokunta julkaisi jatko-opintotutkinnon ohjesäännön ja tutkintovaatimukset yhtenä painettuna vihkosena. Sen alussa mainittiin, että tutkinto on yksityisluonteinen. Kuitenkin tutkintovaatimukset sisälsivät 23 tieteenalaa ja tentaattoreiksi oli hankittu maan parhaita asiantuntijoita. Opettajien oli mahdollista valita kustakin aineesta suppea tai laaja tutkinto. Lisäksi heillä oli mahdollisuus antaa opetusnäytteitä. Kasvatusoppi oli pakollinen aine. Sen oppisisällöt olivat herbartilaisia.²

Soinisen pyrkimys laajentaa ja helpottaa opettajien opiskelua yliopistossa johti hänet ristiriitoihin yliopiston rehtori A. S. Donnerin kanssa. Rehtori piti sopimattomana mm. jatkokurssien oppimäärien rinnastamista yliopiston varsinaisiin arvosanoihin. Kyseinen erimielisyys vaikutti osaltaan myös siihen, että Soininen joutui taistelemaan jatkokurssien määrärahoista. Professorivuosinaan Soininen toimi melkoisen työpaineen alaisena, koska jatkokurssien lisäksi hänen tuli huolehtia normaaleista professorin velvollisuuksista.³

Yliopistollisen jatkokurssin johtajuus antoi Soiniselle ja herbartilaisuudelle vaikutustien opettajistoon ohi seminaarilaitoksen. Jatkokurssien kasvatustieteellisestä sisällöstä ei ole tehty varsinaista tutkimusta, ja huomattava osa jatkokurssien arkistosta tuhoutui yliopiston pommituksessa 1943. Herbartilainen linja on nähtävissä kuitenkin esimerkiksi kursseista kertovasta julkaisusta *Kansakoulunopettajain yliopistollisilta jatkokursseilta lukuvuonna 1908-09*. Teos koostuu opettajien tutkielmista ja herbartilaisista opetusopillisista harjoituksista.⁴

Jatkokurssit saivat runsaasti huomiota pedagogisessa lehdistössä. Jatkokursseilla valmistettuja opetusopillisia esityksiä julkaistiin esimerkiksi *Opettajain Lehdessä*.⁵ Yliopiston piiristä julkaistuilla kansa-

1 Kajava 1960, 33-34.

2 Kansakoulunopettajain jatko-opintotutkinnon ohjesääntö ja oppimäärät 1914. Esim. Th. Reinin *Sielutieteen oppikirja* ja Soinisen opetusopin vaatimuksiin.

3 Kajava 1960, 22, 35, 37.

4 Kansakoulunopettajain yliopistollisilta jatkokursseilta lukuvuonna 1908-1909 1910.

5 *Opettajain Lehti* 1909, 66-67, 173; *Opettajain Lehti* 1911, 395-428, 300.

koulun yksittäisten oppituntien opetusnäytteillä lienee ollut merkitystä myös seminaarien harjoituskoulujen työhön. Herbartilaisen opetusopin osien käyttäminen harjoituskouluissa lienee tullut viimeistään nyt välttämättömäksi.

Kurssien herbartilainen linja herätti myös kritiikkiä. Opettajain Lehdessä arvosteltiin utilitaristiselta pohjalta kurssien pedagogista sisältöä. Vuonna 1908 W. Sippolan kirjoittamassa artikkelissa vaadittiin luonnontieteille ja matematiikalle keskeisempää sijaa kurssien ohjelmassa. Artikkelin kirjoittaja antoi ymmärtää, että kasvatusoppi, historia ja piirustus olivat liian keskeisessä asemassa kursseilla.¹

Yliopistosta käsin Soininen saattoi vuosittain vaikuttaa suoraan enimmillään noin sataan opettajaan vuosina 1907 - 15. Luku vastaa suurin piirtein Jyväskylältä ja Sortavalasta yhteensä vuodessa valmistuneiden opettajien määrää.

Pedagoginen reformi eteni herbartilaisten mielestä ilmeisesti liian hitaasti. Soininen ja Oksala etsivät yhä lisää mahdollisuuksia jouduttaa uudistusta ja toimia ohi seminaarien. Pedagogit olivat innokkaasti ajamassa kesäyliopistohankkeita Jyväskylässä ja Turussa. Kesäyliopisto aloitti toimintansa Jyväskylässä vuonna 1912 ja Turussa vuotta myöhemmin. Suomenkieliselle kansakouluväelle erityisesti Soinisen luennot Jyväskylässä olivat keskeinen osa kesäopintoja. Soinisen luennot keräsivät joskus yli 300 kuulijaa. Jyväskylän kesäyliopisto kiinnitti erityistä huomiota kasvatusopin opetukseen ja se alkoi saada tiedekorkeakoulun piirteitä. Tältä pohjalta Oksala tekikin esityksen vuonna 1917 kasvatusopillisen tiedekunnan perustamiseksi Jyväskylään.²

Laadullisesti arvioituna yliopistotasaisen täydennyskoulutuksen merkitys saattoi olla erityisen merkittävää. Kurssin suorittanut opettaja oli saanut maan korkeinta yliopistollista opetusta. Hänen kasvatustietonsa oli nyt seminaareista ja kansakouluntarkastajista riippumattomampi. Ammattitovereiden silmissä hänen arvostuksensa saattoi lisääntyä ja yhteisissä tilaisuuksissa häntä kuunneltiin entistä suuremmalla mielenkiinnolla.

1 Sippola 1908, 378-379.

2 Kangas 1992, 62-64; Halila III 1949, 334-335; Oksala 1917, 57.

4 TARKASTAJIEN JA OPETTAJIEN KASVATUSTIETO

4.1 Tarkastajat ja herbartilaisuus

4.1.1 Tarkastaja opettajan työparina

Tässä luvussa selvitetään herbartilaisuuden leviämistä kansakoulussa. Yksittäisen maalaiskansakoulun seinien sisäpuolella vaikutti opettajan lisäksi piiritarkastaja. Opettajan ei tarvinnut seminaariopintojensa jälkeen pakosta hakeutua mihinkään täydennyskoulutukseen. Hänen ei myöskään tarvinnut lukea pedagogista kirjallisuutta eikä seurata alansa lehdistöä tai muuta pedagogista keskustelua. Piiritarkastajan hän kuitenkin kohtasi silmästä silmään vuosittain.

Päätoimiset maalaiskansakoulujen piiritarkastajan virat perustettiin 1885. Vuosisadan vaihteessa virkoja oli 16 ja vuonna 1913 niitä oli jo 33.¹ Virkoja lisäämällä pyrittiin säilyttämään juuri tuo mahdollisuus koulujen vuosittaiseen tarkastamiseen. Tarkastuksissa kiinnitettiin huomio koulun ulkoisiin olosuhteisiin ja opetukseen. Tarkastaja ja opettajat laativat kullekin koululle oman opetussuunnitelman. Koska suuri osa kouluista oli yksiopettajaisia, oli opetussuunnitelman teko perin yksilöllistä. Koulun johtokunnan tuli myös hyväksyä suunnitelma. Käytännössä tarkastaja ja opettaja laativat opetussuunnitelmat, ja niihin saatiin johtokuntien muodollinen hyväksyntä. Tarkastaja ja opettaja saivat tältäkin osin toteuttaa kasvatustietoaan varsin vapaasti. Tarkastajat olivat myös tietoisia siitä, ettei opettajia voinut pakolla velvoittaa muuttamaan pedagogiikkaansa. Paikallinen autonomia opetussuunnitelmien laadinnassa säilyi yli koko tarkasteltavan ajanjakson.²

Kansakouluasetus velvoitti tarkastajaa pitämään vuosittain piirikokouksen, jossa käsiteltiin opettajien ja tarkastajien esille nostamia kysymyksiä. Kokoukset olivat usein kaksipäiväisiä. Halutessaan jonkin asian esiin opettajat ilmoittivat sen tarkastajalle. Piirikokouksessa aloitteen tehnyt opettaja sai alustaa kysymyksen. Alustuksensa hän päätti usein ponsiehdotuksiin. Keskustelussa opettajat ja tarkastaja ottivat kantaa alustuksiin ja ponsiin. Tarkastajan toimiessa puheenjohtajana ponnet hyväksyttiin tai hylättiin. Lisäksi oli mahdollista muuttaa ponsien sisältöä tai lopettaa keskustelu lausumaan: "keskustelua voidaan

1 Karttunen 1983, 8.

2 Opettajien pakottamisesta noudattamaan jotakin tarkastajan kannattamaa pedagogiikkaa varoitti esim. tarkastaja Högnäs. Piiritarkastajien kokous 1935, 163-168; Somerkivi 1979, 75.

pitää vastauksena kysymykseen."

Tarkastajan pedagoginen linja vaikutti piirikokousten sisältöön. Tekemiensä tarkastusten yhteydessä tarkastajan oli helppo rohkaista niitä opettajia, joiden kasvatustietoa hän arvosti, alustamaan jostakin kysymyksestä. Hän piti itse usein kokouksessa alustuksen tai esitelmän. Piirikokouksen ohjelmaan kuuluivat olennaisesti jonkun opettajan pitämät näytetunnit. Osa opettajista koki niiden pitämisen kiusalliseksi, koska tuntien kritiikkiin saattoivat ottaa osaa myös kokouksiin osallistuneet maallikot. Tultaessa 1900-luvulle maallikoita oli enää perin harvoin näissä kokouksissa. Ei ollut myöskään harvinaista, että näytetunnin piti tarkastaja.¹

Piirikokousten keskustelupöytäkirjat julkaistiin usein täydellisinä Kansakoulun Lehdessä. Tämä lisäsi olennaisesti kokouksessa käytettyjen puheenvuorojen arvoa. Kun osanottajalle tarjottiin mahdollisuutta ottaa haluamansa asia esille kokouksessa, alustaa kysymys, puolustaa kantaansa keskustelussa ja saada näkemyksensä valtakunnalliseen julkaisuun, olivat puheenvuorot huolella harkittuja. Tämä selittää osaltaan vapaaehtoisiksi koettujen kokousten suuren suosion. Vähimmilläänkin kokouksiin otti osaa kymmeniä opettajia, mutta usein luku nousi saataan.

Piirikokouksista kannattaa huomata vielä se, että ne katsoivat oikeudekseen velvoittaa ylempiä viranomaisia ryhtymään kokouksen päätöksen mukaisiin toimiin jonkin asian hoitamiseksi. Kuvaava on esimerkiksi Oulun piirikokouksen pöytäkirja vuodelta 1905. Kokous käsitteli keskustelukysymystä: "Missä tapauksessa johtokunta on oikeutettu kajoamaan opettajan käyttöön?" Kun asiasta tehtiin päätös se kirjattiin pöytäkirjaan seuraavasti:

Päätös lähetetään hetimiten Kouluylhallitukselle, joka viipymättä ryhtyyköön enempiin toimenpiteisiin asiassa.²

Piirikokouksia ei kuitenkaan pidetty välttämättä joka vuosi. Esimerkiksi lukuvuonna 1909 - 10 kahdeksassa piirissä jäi kokous pitämättä. Tuolloin piirejä oli kaikkiaan 27. Kokouksen pitämättä jättämistä tarkastajat perustelivat mm. seuraavilla syillä: heidän piirinsä oli liian suuri, työtä oli muutenkin liikaa, kansakoulukokous sijoittui samalle vuodelle, tarkastaja oli pitänyt muita kokouksia, opettajayhdistysten kokouksissa oli

1 Piirikokousten ptk. 29.9.1894. JPKA. JMA.

2 Mainitun pöytäkirjan sanamuotoon on kiinnittänyt huomiota ilmeisesti myös tarkastaja, joka on lyijykynällä korjannut mainittua lausumaa pehmeämmäksi. Piirikokousten ptk. 28.11.1905, 7.5.1907. OPKA. OMA; Vielä esimerkkinä Mikkelin piirin kokous. Piirikokousten ptk. 28.-29.5.1912. MPKA. MMA; Kyseinen ylempiä viranomaisia käskevä sävy ei siten rajoitu pelkästään suurlakon aikaan.

käsitelty tarkastajan mielestä tarpeelliset asiat jne.¹ Kokouksen jättäminen pitämättä ei osoita tarkastajan vähäistä mielenkiintoa pedagogisiin kysymyksiin. Hän saattoi ottaa osaa kansakoulujen johtokuntien ja pitäjän opettajien yhteisiin kokouksiin, kodin ja koulun suhdetta korostaviin illanviettoihin tai opettajayhdistysten kokouksiin. Viimeksimainituissa käsiteltiin pedagogisia kysymyksiä ja pidettiin jopa näytetunteja.² Piirikokousten keskustelupöytäkirjat muodostavat arvokkaan aineiston kansakoulun pedagogiikan tutkimukselle.

Tarkastajan ja opettajan suhteessa on syytä alleviivata sitä, että tarkastajat kirjoittivat opettajille pätevyystodistuksia. Yleensä meneteltiin niin, että hakiessaan toista virkaa opettaja pyysi tarkastajalta todistuksen opettajakyvystään. Tarkastajat kokivat menettelyn myönteisenä vallankäytön muotona ja kirjoittivat todistuksia mielellään. Ongelmia tosin tuli tarkastajavaihdosten takia, koska useat opettajat halusivat todistuksen pois lähtevältä tarkastajalta. Opettajat pyysivät todistuksia siltä varalta, että he lähivuosina sattuisivat pyrkimään muualle, ja sen vuoksi, etteivät he olleet varmoja suhteestaan uuteen tarkastajaan.³ Tarkastajan kirjoittama todistus oli tärkeä asiakirja opettajanvaalissa. Samalla korostui tarkastajan merkitys pedagogisena vaikuttajana piirisään. Erityisesti epäpätevien opettajien asemaa ajatellen tarkastaja oli usein ainut pedagoginen auktoriteetti.

Odottiko maalaiskansakoulunopettaja tarkastajan vierailua pelolla, vastenmielisyydellä vai mielenkiinnolla? Ainakaan mitään kollektiivista tarkastajakammos lähteet eivät kerro opettajilla olleen. Opettajan työ oli kuitenkin varsin itsenäistä, ja tarkastajan vuotuisiin vierailuihin tottui iän mukana. Kansakoulun yleinen etu yhdisti kyseisiä ammattiryhmiä toisiinsa. Esimerkiksi koulurakennuksen kunto sekä havaintovälineiden hankinta olivat asioita, joissa opettaja ja tarkastaja pitivät yhtä johtokuntaa vastaan. Niinpä esimerkiksi tarkastajakokouksissa pohdittiin keinoja johtokuntien saamiseksi edesvastuuseen puutteista.⁴

4.1.2 Tarkastajat pedagogisen "kaaoksen" keskellä

Tarkastajien vaikutus opettajien pedagogiseen ajatteluun on osoitettu edellisessä luvussa. Tässä luvussa pyritään selvittämään herbartilaisuuden kannatus tarkastajien keskuudessa. Mahdollisimman moni tarkastaja pyritään sijoittamaan kasvatusaatteelliselle kartalle. Analyysin aineis-

1 Piiritarkastajien yleiskatsaukset lukuvuodelta 1909-10. KHA. VA.

2 Opettaja Laitisen puheenvuoro piirikokouksessa. Piirikokousten ptk. 28.-29.5.1912. MPKA. MMA; Opettaja Mobergin puheenvuoro piirikokouksessa. Piirikokousten ptk. 10.8.1894. JPKA. JMA.

3 Piiritarkastajakokousten ptk. 1908, 57-61.

4 Piiritarkastajakokousten ptk. 1899, 15; Piiritarkastajakokousten ptk. 1908, 144-145; Harju 1988, 352-353.

to on koottu pääosin käymällä läpi systemaattisesti piiritarkastajakousten ja kansakoulukokousten keskustelupöytäkirjat kyseiseltä ajalta. Myös tarkastajien laatimia matkakertomuksia ja heidän kouluhallitukseen lähettämiään yleiskatsauksia on käytetty lähteinä tässä tarkoituksessa.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on piiritarkastajia pidetty varsin yhtenäisenä joukkona.¹ Aikalaisten arviot ja muut lähteet antavat mahdollisuuden myös toisenlaiseen tulkintaan tarkastajien yhtenäisyydestä. Jyväskylän piirin tarkastaja K. Kunelius otti vuoden 1904 tarkastajakouksessa esille ammattikuntansa ristiriitaiset työtavat. Muut tarkastajat olivat tuolloin yhtä mieltä siitä, että heidän menettelytavoissaan oli "enemmän erilaisuutta kuin saattoi olla asialle eduksi". Vaikka tarkastajat eivät katsoneetkaan tarpeelliseksi päästä "kaavamaiseen yhdenmukaisuuteen", he toivoivat kouluylihallituksen antavan heille mahdollisuuden päästä tutustumaan toistensa työtapoihin.²

Asia ei kuitenkaan korjaantunut. Albin Järvinen otti asian esiin uudelleen vuoden 1908 tarkastajakouksessa. Hän piti tilannetta varsin kiusallisena. Uushumanismin ja herbartilaisuuden ristiriitaisuuksiin hän viittasi alustuksessaan, jossa hän totesi, että toiset tarkastajat saattoivat edellyttää "yleistä kertausta" historiassa, maantieteessä, luonnontieteessä ja jopa uskonnossakin, kun taas toisten mielestä taas kertaus ei ollut lainkaan tarpeen.³

Asian teki tuolloin ajankohtaiseksi piirien rajojen jatkuva muuttaminen, jolloin paikallaankin pysyvät opettajat saattoivat joutua tekemisiin useiden tarkastajien kanssa. Järvinen syytti keskusvirastoa siitä, ettei se järjestänyt edes tarkastajakouksia säännöllisesti. Hänen mielestään kokousten ohjelmaan tuli kuulua esityksiä "uudemmassa kasvatustopillisesta kirjallisuudesta". Vielä hän syytti keskusvirastoa vastuun pakoilemisesta kiistoissa, jotka vanhentuneen kansakouluasetuksen takia edellyttivät yhtenäisyyttä.⁴

Aikalaisten havainnot tukevat myös sitä käsitystä, ettei herbartilaisuus päässyt valta-asemaan. Avatessaan vuoden 1916 tarkastajakouksen ylitirehtöörin apulaisena toiminut Rauman seminaarin entinen johtaja Franssila yritti sovittaa yhteen pedagogisia aatteita katsoen, etteivät esimerkiksi herbartilaisuuden ja wundtilaisen suunnan⁵ väliset ristiriidat ole sovittamattomia. Kaikkea ei kuitenkaan voitu hänen mie-

1 Esim. Harju 1988, 305.

2 Piiritarkastajakousten ptk. 1904, 11.

3 Soinisen doktriinissa kertausta pidettiin tarpeettomana. Uushumanismissa kertaus oli puolestaan keskeisellä sijalla. Sitä Järvinen viittasi olennaiseen eroon näiden suuntausten välillä.

4 Piiritarkastajakousten ptk. 1908, 42-43, 111-112.

5 Tällä suunnalla puhuja tarkoitti mitä ilmeisemmin Yhdysvalloissa suosiota saanutta kokeellista nuorisopsykologista tutkimusta. Päivänsalo 1971, 126; Kuusinen 1991, 16; Hirsjärvi 1991, 87.

lestään kelpuuttaa. Franssila lopetti puheensa vetoamalla tarkastajiin, jotta he hankkisivat itselleen oman kasvatustiedon:

- - asettaa nykyinen pedagogiikan monisuuntaisuus käytännöllisen koulutoimen edustajille tavallista suuremmat vaatimukset. Erilaisten ajatusten liidellessä ympärillään on hänen vaikea saavuttaa varmaa vakaumusta ja luoda itselleen sellaista ehyttä järjestelmää, jota hän, lujasti uskoen sen oikeuteen, järkähtämättä pitäisi toimintansa ohjeena. Tähän pääseminen vaatii itse kultakin ututteraa eri suuntain tutkimista ja tarkkaa harkintaa sekä huomioitten tekoa.¹

Samassa kokouksessa J. Holma kritisoi pedagogisin perustein opettajakoulutusta. Asioiden sekavuudesta hän päätyi lopulta syyttämään kuitenkin pedagogiikan "kaaosmaista" tilannetta.

Pedagogisen kaaoksen ja mullistuksen keskellä, auktoriteettiteosten puutteessa, ei ole aina tarkastajalle leikin asia itsenäisesti rakentaa oma pedagoginen rakennuksensa ja viedä siihen opettajansa. Kuitenkin tällaisia vaatimuksia toivoisi voivan asettaa tarkastajalle.²

Holman huomio "auktoiteettiteosten" puuttumisesta on kasvatustieteellisen tilanteen tulkitsemisessa olennainen havainto. Hänen näkemyksensä ei noussut suinkaan uushumanistisesta kasvatustiedosta. Samassa puheenvuorossaan Holma peräänkuulutti tieteellisen kasvatustieteen ja empiirisen psykologian seuraamisen tärkeyttä. Arvioidessaan yleispedagogista tilannetta alustuksessaan Holma katsoi siten Franssilan tavoin, ettei herbartilaisuus suinkaan ollut noussut valtavirtaukseksi, Soinisen teosten auktoiteettiasemasta puhumattakaan.

Seuraavassa tarkastajien jaottelussa eri aatesuuntien kannattajiin ei esimerkiksi Holmaa ole voitu lukea herbartilaiseksi. Äsken viitatuun lausuman perusteella hänet voidaan kuitenkin luokitella vanhemman pedagogiikan doktriinien ulkopuolelle. Herbartilaisuuden ohella Holma saattoi orientoitua työkouluuuden piiriin, joka veti mukaansa useita tarkastajia. Herbartilaisista tarkastajista työkouluuuden kannattajiksi ehtivät siirtyä tarkasteltavana ajanjaksona Onni Rauhamaa ja Kaarlo Mäkinen. Siten heidän nimensä on löydettävissä seuraavista luetteloista molempien suuntausten kohdalta.

Seuraavan luokituksen varmuus riippuu niin kyseisten henkilöiden esittämien pedagogisten kannanottojen määrästä kuin myös niiden laadusta. Laadullista varmuutta luokitukseen tuo esimerkiksi pedagogiikan kannanotto kiistelytilanteessa, jossa mahdollisesti kritisoitiin avoimesti toisen suuntauksen näkemyksiä. Seuraavassa aineistossa ei ole pyrittykään määrittelemään aukottomasti kaikkien tarkastajien ja kouluhallituksen virkamiesten pedagogista ajattelua vaan ainoastaan selvit-

1 Piiritarkastajakokousten ptk. 1916, 6.

2 Piiritarkastajakokousten ptk. 1916, 217-219.

tämään herbartilaisuuden sama kannatus suhteessa muihin kasvatussuuntauksiin henkilötasolla siinä väliportaan hallinnon aineistosta, joka on tarkastelun kohteena.

Yksittäisten tarkastajien lausumat eri yhteyksissä ovat ristiriidattomia keskenään pedagogisten aatesuuntien kannalta katsottuna. Tämä vahvistaa osaltaan sitä, että tutkimuksessa käytetyn kasvatusaatteellisen kartan luokitteluperusteet toimivat ja että tarkastajien voi olettaa sitoutuneen pitkälle niihin doktriineihin, joiden kannattajiksi heidät seuraavassa luetaan.

Tutkimustehtävään vedoten seuraavassa luokituksessa ei ole eroteltu herbartilaisuuden ulkopuolisten doktriinien kannattajia toisistaan. Ainoastaan työkoulun kannattajat on luettu omaksi ryhmäkseen.

Luokittelu on tehty joidenkin henkilöiden kohdalla hyvin suppean aineiston pohjalta. Tällöin se ei ole näiden kohdalla järin luotettava. Näiden henkilöiden kohdalla luetteloon on merkitty kommentti "luokitus epävarma". Luettelossa henkilön nimen perässä suluissa ovat vuodet, jolloin henkilö toimi piiritarkastajana.¹ Kyseinen ajanjakso ei siten tarkoita tarkastajan herbartilaisen suuntautumisen aikaa. Henkilön nimeä seuraavat viittaukset lähteisiin, joiden perusteella luokitus on tehty.

Vuotta 1918 on käytetty seuraavan jaottelun rajana. Aineisto osoittaa itsenäistymisellä ja sitä välittömästi seuranneilla tapahtumilla olleen merkittävää vaikutusta kansakoulun henkilöstöön ja pedagogiikkaan, kuten seuraavat luvut tulevat osoittamaan.

TAULUKKO 6 Luettelo herbartilaisista tarkastajista ennen vuotta 1918. Suluissa on mainittu vuodet, jolloin henkilö on toiminut tarkastajana.

Aminoff K. G. (1903 - 1918)

Mikkelin piirin tarkastus 1911. KHVT. VA.

Järvinen A. (1898 - 1936)

Kansakoulukokous 1908, 64 - 65.

Knaapinen M. (1906 - 29)

Kansakoulukokous 1902, 162-166; Piiritarkastajakokous 1912, 114 - 116.

Kuosmanen R. (1912 - 30)

Piiritarkastajakokous 1912, 116. (luokitus epävarma)

Lähde V. (1912 - 22)

Kansakoulukokous 1912, 166 - 167; Kansakoulun Lehti 1907, 457.

Mäkinen K. (1901 - 29)

Ks. tämän tutkimuksen Mikkelin piiriä koskeva luku.

Palomäki A. (1909)

Ks. tämän tutkimuksen Mikkelin piiriä koskeva luku.

(jatkuu)

1 Vuosilukujen lähteenä on Karttunen 1983.

TAULUKKO 6 (jatkuu)

- Rauhamaa O. (1898 - 1912, jonka jälkeen kouluhallituksessa)
Piiritarkastajakokous 1904, 28, 62, 68.
- Reini J. (1885 - 1915)
Piiritarkastajakokous 1899, 48; Piiritarkastajakokous 1904, 57-60; Päivämätön matkakertomus KHA. VA. (luokitus epävarma).
- Saarni N. (1916 - 41)
Piiritarkastajakokous 1916, 134-146.
- Soininen M. (1897 - 1900)
- Tarjanne A. J. (1897 - 1907, jonka jälkeen kouluhallituksessa)
Piiritarkastajakokous 1904, 73; Piiritarkastajakokous 1912, 46 - 54, 156 - 162.
- Äijälä J. (1903 - 09)
Piiritarkastajakokous 1904, 104; Piiritarkastajakokous 1908, 198; Matkakertomus 1905. KHA. VA.
-

TAULUKKO 7 Luettelo vanhempien pedagogisten suuntausten (Wallinin ja Boxströmin doktriinit) ja utilitarististen kasvatusoppien kannattajista ennen vuotta 1918.

- Appelberg H. (1901 - 24)
Kansakoulukokous 1902, 177; Piiritarkastajakokous 1912, 156.
- Forsman K. (1885 - 1922)
Piiritarkastajakokous 1904, 61 - 62, 68; Kansakoulukokous 1905, 58 - 59, 213; Piiritarkastajakokous 1908, 39, 143; Kansakoulukokous 1911, 66, 162 - 163, 184 - 185; Piiritarkastajakokous 1912, 39, 166.
- Hovilainen A. (1885 - 1915)
Piiritarkastajakokous 1904, 8 - 9.
- Kunelius K. (1893 - 1912)
Ks. tämän tutkimuksen Jyväskylän piiriä koskeva luku.
- Leinberg K. (1894 - 1905)
Piiritarkastajakokous 1899, 47; Piiritarkastajakokous 1904, 20, 56 - 57.
- Oksanen A. (1887)
Piirikokous 12.2.1887. MPKA. MMA.
- Pärssinen J. (1915 - 18)
Kansakoulukokous 1911, 112 - 113. Piiritarkastajakokous 1912, 36 - 39.
- Roine R. (Silfverström) (1911 - 33)
Kansakoulukokous 1911, 71, 168 - 171, 230; Piiritarkastajakokous 1912, 31, 115, 165.
- Suhonen E. (1911 - 44)
Kansakoulukokous 1914, 153 - 173, 183 - 193.
-

TAULUKKO 8 Luettelo työkouluuuetta kannattaneista tarkastajista ennen vuotta 1918.

Mäkinen K. (1901 - 29)
Kansakoulukokous 1911, 79-80.

Rauhamaa O. (1892 - 1912)
Ks. luku "Rauhamaa esittelee työkoulun"

TAULUKKO 9 Luettelo kouluylhallituksessa toimineista herbartilaisista ennen vuotta 1918. Suluissa vuodet kouluylhallituksessa.

Franssila K. A. (1912 - 37)
Ks. luku "Kouluylhallituksen kasvatustieto"

Hildén K. (1913 - 16)
Ks. luku "Heinolan seminaarin herbartilaiset ratkaisut"

Tarjanne A. (1908 - 36)
Ks. aikaisemmin tämä luku. Siirtyi työkoulun kannattajaksi (ks. seuraava luku).

Työkouluuuetteen kannattajaksi keskusviraston virkamiehistä ennen kapinaa leimaantui vain Rauhamaa, joka vaikutti keskusvirastossa vuodet 1911 - 30. Muita tutkimuksessa mainittuja kouluylhallituksen virkamiehiä on hankala sijoittaa aineiston perusteella pedagogisiin aatteisiin. Ketään heistä ei voida lukea kuitenkaan vanhan pedagogiikan kannattajaksi. Pedagogisen mielenkiinnon puutteesta heitä ei kuitenkaan voi syyttää. Esimerkiksi vuoden 1904 piiritarkastajakokouksen alussa Yrjö-Koskinen korosti pedagogisen linjanvedon tärkeyttä.¹

Yhteisenä A. Haapasen (kouluylhallituksessa vuodet 1902 - 24), G. Lönnbeckin (1899 - 1912) ja W. N. Tawaststjernan (1902 - 10) toiminnassa voidaan pitää pyrkimystä käytännöllisyyteen kansakoulun opetuksessa. He ajoivat pedagogista reformia, jossa oli tarkoitus vapautua "vanhan tradition turhasta painolastista". Erityisesti he korostivat äidinkielen opetuksen käytännöllistä tavoitetta. Kieliopin opetusta he halusivat vähentää, mutta kokonaan he eivät halunneet sitä poistaa. Yhdessä Yrjö-Koskinen kanssa nämä henkilöt loivat keskusviraston johdonmukaisen linjan, jota voidaan luonnehtia suomenmieliseksi liberaaliutilitarismiksi.²

1 Piirikokousten ptk. 1904, 2.

2 Haapasen puheenvuoro. Opettajakokousten ptk. 5.3.1909, RSA. OMA; Kansakoulukokouksen ptk. 1908, 18; Lönnbeckin puheenvuoro. Seminaariopettajakokousten ptk. 1903, 90-94; Lönnbeckin puheenvuoro. Opettajakokousten ptk. 26.3.1902. RSA. OMA; Tawaststjernan puheenvuoro. Opettajakokousten ptk. 9.4.1906, RSA. OMA; Tawaststjernan puheenvuoro. Rauman seminaarin

Yhteenvedona tarkastajien osalta voidaan todeta, että vuosisadan ensimmäisellä vuosikymmenellä herbartilaisuuden puolesta puhuvien tarkastajien määrä oli yhtä suuri kuin muiden suuntausten puolesta puhuvien määrä yhteensä. Tällöin kuitenkin kukaan keskusviraton virkamiehistä ei esittänyt herbartilaisia ajatuksia. Toiselle vuosikymmenelle tultaessa ilmaantui kolme uutta herbartilaista tarkastajaa. Tällöin kuitenkin kaksi herbartilaisista kääntyi työkoulun kannattajiksi. Mielenkiintoista on huomata toisella vuosikymmenellä ilmaantuneen kolme uutta tarkastajaa, jotka sitoutuivat herbartilaisuuden ja työkoulun ulkopuolisiin doktriineihin. Vanhan pedagogiikan kannattajista Forsman ja Appelberg jatkoivat lisäksi toimissaan yli koko toisen vuosikymmenen. Tällä tavoin tarkastellen voidaan katsoa herbartilaisuuden kärsineen suoranaisten tappion 1910-luvulle tultaessa. Tuolloin keskusvirastoon nimitettiin tosin herbartilaisia.

Aikaisemmassa tutkimuksessa esitetystä käsityksestä poiketen edellä tehty analyysi osoittaa, että piiritarkastajat olivat pedagogisilta näkemyksiltään hyvin epäyhtenäinen joukko. Tästä johtuen tarkastajien työtavat olivat myös hyvin erilaisia. Niinikään aikaisemmasta tutkimuksesta poiketen analyysi osoittaa, ettei herbartilainen kasvatusoppi tullut vallitsevaksi suuntaukseksi vuosisadan ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Lisäksi aineisto osoittaa herbartilaisen suunnan heikentyneen toisen vuosikymmenen alussa joidenkin herbartilaisten tarkastajien siirtyessä uudempien virtauksien kannattajiksi.

4.1.3 Kapina muuttaa herbartilaisuuden aseman

Tiukimmat keskustelut ja äänestykset kapinan jälkeen käytiin uskonnonopetukseen ja opetussuunnitelmaan liittyvien asioiden yhteydessä. Näistä kannanotoista on mahdollista saada kuva herbartilaisuuden kannatuksesta tarkastajien keskuudessa. A. J. Tarjanne johti kaikkia piiritarkastajakokouksia 1920- ja 1930-luvulla. Kahdessa näistä kokouksessa hän oli samalla myös vt. ylijohtajan ominaisuudessa.¹

Vuoden 1920 kokouksessa tarkastaja J. Järvinen vaati herbartilaisin perustein siveysoppia erilliseksi oppiaineeksi kouluun. Hänen esitystään kannatti A. Sipola. Sivustatukea esitys sai myös Rauhamaalta ja Franssilalta. Valtaosa puheenvuoroista käytettiin kuitenkin siveysopetusta vastaan. Olennaista on huomata, että neljässä näistä puhuja piti Katekismuksen opettamista tarpeellisena. Äänestettäessä 19 tarkastajaa oli sitä mieltä, ettei erillistä siveysopetusta tarvita. Kymmenen olisi halunnut pitää keskustelua vastauksena kysymykseen.²

1 Tarjanne ei johtanut kuitenkaan tarkastajakokousta vuonna 1939. Piiritarkastajakokous 1939, 5.

2 Piiritarkastajakokous 1920, 9-25.

Vuoden 1931 tarkastajakokoukselle alusti J. Laurila keskustelukysymyksen: "Kirkon ja kansakoulun suhde." Hän esitti ponsissaan neuvotteluja kirkon kanssa erimielisyyksien sovittamiseksi. Kiistakysymyksinä hän mainitsi uskonnon opetuksen tarkastuksen, aineen tuntimäärän ja oppiennätykset. Laurila oli myös aikaisemmin korostanut uskonnon merkitystä oppiaineena. Nyt hänen esityksensä koettiin vastustajien taholla pyrkimykseksi saada kansakoulu luopumaan autonomiastaan määrätä opetuksensa sisällöstä. Kouluneuvos Salmela esitti vastaponnen, joka korosti kansakoulun autonomiaa. Sen loppuosassa mainittiin lisäksi, että koululaisten vaatiminen lukukinkereille oli "uskonnon opetuksen kannalta tarpeeton". Lausuma kiisti epäsuorasti kinkereiden pedagogisen arvon. Laurila esitti kuitenkin ponnien loppuosan poistamista. Äänestyksessä se poistettiin äänin 21 vastaan 11. Näin lyhentynyt kansakoulun pedagogista itsenäisyyttä korostava ponsi asetettiin Laurilan ponnin vastaan. Salmelan ponsi voitti nyt Laurilan esityksen äänin 23 vastaan 14. Äänestyksissä oli mukana myös A. Sipolan ehdotonta koulun autonomiaa vaatinut ponsiehdotus. Se sai taakseen vain kahdeksan ääntä.¹

Johtopäätöksenä edellisestä voidaan todeta, että vain noin kymmenen tarkastajaa korosti koulun ehdotonta pedagogista itsenäisyyttä, kun taas 14 tarkastajaa oli valmis ottamaan kirkon vaatimuksia entistä enemmän huomioon. Jälkimmäinen kanta oli erityisen vieras muodollisen kasvatuksen teorioiden kannattajille. Erityisesti herbartilaiset olivat edellisinä vuosikymmeninä vaatineet dogmaattista opetusta poistettavaksi. Nyt he olivat auttamattomasti puolustuskannalla.

Vielä samassa kokouksessa H. V. Luukko ja S. Korpinen alustivat uskonnon opetuksen tehostamisesta. Asiaa käsitellyt Laurilan johtama valiokunta päätti esittää neuvotteluja papiston kanssa oppisisällöistä. Vaikka asia todettiin jo kerran käsitellyksi, täytyi asiasta äänestää uudelleen. Nyt neuvotteluja vielä kannatti yhdeksän tarkastajaa.²

Uskontopedagogiikkaa tutkinut Kalevi Tamminen katsoo, että opetussuunnitelmakomitean mietinnön kristinopin opetusta koskevat kohdat nostattivat kiistan uskonnonopetuksen sisällöstä.³ Tamminen havainto sopii hyvin yhteen tässä tutkimuksessa pedagogisen kartan ydinkysymysten kanssa. Herbartilaisuus ei voinut hyväksyä dogmaattista tietoaainesta keskeiseen asemaan opetussuunnitelmassa. Tamminen on myös havainnut uskontopedagogisen muutoksen. Uskontopedagogit suhtautuivat kriittisesti 1910-luvulla Katekismuksen opettamiseen. Tullessaan 1920-luvulle heidän asenteissaan oli kuitenkin tapahtunut muutos ja Katekismuksen käyttöä yleisesti puollettiin. Tamminen on myös oivaltanut työkouluosuuntauksen antaneen kannatuksensa Katekismuk-

1 Piiritarkastajakokous 1931, 83-89.

2 Piiritarkastajakokous 1931, 119-124.

3 Tamminen 1967b, 195.

sen käytölle.¹ Näin herbartilaisuus oli menettämässä otteensa keskeiseksi määrittelemästään oppiaineesta.

Uskonnon oppikirjojen tekijät eivät myöskään noudattaneet opetussuunnitelmakomitean linjaa. Komitean suosittama Raamatunhistorian ja kristinopin "yhdistävää käsittelyä" ei missään oppikirjassa edes yritetty noudattaa. Opetuksessa sitä toteutettiin Tammisen arvion mukaan perin harvoin. Jopa Heinolan seminaarissa alettiin opettaa "kohtia kristinopista" 1930-luvun alussa.²

Mielenkiintoinen äänestys jouduttiin suorittamaan vuoden 1922 piiritarkastajakokouksessa. Luukko oli pitänyt Oulun piirissä kaikille koululaisille yhteiset ja pakolliset loppukokeet sillä seurauksella, että 38 oppilasta ei ollut saanut päästötodistusta. Luukko halusi myös muiden tarkastajien pitävän vastaavia kokeita piireissään. Oulun piirissä kokeet oli pidetty vain äidinkielessä ja laskennossa. Vanhojen pedagogisten suuntausten kannattajat asettuivat kuitenkin vastustamaan ehdotusta. He katsoivat, että koulun kasvatustehtävä kärsisi, jos tietomäärien merkitystä korostettaisiin kokeiden kautta. Äänestettäessä kokeita puolsi 11 tarkastajaa ja niitä vastusti 13, joten hanke raukesi.³

Vaikka kyseistä asiaa on hankala pitää suoranaisesti eri doktriineja jakavana kysymyksenä, voidaan siitä kuitenkin lukea jotakin tarkastajien päämäärätiedosta. Äänestyksessä tuli esiin perinteinen dimensio koulun kasvatus- ja opetustehtävän välillä. Vain niukalla enemmistöllä estettiin välineellisten oppisisältöjen pääsy keskeiseen asemaan kansakoulussa.

Opetussuunnitelmakomitean esityksien toteuttaminen johti myös äänestyksiin. Tarkastaja A. L. Biskop kritisoi vuoden 1922 kokouksessa komitean alakansakoulua koskevaa esitystä. Hän ei hyväksynyt komitean ajatusta jakaa oppitunnit puolikkaiksi. Äidinkielelle ja uskonnolle oli lisäksi varattu liian vähän tunteja. Hänen mielestään alakansakoulun opetussuunnitelma ei saanut olla sitova. Samaa mieltä oli myös asiaa käsitellyt valiokunta. Rauhamaa puolusti komitean "suuriarvoista työtä" ja piti valiokunnan päätöstä yllättävänä. Kokous puolestaan asettui kannattamaan puolituntijakoa, mutta vaati valiokunnan tapan äidinkielelle ja uskonnolle lisätunteja, jotka oli tarkoitus ottaa ympäristöopetuksesta.⁴ Kun ottaa huomioon tarkastajien asema koulujen opetussuunnitelmien laatimisessa, päätöstä voidaan pitää melkoisena takaiskuna komitean suunnitelmalle.

Vuoden 1926 kokouksessa tarkastaja Tuokko esitti, että opetus-

1 Tamminen 1967b, 199-201.

2 Tamminen 1967b, 261-267, 279. Tässä tutkimuksessa on tietoja siitä, että mainittua "yhdistävää käsittelyä" pyrittiin toteuttamaan opetuksessa ennen kapinaa (ks. luku III 4.4.1).

3 Piiritarkastajakokousten ptk. 1922, 28-32. Hanketta vastustivat esim. Biskop ja Kuosmanen sekä myös herbartilaiseksi luokiteltu A. Järvinen.

4 Piiritarkastajakokous 1922, 82-90.

suunnitelmakomitean mietintö otettaisiin kokonaisuudessaan kokeiltavaksi ja kokeilujen jälkeen käytettäväksi. Kokous hyväksyi nyt mietinnön kokeilun, mutta halusi lisätä väljyyttä ponsilausumaan. Kokoukselle riitti, että mietintöä otettaisiin huomioon "mahdollisuuksien mukaan".¹

Vuoden 1929 kokouksessa Luukko kritisoi alakansakoulun opetussuunnitelmaa. Hänen kritiikkinsä kohdistui vuoden 1922 tavoin puolituntijakoon ja uskonnon, laskennon sekä äidinkielen liian pieneen tuntimäärään. Luukko korosti, että alakansakoulun tehtävänä oli valmistaa oppilaita yläkouluun. Asiaa käsitellyt valiokunta yhtyi pääosin kritiikkiin ja vaati, että ympäristöopetuksen tuntimäärää alennettaisiin. Keskustelussa ja äänestyksissä ponsien sanamuotoa lievennettiin. Lopulta vastakkain olivat alakoulun opetussuunnitelmaa lievästi arvosteleva ponsi ja Suhosen ponsi, jossa ei esitetty laisinkaan arvostelua. Äänestyksessä Suhosen ponsi voitti niukasti äänin 18 vastaan 15.²

Alakansakoulun opetussuunnitelma sai siis taakseen niukan enemmistön tarkastajista. Vastakkainen äänestystulos olisi merkinnyt sitä, että tarkastajat olisivat saaneet entistä enemmän vapautta tulkita opetussuunnitelmaa, ja alakoulun osalta koko opetussuunnitelmatyö olisi vesittynyt. Äänestystä voidaan pitää myös olennaisena voimainmittelönä Klafkin typologian kuvaaman muodollisten ja materiaalistien kasvatusteorioiden välillä. Muodollisten kasvatusteorioiden onnistui siinä saada vain niukka enemmistö taakseen.

Opetussuunnitelmasta keskusteltiin vielä vuoden 1933 kokouksessa. Opetussuunnitelmaa ei oltu vielä tuolloinkaan määrätty noudatettavaksi. Paasikallio ja Tuokko antoivat alustuksissaan ymmärtää, että oppikirjojen tekijät paisuttivat oppisisältöjä yli komitean suositusten. Esityksissä mainittiin luonnontieteen, maantiedon, historian, matematiikan ja kieliopin oppikirjat. Ongelmalliseksi asian teki tarkastajien mukaan se, että oppikirjat pyrittiin lukemaan kokonaan. Lisäksi oppikoulu vaati sisäänpääsykokeessaan osattavaksi enemmän kuin mitä komitea edellytti kansakoulussa opetettavan. Asiaa käsitellyt valiokunta vaati kouluhallitusta puuttumaan siihen, että oppikoulu tekisi jatkossa sisäänpääsykokeensa komitean mietinnön huomioiden.

Kaikki tarkastajat eivät kuitenkaan halunneet komitean suosittamia oppimääriä oppikouluun pääsyn edellytyksiksi. Silfverström halusi kansakoulun muuttavan maantiedon ja kieliopin opetuksensa oppikoululle sopivaksi. Äänestyksessä tämä kanta sai taakseen 8 tarkastajaa. Valiokunnan esityksen puolesta äänesti 19 henkeä.³

Merkittävä osa maalaiskoulujen tarkastajista halusi siten ottaa huomioon oppikoulun tarpeet. Ylemmällä koulumuodolla oli useita

1 Piiritarkastajakokous 1926, 78, 93.

2 Piiritarkastajakokous 1929, 29.

3 Piiritarkastajakokous 1933, 144-148.

keinoja vaikuttaa kansakoulun työhön. Paisuvat oppikirjat ja tarkastajien tulkinnat opetussuunnitelman keskeisistä sisällöistä olivat merkittäviä vaikuttajia opettajien päättäessä opetuksensa sisällöstä.

TAULUKKO 10 Luettelo herbartilaisista tarkastajista kapinan jälkeisen aineiston pohjalta 1918 - 35. Luokituksen perusteet ja varaukset ovat samat kuin edellisessä luvussa esitetystä luokituksessa. Luokittelua on pyritty tarkentamaan siten, että siihen on otettu myös se asiayhteys, jossa luokitukseen kelpaava pedagoginen kannanotto on annettu. Suluissa on mainittu vuodet, jolloin henkilö on toiminut tarkastajana.

Huttunen A. (1919 - 1931) -puolusti opetussuunnitelmaa -kannatti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1922, 88. piiritarkastajakokous 1929, 29.
Järvinen A. (1898 - 1936) -kritisoi työkoulua	piiritarkastajakokous 1931, 35.
Järvinen J. (1916 - 1938) -puolusti siveysopetusta -käytti herb. käsitteistöä	piiritarkastajakokous 1920, 9 - 11. piiritarkastajakokous 1929, 41.
Laitakari A. V. (1917 - 1930) -kannatti kirjaston herb. käyttöä -kannatti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1920, 244 - 245. piiritarkastajakokous 1929, 20 -29.
Paasikallio A. A. (1913 - 1939) -kehui opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1933, 144.
Saarelma F. (1930 - 1946) -kannatti opetussuunnitelmaa -puolusti omatoimisuuden periaatetta	piiritarkastajakokous 1926, 77 -78. piiritarkastajakokous 1931, 36.
Saarni N. (1916 - 1941) -kannatti opetussuunnitelmaa -vastusti kinkereitä	piiritarkastajakokous 1926, 77 -79. piiritarkastajakokous 1931, 88.
Saarnio T. G. (1906 - 1926) -kannatti ops:n kokeilua -kannatti siveysopin opetusta -kannatti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1920, 32. piiritarkastajakokous 1922, 16. piiritarkastajakokous 1926, 77 -79.
Salokannel J. A. (1919 - 1944) -puolusti opetussuunnitelmaa -puolusti yleisopetusta	piiritarkastajakokous 1920, 26 -32; piiritarkastajakokous 1929, 29. piiritarkastajakokous 1931, 37.
Sipola K. A. (1912 - 1937) -puolusti siveysopetusta -kritisoi työkoulua -vastusti valmistekirjoja -(ks. myös työkoulun kannattajat)	piiritarkastajakokous 1920, 20. piiritarkastajakokous 1931, 32. piiritarkastajakokous 1931, 66.
Valovirta O. V. (1926 - 1953) -puolusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1929, 29.

TAULUKKO 11 Luettelo vanhempien pedagogisten suuntausten kannattajista (Wallinin ja Boxstömin doktriinit) ja utilitiaristisen kasvatussuuntausten kannattajista 1918 - 35.

Appelberg H. L. (1901 - 1924) -puolsi Katekismuksen käyttöä	piiritarkastajakokous 1920, 22 - 23.
Biskop A.L. (1902-1932) -puolsi Katekismuksen käyttöä -korosti äidinkieltä ja uskontoa -vastusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1920, 23. piiritarkastajakokous 1922, 82. piiritarkastajakokous 1929, 29.
Forsman K. V. (1885 - 1922) -puolsi Katekismuksen käyttöä -korosti opettajan vapautta	piiritarkastajakokous 1920, 21. piiritarkastajakokous 1920, 213.
Knaapinen M. K. A. (1906 - 1929) -korosti uskonnon asemaa -vastusti ops:n kokeilua	piiritarkastajakokous 1920, 21. piiritarkastajakokous 1920, 34.
Korpinen S. (1930 - 1949) -korosti usk. opetuksen tietomäärää	piiritarkastajakokous 1931, 35.
Kuittinen L. (1925 - 1957) -vastusti työkoulua -vastusti yleisopetuksen kokeilua	piiritarkastajakokous 1931, 35. piiritarkastajakokous 1931, 61.
Kuosmanen R. (1912 - 1930) -korosti uskonnon asemaa -vastusti ammattiopetusta	piiritarkastajakokous 1920, 20. piiritarkastajakokous 1922, 148.
Laurila J. V. (1916 - 1944) -vastusti opetussuunnitelmaa -vastusti valmistekirjoja -halusi yhteistyötä pappien kanssa	piiritarkastajakokous 1922, 88; piiritarkastajakokous 1926, 77. piiritarkastajakokous 1931, 67. piiritarkastajakokous 1931, 83.
Luukko H. V. (1919 - 1939) -vastusti ops:n kokeilua -vastusti opetussuunnitelmaa -korosti oppikirjojen merkitystä -puolsi neuvotteluja pappien kanssa -puolsi Katekismuksen käyttöä	piiritarkastajakokous 1920, 34. piiritarkastajakokous 1929, 19. piiritarkastajakokous 1931, 68. piiritarkastajakokous 1931, 87. piiritarkastajakokous 1931, 121 - 123.
Murto T. G. (1919 - 1944) -korosti uskonnon opetusta -vastusti ammattiopetusta	piiritarkastajakokous 1920, 20. piiritarkastajakokous 1922, 140 - 147; ks. myös työkoulun kannattajat
Puro H. A. (1920 - 1932) -vaati murtolukujen opettamista	piirikokous 23.3.1919. MPKA. MMA.

(jatkuu)

TAULUKKO 11 (jatkuu)

Saikku E. R. (1916 - 1924)	
-vastusti siveysopin opetusta	piiritarkastajakokous 1920, 22 - 23.
-kritisoi maatalouskerhoja	piiritarkastajakokous 1931, 82.
Silfverström (Roine) R. (1911 - 1933)	
-vastusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1922, 88.
-vastusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1929, 20.
-korosti kieliopin tärkeyttä	piiritarkastajakokous 1933, 145.
Tuokko M. (1919 - 1942)	
-kritisoi siveysopetusta	piiritarkastajakokous 1922, 16.
-vastusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1929, 29.
-korosti oppikirjan tärkeyttä	piiritarkastajakokous 1931, 66.
-puolsi neuvotteluja pappien kanssa	piiritarkastajakokous 1931, 87.
Vuorisalmi O. (1904 - 1937)	
-vastusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1922, 88.
-vastusti opetussuunnitelmaa	piiritarkastajakokous 1929, 29

TAULUKKO 12 Luettelo työkoulun kannattajista 1918 - 35.

Jussila K. V. (1931 - 1962)	
-korosti työkirjojen asemaa	piiritarkastajakokous 1935, 131.
Kilpeläinen A. S. (1908 - 1937)	
-vaati käsityötunteja lisää	piiritarkastajakokous 1926, 58.
Lahtinen A. H. (1934 - 1951)	
-esitteli työkoulua	piirikokousten ptk. 21. - 22.8. 1931. MPKA. MMA.
Murto T. G. (1911 - 1944)	
-vastusti kouluradiota	piiritarkastajakokous 1935, 189.
Nurmi F. U. (1922 - 1948)	
-esitteli työkoulun pedagogiikkaa	piiritarkastajakokous 1933, 109 - 110.
Näätänen A. (1925 - 1944)	
-esitteli työkoulua	piiritarkastajakokous 1931, 25 -35.
-kritisoi oppikirja-keskeisyyttä	piiritarkastajakokous 1933, 150.
-esitteli työkirjojen käyttöä	piiritarkastajakokous 1933, 13.
Sipola K. A. (1912 - 1937)	
-kritisoi herbartilaisuutta	piiritarkastajakokous 1933, 85 -86.
Toivonen E. (1925 - 1939)	
-vastusti oppikirjojen käyttöä	piiritarkastajakokous 1929, 49.
-kannatti kirjatonta opetusta	piiritarkastajakokous 1931, 62.
Valorinta V. (1926 - 1953)	
-esitteli käsikirjastoa	piiritarkastajakokous 1933, 139 - 141.
-esitteli käsikirjaston käyttöä	piiritarkastajakokous 1935, 90.
-esitteli työkoulua	piiritarkastajakokous 1935, 30.

Herbartilaisuuden kannatus kapinan jälkeen näyttää vähentyneen tarkastajien keskuudessa. Enää kolmasosa tarkastajista kannatti herbartilaista doktriinia. Suurimpana ryhmänä oli vanhojen pedagogisten suuntausten kannattajat. Näin voidaan väittää sillä perusteella, että niin moni herbartilaisen doktriin ulkopuolelle lukeutuvista tarkastajista korosti uskonnon asemaa (ks. taulukko 11). Näinollen heidän kasvatustietonsa oli lähellä Wallinin uushumanispainotteista doktriinia.

4.2 Konflikti Mikkelin piirissä

4.2.1 Herbartilainen tarkastaja Mäkinen ja kiista papiston kanssa

Tässä ja seuraavassa luvussa (4.3) seurataan herbartilaisuuden leviämistä kahden piirin osalta niin tarkasti kun käytetyt lähteet antavat siihen mahdollisuuden. Tällä menettelyllä on tarkoitus saada esiin mm. ne konkreettiset kysymykset, jotka tulivat ajankohtaisiksi ja muodostuivat pedagogisiksi vedenjakajiksi eri suuntausten välillä herbartilaisuuden leviämisen myötä.

Kaarlo K. Mäkinen syntyi talollisen poikana Ähtärissä 1864. Jyväskylän seminaarista hän valmistui 1888. Filosofian kandidaatin tutkinnon hän suoritti vuosisadan vaihteessa. Mikkelin piirin kansakoulutarkastaja hänestä tuli 1901. Vuonna 1908 hän siirtyi tarkastajaksi Hämeenlinnan piiriin.¹

Herbartilaisen doktriinin Mäkinen omaksui viimeistään saksanmatkallaan 1902. Ilmeisen vaikutuksen häneen teki kouluneuvos O. Böhm Chemnitzin kansakoululaitoksessa. Kouluneuvos oli Zillerin oppilas ja innokas "herbartiani". Hän vei Mäkisen kuuntelemaan opetusta. Mäkinen sai seurata kuinka rivakkaotteinen neuvos puuttui opetukseen useampaan otteeseen. Mäkisen matkakertomuksessa on luettavissa ihailua kouluneuvosta kohtaan tämän puuttuessa arkailematta huonoksi kokemaansa opetukseen.

He (opettajat) vähän hämmentyneen näköisinä vetäytyivät seinänviereen seisomaan, kun ukko itse kävi kiinni opetuksen ohjaksiin.

Samassa matkaraportissa Mäkinen antautui pohdiskelemaan opettajan kasvatustiedon tärkeyttä. Herbartilaisuuden hyvänä puolena hän piti sitä, että se teki opettajat "varmoiksi ja vaikuttaviksi".

1 Karttunen 1983, 49.

Tämä on mitä tärkein tekijä, tämä opettajan oma selvytyksen kehittyneenä persoonana opetuksessa, jossa ei ole luokalla lähteenä oppikirja, josta ammentaa opettaja ja oppilaat alistuen nöyrästi sen esitykseen, asioihin, lausemuotoihin, vaan jossa opettajan on johtaminen elävällä sanallaan ja havaintoneuvoilla asiasta mielikuvat, tieto, käsitys, yhteneväisyydet, supistetut näkökannat ja saatettava kohoamaan nämä oppilaistaan kohta paikalla selvästi lausuttuina tuloksina.

Mäkisen herbartilaisten matkakohteiden valinta tuskin oli sattuma. Altenburgissa hän vieraili rehtori Uferin luona, joka tunnettiin herbartilaisten teosten kääntäjänä. Kertoessaan vierailustaan Jenassa, Mäkinen käytti asiantuntevasti herbartilaisia käsitteitä. Jenaan hän päätyi myös suosittelemaan muille matkaajille katsoen, että "kuuntelijalle antaa laitos paljon ajattelemisen ainesta".¹ Mäkinen lähti mitä ilmeisemmin etsimään Saksasta vahvistusta herbartilaiselle kasvatustiedolle. Matkakertomuksesta päätellen hän ei pettynyt tavoitteessaan. Mäkisen sitoutuminen herbartilaiseen doktriiniin on jatkossa luettavissa useista lähderyhmistä.²

Mäkisen herbartilainen kausi kesti yli sen ajanjakson, jonka hän vaikutti Mikkelissä. Hän levitti uutta pedagogiikkaa innolla. Esimerkiksi lukuvuonna 1902 - 03 hän piti viisi kokousta opettajille eri puolilla piiriään. Vuoden 1902 lopulla hän esitteli opettajille piirikokouksessa laajasti "uusimmat pedagogiset periaatteet" ja muodolliset asteet. Muodollisten asteiden nimitykset olivat:

1. Opetuksen valmistusaste
2. Uuden aineksen oppilaan omaksi saattamisen aste
3. Käytännön aste³

Olennaista on huomata Mäkisen esittelemien asteiden nimitysten erot Heinolan seminaarissa käyttöön otettuihin verrattuna. Herbartilaisuus tuli siten Mikkelin piiriin ohi lähellä sijaitsevan Heinolan seminaarin.

Mäkisen ei tarvinnut yksin esitellä piirissään uutta kasvatussuuntausta. Miltei jokaisessa kokouksessa joku alueen opettajista piti herbartilaissävyyden alustuksen. Jo tammikuussa 1903 pidetyssä piirikokouksessa opettajatar E. Nääsilä alusti "miten opetus saataisiin vastamaan lasten sielunelämää". Kuukautta myöhemmin opettaja J. Serenius alusti kysymyksen maantiedon opettamisesta esittäen herbartilaisia vaa-

1 Eräällä oppitunnilla Böhm ja Mäkinen seurasivat opetusta, jota "hoidettiin täysin herbartilaisten muodollisten asteiden mukaan". Tällöin kouluneuvos kuiskasi Mäkiselle tyytyväisenä: "Kuinka toisenlaista." Mäkisen matkakertomus 1902. KHA. VA.

2 Esim. Piiritarkastajakokousten ptk. 1904, 101; Piiritarkastajakokousten ptk. 1908, 27-28, 31; Kansakoulukokouksen ptk. 1905, 187-193.

3 Piirikokousten ptk. 22.12.1902. MPKA. MMA.

timuksia havainnollisuudesta ja kirjan asemasta opetuksessa.¹

Rantasalmella maaliskuussa 1904 pidetyssä kokouksessa olivat herbartilaiset alustukset selvästi esillä. Fr. Auvinen alusti kysymyksen havainnollisuudesta. Keskustelussa katsottiin havainnollisuuden tulleen "liian usein syrjäytetyksi erittäinkin tuntiläksyjen pituuden sekä opettajan opetusmenettelyn kautta". Lausuma on osaltaan tukemassa sitä käsitystä, että myös opettajat kokivat herbartilaisuuden pääperiaatteiden edellyttävän tietoainekseen karsimista.²

Vuoden 1904 lopussa alusti H. Luukkonen koulun kirjallisista harjoituksista. Herbartilaiseen tapaan hän vaati kirjoittamisen aloittamista jo "ensi asteella musteella". Aiheet kirjoituksiin tuli ottaa "tajunnan piiristä, keskitsemisen pohjalta aikaisemmin käsitellyistä aineksista".³

Lokakuussa 1903 piirikokous pidettiin Mikkelin pitäjän Lähemäen koululla. Isäntänä toimi Opettaja A. K. Brandthill (Palomäki). Hän alusti "sisäluvun opetuksesta". Hänen alustuksensa suurena linjana oli äidinkielen opetuksen uudistaminen herbartilaiselle pohjalle. Herbartilaiseen kielikäsitelyyn hän sitoutui katsoessaan havainnollisuuden olevan "kielimuodon tuen". Hän vaati mm. opetuksen alkuun opettajan esittämää "johtoa", joka synnyttäisi tarvittavat mielikuvat oppilaassa. Seuraava lainaus osoittaa Brandthillin perehtyneisyyttä herbartilaiseen opetusmenettelyyn. Itsetoiminnan periaate ja pelkistäminen tulivat selvästi esiin:

Vieläpä sisältö on ryhmiteltävä ja eri ryhmät nimitettävät, niin että siten syntyy lyhyt jäsenitys, joka käsittää koko lukukappaleen sisällön. Se tietysti on nostettava oppilaitten puolelta niin paljon, kuin mahdollista. Opettaja hyväksyköön oppilaitten vastaukset jäsenitystä tehtäessä, jos ne vaan asiaan kuuluvat, vaikka ne eivät olisikaan aivan niin, kuin opettaja on edeltäpäin jäsenitystä harkinnut. Opettaja koettakoon kysymysten kautta saada oppilaitten keksimään nimi esillä olevalle asialle.

Näin edeten päädyttäisiin Brandthillin mukaan lukukappaleen huolelliseen tuntemiseen ja lyhyeen "johtopäätökseen, joka täydellisenä kokonaisuutena sisältää sen, mikä valmistuksessa ja lukukappaleessa esiintyi".⁴ Brandthill oli paikalla myös vuoden 1904 lopussa pidetyssä piirikokouksessa, jossa tarkastaja Mäkinen alusti kysymyksen: "Missä muodollisia näkökohtia on noudatettava opetusaineuksen käsittelyssä opetus-tunnilla?" Mäkinen esitteli täälläkin muodollisia asteita.

Ilmeisesti keskustelu alustuksesta uhkasi tyrehtyä muutamiin puheenvuoroihin. Silloin Brandthill halusi aiheen käsittelyn jatkuvan,

1 Piirikokousten ptk. 21.1.1903, 23.2.1903. MPKA. MMA.

2 Piirikokousten ptk. 26.3.1904. MPKA. MMA.

3 Piirikokousten ptk. 2.12.1904. MPKA. MMA.

4 Piirikokousten ptk. 19.10.1903. MPKA. MMA.

koska hänen mielestään asia "ei liene monelle selvä". Tällöin samassa kokouksessa herbartilaissävyisen alustuksen pitänyt H. K. Jussila Joroisista kertoi hyvistä kokemuksistaan "analyysi" -asteen käytöstä tarkkaavaisuuden herättämisessä. Toinen joroislainen opettaja kertoi "sovituksen omaan elämään" aina voivan tulla kysymykseen.¹

Maalaiskansakoulujen opettajat puhuivat siten jo vuonna 1904 piirikokouksessa kokemuksistaan herbartilaisen kasvatustiedon soveltamisessa. Mäkisen ei tarvinnut yksin esitellä kasvatussuuntausta. Herbartilaisia alustuksia pitäneet Brandthill ja J. Serenius toimivat myös opettajayhdistysten puheenjohtajina. Oravin kokouksessa 1903 Serenius korosti opettajayhdistyksen tarpeellisuutta ammattitaidon kohottamisessa. Tällöin hän katsoi, että opettajayhdistyksen kokoukseen kuuluu näytetunti ja kustakin opettajayhdistyksen kokouksesta tulisi painattaa lehti.²

Opettajayhdistysten toiminnalla ja pedagogisten kysymysten käsittelyllä näyttää Mikkelin piirissä olleen selvä yhteys toisiinsa. Kaksi piirin opettajayhdistyksen puheenjohtajaa puhui herbartilaisen kasvatustiedon puolesta. Käsitystä vahvistaa se, että syksyn 1903 piirikokouksessa keskusteltiin opettajayhdistysten toiminnan elvyttämisestä.³ Mäkisen ja opettajayhdistysten toiminta näyttävät käyneen yksiin pedagogisissa pyrkimyksissä. On syytä olettaa herbartilaisuuden levinneen laajasti piirin alueella.

On hankala arvioida yksittäisen opettajan tuntemuksia uusien ajatusten edessä. Kuvaava on kuitenkin Eeva Nääsilän vuonna 1904 pitämä alustus: "Kykenevätkö opettajat nykyisissä olosuhteissa täyttämään niitä vaatimuksia, joita nykyinen katsantokanta heille asettaa, ja elleivät, niin mitä olisi tehtävä, että he kestäisivät työssään vastaten nykyisiä kehittyneitä vaatimuksia?" Nääsilä kuvaili kansakoulun saavan "tuomion" niin kirkonmiehien, oppikoulun kuin myös "yleisön" taholta. Mihinkään epätoivoon ei kokous sen enempää kuin alustuskaan vaipunut. Tilanne oli osanottajien mielestä vaativa, mutta valittua linjaa pidettiin kuitenkin oikeana.⁴ Lausuma on otettava myös pedagogisena kannanottona, koska herbartilaisuus oli vaikuttanut piirissä jo useamman vuoden ajan.

Mielenkiintoista Nääsilän alustuksessa on se, että hän katsoi kirkonmiesten "tuomitsevan" kansakoulun. Vuotta aikaisemmin Nääsilä oli pitänyt alustuksen siitä, miten opetus saataisiin vastaamaan "lasten sielunelämää".⁵ Herbartilaisen pedagogiikan ja kirkonmiesten vastak-

1 Piirikokousten ptk. 2.12.1904. MPKA. MMA.

2 Jyväskylän seminaari 1863-1937 1937, 573; Sortavalan seminaari 1880-1930 1930, 636: Piirikokousten ptk. 12.10.1903. MPKA. MMA.

3 Piiritarkastajan yleiskatsaus lukuvuodelta 1903-04. Mikkelin piiri. KHA. VA.

4 Piirikokousten ptk.2.12.1904. MPKA. MMA.

5 Piirikokousten ptk. 21.1.1903. MPKA. MMA.

kainasettelu paljastuu pedagogiseksi kiistaksi piirikokouksessa keväällä 1912.

Mikkelin yhteiskoululle kokoontui piirikokoukseen yli 70 opettajaa. Puhetta johti Mäkisen seuraaja tohtori A. S. Kilpeläinen. Opettajien alustuksissa vaadittiin herbartilaisuuden edellyttämiä vuorokursseja otettavaksi käyttöön. Herbartilaiset äänenpainot olivat esillä myös V. Koskisen alustuksessa "laskennon oppiaineksen valinnasta ja opetusmenettelystä". Hän vaati oppiaineksen supistamista ja parempia esimerkkejä "elämään sovittamisessa".

Opettaja J. Lahti alusti kysymyksen: "Olisiko kristinoppi kansakoulusta poistettava?" Lahti oli ottanut osaa yliopistollisille jatkokursseille ja suorittanut yksityisesti tutkintoja kasvatusopissa.¹ Lahti kuvasi kirkon ja koulun vastakkaisia käsityksiä opetusmetodista ja vaati herbartilaisin perustein kristinoppia poistettavaksi kansakoulusta. Kristinopin "etäinen dogmaattisuus" oli Lahden mielestä korvattavissa lapsetajuisella Raamatun historialla.

Lahden esityksen takana oli herbartilaiseen pedagogiikkaan olennaisesti liittyvä havainnollisuuden vaatimus, eikä siihen liittynyt uskonnon vastaista sävyä. Hän korosti, ettei "uskonopillinen" järjestelmä kärsisi uudistuksesta. Samaa todistaa hänen esityksensä saama laaja kannatus. Jo asiaa käsitellessä valiokunnassa "verrattain suuri vähemmistö" asettui Lahden esityksen taakse enemmistön tyytyessä siihen, ettei "kristinoppia kokonaan poistettaisi". Kokous asettui äänestyksen jälkeen kuitenkin Lahden kannalle ja vaati aineen poistamista koulusta. Päätöstä edeltänyt laaja keskustelu osoitti uuden kasvatusopillisen näkemyksen ja kirkon kannan hiertäneen suhteita jo pitempään. Kangasniemeläiset opettajat kertoivat epäonnistuneensa yrityksessään sopia pappien kanssa uskonnon opetuksesta. Esitettiin, että opettajien tulisi sanomalehdissä selvittää syy kristinopin jättämiseen pois koulusta, jolloin ristiriidat poistuisivat. Lahti ei uskonut yhteistyön pappien kanssa onnistuvan.

- - kun suunnittelemme uskonnonopetuksen ym. edistymistä, ei meillä saa olla määräävinä mitkään sivuvaikuttimet, ei rippikoulut eikä papit. Meidän on pidettävä kiinni ainoastaan uskonnollisista ja puhtaasti kasvatusopillisista periaatteista.²

Yhteistyö pappien kanssa oli käytännössä kuitenkin välttämätöntä, koska papeilla oli laillinen velvoite tarkastaa koulun uskonnon opetusta. Esimerkiksi vuonna 1912 papisto tarkasti aineen opetusta 53%:ssa maan kansakouluista.³

1 Rauman seminaari 1896-1946 1947, 289.

2 Piirikokousten ptk. 28.-29.5.1912. MPKA. MMA.

3 Tamminen 1967a, 30.

Ei ollut sattuma, että ehdotuksen kristinopin poistamiseksi teki opettaja Lahti. Hän oli saanut herbartilaisuuden kannalta katsottuna parasta mahdollista koulutusta osallistuessaan yliopistollisille jatkokursseille ja suorittaessaan tutkintoja kasvatusopissa.¹ Suhdetta kristinopin opetukseen voidaan pitää opetusikäntöä lähellä olevana pedagogisena vedenjakajana. Ne, jotka vaativat aineen poistamista, olivat omaksuneet vanhasta pedagogiikasta poikkeavan ihmiskuvan. Pedagogisella kartalla he kuuluivat siten uudempien doktriinien kannattajiin. Uuden ihmiskuvan leviämistä voidaan siten seurata kristinopista käytävän keskustelun kautta. Vielä on syytä huomata, että kiista kristinopin opetuksesta oli jo olemassa yli kymmenen vuotta ennen opetussuunnitelmakomitean työn valmistumista.

Tamminen on tutkimuksessaan huomionut Mikkelin piirikouksen kannanoton vuodelta 1912 kristinopin poistamiseksi. Mikkelin päätös herätti aikanaan myös valtakunnallista huomiota. Tamminen olettaa päätöksen syntyneen osittain vastareaktionä "sille jyrkkyydelle", jolla Mikkelin piispa Colliander vaati ainetta opetettavaksi.²

Kiistan toisena selittäjänä tulee kuitenkin pitää herbartilaisuuden leviämistä piirissä. Heinolan seminaarin läheisyys, tarkastaja Mäkisen toiminta sekä useiden opettajien ja opettajayhdistysten pedagoginen linjavalinta johtivat väistämättä kiistaan kirkon kanssa, joka valvoi yhden kansakoulun keskeisen oppiaineen opetusta.

Piirin opettajat säilyttivät kantansa kristinopin opetukseen entisellään myös Mäkisen lähdön jälkeen. Antti Hölttä esitteli elokuussa 1917 piirikokoukselle opetussuunnitelmakomitean välimietintöä. Opettajat suhtautuivat siihen myönteisesti ja kannattivat herbartilaisin perustein komitean kantaa kristinopin opetuksessa. Nyt piirin tarkastajan oli uskontoon myönteisesti suhtautuva ja herbartilaisen doktriinin ulkopuolelle luokiteltu J. Laurila. Hän tulkitsi tuolloin piirin tilannetta toteamalla, että "opettajan on tässä piirissä vaikeaa opettaa uskontoa kun ollaan papiston kovan painostuksen alaisena".³

Herbartilaisuuden vaikutusta Mikkelin piirissä voidaan pitää merkittävänä, mutta valta-asemaa suuntaus ei välttämättä saanut. Keväällä 1914 Juho Wiljo alusti piirikokouksessa äidinkielen opetuksesta. Ponnessaan hän katsoi herbartilaiseen tapaan kieliopin opetuksen ole-

1 Kalevi Tamminen on tutkimuksessaan oivaltanut, että kiistaan kristinopin opetuksesta liittyi pedagoginen ulottuvuus. Hän katsoo herbartilaisten perusteiden vaatineen vain "osittain" kristinopin poistamista. Hän ei kiinnitä kuitenkaan riittävästi huomiota siihen, että herbartilainen pedagogiikka edellytti kristinopin poistamista useiden käytännön tason reformivaatimusten vuoksi. Dogmaattisen aineksen prosessoiminen muodollisten asteiden mukaan oli herbartilaisen ajattelun mukaan mahdotonta. Kiistan pedagoginen syvyys jää siten Tamminsen esityksen ulkopuolelle. Tamminen 1967a, 203, 205.

2 Tamminen 1967a, 209.

3 Piirikokousten ptk. 26-27.8.1917. MPKA. MMA.

van paljolti turhaa. Pontta ei kuitenkaan kelpuutettu. Vastapuheenvuoroissa vedottiin mm. uushumanistiseen perusteeseen kieliopin ja "ajatuskyvyn kehittämisen" yhteydestä. Wiljon ponsi vesitettiin lausumalla: "Missä paljon oppilaita siirtyy oppikouluun on hyvän suhteen säilyttämiseksi kielioppia opetettava."¹

4.2.2 Maanalainen herbartilaisuus

Kapinan jälkeen ja koko 20-luvun uskonnon opetus oli keskeisesti esillä piirikokouksissa. Kristinopin poistamista ei enää vaadittu. Kokoukset pidettiin miltei poikkeuksetta Mikkelissä ja ne alkoivat jumalanpalveluksilla. Saarnoissa käsiteltiin usein kasvatuksen päämääriin liittyviä aiheita. Kokouksissa oli lisäksi usein uskonnonopetukseen liittyviä esitelmiä.² Piirikokousten ilmapiiri näyttää muuttuneen täydellisesti.

Samalla herbartilaiset puheenvuorot katosivat piirikokouksista miltei kokonaan. Kapinan jälkeiseltä ajalta on löydettävissä ainoastaan kaksi herbartilaista alustusta piirikokousten pöytäkirjoista. A. K. Palomäki alusti kesällä 1925 kysymyksen: "Tarkkaavaisuuden ja mielenkiinnon vireilläpysyttämisestä". Toisena herbartilaisena puheenvuorona on pidettävä A. Höltän esitystä kesältä 1927. Hänen koulussaan oli testattu komitean ehdottamaa uutta opetussuunnitelmaa. Kokeilun perusteella hän kritisoi herbartilaisin sanakääntein muutamia oppikirjoja. Kotiseutuopetusta hän piti onnistuneena samoin kuin koko opetussuunnitelmaa jatkokurssia myöten. Tosin liian laaja "ainehisto" vaikeutti "omatoimisuutta".³

Herbartilaisia tarkastajia Mäkisen lähdön jälkeen ei Mikkelin piiriin enää tullut. Tarkastaja H. A. Puro korosti jo ensimmäisessä pitämässään piirikokouksessa keväällä 1919 murtolukujen opettamisen tärkeyttä jo alakoulussa. Otto Erkkilä otti tarkastajan tehtävän vastaan kesällä 1920. Hän piti kaikkia oppiaineita kasvattavina, mutta tärkeimpänä hän piti uskontoa. Myöskään murtolukujen opettamisesta hän ei ollut valmis kokonaan luopumaan.⁴

Väinö Valorinta ennätti esitellä työkoulua Mikkelin piirissä jo ennen kapinaa vuoden 1917 piirikokouksessa. Kymmenen vuotta myöhemmin suuntausta alettiin voimalla esittelemään piirissä. Merkittävin työkoulua markkinoiva puhe oli A. K. Tarjanteen esitelmä "Lisiä opetussuunnitelmakomitean mietintöön". Kouluhallituksen kansanopetusosaston päällikkö esitti kesällä 1927 herbartilaisuuden kanssa ristirii-

1 Piirikokousten ptk. 28.-29.4.1914. MPKA. MMA.

2 Piirikokousten ptk. 16.-17.8.1920, 20.-22.8.1921, 13.-15.6.1923, 26.-27.6.1925, 3.-4.6.1927, 15.-16.8.1930. MPKA. MMA.

3 Piirikokousten ptk. 26.-27.6.1925, 3.-4.6.1927. MPKA. MMA.

4 Piirikokousten ptk. 29.3.1919, 16.-17.8.1920. MPKA. MMA.

dassa olevia ohjeita noudatettaviksi "opetussuunnitelman lisinä". Esityksessä hän katsoi mm, että jokaisella aineella oli kyky "sivistää ihmistä" ja, että "yleissivistyskäsitettä oli tarkistettava". Koulutyö oli hänen mukaansa keskitettävä harvoin aineisiin ja aktiivinen "toiminnallinen työtapa" oli saatava arvoonsa.

Tarjanteen esitys antaa aihetta pohtia työkoulun suhdetta opetussuunnitelmaan laajemminkin. Työkoulun kannattajat kokivat varmaankin opetussuunnitelmakomitean työn askeleena eteenpäin, koska se mahdollisti "toiminnallisen työtavan" käytön. Tarjanteen esitys antaa kuitenkin mahdollisuuden ajatella, että työkoulun tuki opetussuunnitelmalle oli laadultaan taktista. Koska työkoulun kannattajilla oli hallussaan keskeisiä hallintovirkoja, pystyivät he vaikuttamaan olennaisesti opetussuunnitelman tulkintaan työkoulun eduksi tarjoamalla suoranaisia "lisiä opetussuunnitelmaan". Ehkä tässä on myös syy siihen, miksi opetussuunnitelmakomitean mietintöä ei määrätty pakollisesti noudatettavaksi. Lisäksi suunnitelman saama kritiikki pystyttiin vierittämään herbartilaisuuden tiliin.

Puhuessaan Mikkelin piirissä Tarjanne saattoi myös olla varma tarkastajien tuesta. Alb. Näätänen ja häntä seurannut tarkastaja A. Lahinen puhuivat myös työkoulun puolesta.¹

4.2.3 Kolme tarkastusraporttia

Eräät tarkastusraportit antavat mahdollisuuden arvioida herbartilaisuuden saamaa kannatusta opettajien keskuudessa Mikkelin piirissä. Niiden perusteella ei voida saada luotettavaa kuvaa tilanteesta, mutta ne antavat selvän viitteen pedagogisesta asetelmasta maalaiskouluissa.

K. G. Aminoff valmistui maisteriksi vuonna 1897. Seuraavana vuonna hän opiskeli pedagogiikkaa ja filosofiaa herbartilaiseksi keskuksiksi mainitussa Leipzigissä. Aminoff ennätti toimia tarkastajana ja kouluylihallituksen apujäsenenä. Hän oli myös opetussuunnitelmakomitean jäsen kuolemaansa saakka vuoteen 1918.²

Kouluylihallitus määräsi Aminoffin tarkastamaan Mikkelin piirin vuoden 1910 lopulla. Aminoff toteaa huolellisessa tarkastusraportissaan tyytyväisyydellä sen, että "opettajisto myöskin Mikkelin piirissä oivaltaa sen merkityksen, joka opetuksessa on annettava uuden läksyn valmistamiselle". Aminoff ennätti tarkastaa perinpohjaisesti vain 12 koulua. Kolme opettajaa piti kuitenkin edelleen tunnin pääpainon kuulustelussa. Kaikkiaan viiden opettajan työtä hän piti huonona. Neljää näistä hän kritisoi herbartilaisin käsittein. Aminoff kehui viiden opettajan työtä. Näistä neljän kohdalla hän käytti herbartilaisia käsitteitä.

1 Piirikokousten ptk. 3.-4.6.1927, 15.-16.8.1930, 21.-22.8.1931. MPKA. MMA.

2 Karttunen 1983, 51.

Nämä opettajat osasivat käyttää "kehittävää opetustapaa" ja "metodista käsittelyä" sekä ottaa huomioon "lasten miellepiirin".¹

Aminoffin kertomuksen mukaan arvioituna vajaan puolet opettajista täytti herbartilaiset kriteerit hyvästä opetuksesta. Täsmälleen saman verran oli herbartilaisuuden kannalta huonoa opetusta.

Aminoff ei tehnyt vastaavia tarkastuksia muissa piireissä. Herbartilaista kauttaan elänyt Tarjanne teki kuitenkin vuotta aikaisemmin tarkastuksen Alavuden piirissä. Hän kuvasi myönteisin sanakääntein seitsemän opettajan työtä, joista kolmea hän kehui herbartilaisin käsittein. Viiden opettajan työtä hän piti huonona. Nämä opettajat korostivat esimerkiksi ulkolukua.² Tarjanteen raportti antaa siten vihjeen siitä, että kutakuinkin samanlainen tilanne vallitsi Alavuden piirissä.

Kapinan jälkeistä tilannetta Mikkelin piirissä voidaan arvioida H. A. Puron ja Otto Erkkilän tarkastuskertomusten pohjalta. Molemmat toimivat jonkin aikaa piirin tarkastajina. Heidän kouluhallitukseen lähettämänsä vuotuisten tarkastuskertomusten opetuksen laatuun kohdistuvat arviot ovat poikkeuksellisen systemaattisia muiden tarkastajien kertomuksiin verrattuna. He käyttivät herbartilaista termistöä myös verrattain systemaattisesti.

Kumpakaan näistä tarkastajista ei ole voitu luokitella herbartilaisiksi. Vaikka he eivät hyväksyneet herbartilaista opetussuunnitelmaa eikä herbartilaista ihmiskuvaa, he tunsivat jo olosuhteiden pakosta herbartilaisen metodin. Molemmat olivat valmistuneet opettajiksi seminaarista vuosisadan vaihteessa. Puro valmistui maisteriksi 1919 ja Erkkilä 1910.

Opettajien työtä arvioidessaan he käyttivät paljon herbartilaista käsitteistöä. Mitä ilmeisemmin he pitivät ainakin osittain muodollisia asteita noudattavaa opetusta hyvänä. Nämä varaukset huomioiden Puron ja Erkkilän kertomuksia voidaan käyttää apuna arvioitaessa piirin pedagogiikkaa. Heidän tarkastuskertomuksiaan ja niiden luokitusperusteet on esitetty liitteessä.

Puro tarkasti keväällä 1920 Mikkelin piirissä 77 opettajaa. Hän piti 47 opettajan antamaa opetusta "tyyydyttävänä" tai sitä parempana. Näistä ainoastaan 10 kohdalla hän käytti herbartilaista termistöä. Olenaisia herbartilaisin käsittein kuvattuja puutteita Puro löysi 17 opettajan kohdalla. Lisäksi hän piti 5 opettajan työtä muuten huonona.³

Puro siirtyi pian Kuopion piirin tarkastajaksi. Syksyllä 1925 hän tarkasti 87 opettajaa. Puro piti tyydyttävänä tai hyvänä vain 27 Kuopion piirin opettajan työtä. Näistä ainoastaan 4 kohdalla hän käytti herbarti-

1 Aminoffin kertomus Mikkelin piirin tarkastuksesta 16.3.1911. KHVT. KHA. VA.

2 Tarjanteen kertomus Alavuden piirin tarkastuksesta 12.1.1910. KHVT. KHA. VA.

3 Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset. Kevät 1920. Mikkelin piiri. KHA. VA.

laista käsitteistöä. Herbartilaisella käsitteistöllä hän kritisoi peräti 36 opettajan työtä. Lisäksi 8 opettajan opetus oli muuten huonoa.¹ Kertomukset antavat siten vihjeen, että Mikkelin piiri olisi ollut pohjoisempaa piiriä herbartilaisempi.

Otto Erkkilä kuvasi syksyllä 1925 Mikkelin piirin opettajien työtä varsin myönteisin herbartilaisin sanakääntein. Hän oli tarkastanut 54 opettajaa. Kaikkiaan 36 opettajan kohdalla hän käytti herbartilaisia käsitteitä myönteisessä merkityksessä. Ainoastaan seitsemää hän kritisoi herbartilaisin termein.

Erkkilä oli aikaisemmin ollut Kuopion piirin tarkastajana. Vertailu paljastaa myös Erkkilän kertomusten valossa Mikkelin piirin olleen Kuopion piiriä herbartilaisempi. Herbartilaisin termein Erkkilä kehui keväällä 1920 Kuopion piirissä vain 39 opettajaa. Tuolloin hän oli tarkastanut 71 opettajaa.²

Vaikka edellä esitetty tulos ei ole järin luotettavan mittauksen tulos, antaa se osaltaan vahvistusta muun lähteistön pohjalta tehtäville oletuksille. Ensinnäkin herbartilaisen metodin ainakin osittainen käyttö yleistyi 1920-luvulle tultaessa siitäkin huolimatta, että suuntaus ei ollut erityisemmin suosiossa piirikokouksissa.

Toiseksi näyttää siltä, että yli puolet opettajista käytti 1920-luvulla ainakin herbartilaisen opetusmetodin osia. Tästä ei kuitenkaan pidä tehdä suoraa johtopäätöstä herbartilaisuuden leviämisestä, koska samoihin aikoihin kehitys piirikokouksissa antaa olettaa uushumanistisen ihmiskuvan saaneen voimakasta tukea. Toisaalta opetussuunnitelmakomitean ehdotusten kokeileminen antoi opettajille mahdollisuuden opettaa herbartilaiseen tapaan, jos olivat siihen halukkaita. Työkouluun uskova kouluhallinto näyttää myös antaneen opettajille mahdollisuuden työkoulun mukaiselle opetukselle 1920-luvun loppupuolelta lähtien.

Mikkelin piirin osalta tulos vahvistaa sitä kuvaa, että herbartilaisuus oli saanut jo Mäkisen tarkastajakautena ja Aminoffin tarkastuksen aikoihin merkittävän jalansijan Mikkelin piirissä. Tämä oli osaltaan johtamassa konfliktiin papiston kanssa. Kapinan jälkeen herbartilainen ihmiskuva ja päämäärätieto joutuivat syytettyjen penkille. Kirkon sielukyöppiin nojautunut ihmiskuva hallitsi piirikokouksia.

1 Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset. Syksy 1925. Kuopion piiri. KHA. VA.

2 Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset. Syksy 1925 Mikkelin piiri ja kevät 1920 Kuopion piiri. KHA. VA.

4.3 Jyväskylän piiri välttää konfliktin

4.3.1 Uushumanistinen tarkastaja Kunelius

Kaarlo Kunelius syntyi talollisen poikana Saarijärvellä 1850. Hän valmistui Jyväskylän seminaarista 1872. Tutkintoja hän suoritti mm. kasvatustieteiden ja kirkkohistoriassa vuosina 1885 - 87. Harjoituskoulun yliopettajana hän oli Jyväskylässä 1885 - 93, jonka jälkeen hän siirtyi Uudenkaarlepyyn piiriin tarkastajaksi. Jyväskylän piiriin tarkastajana hän oli vuodet 1898 - 1912.¹

Kuneliuksen kohdalla aineisto tarjoaa mahdollisuuden seurata yksityistapauksen pohjalta vanhan pedagogisen doktriinin omaavan henkilön suhtautumista vuosisadan alun kasvatustieteelliseen tilanteeseen. Aineisto osoittaa Kuneliuksen edustaneen vanhempaa pedagogiikkaa. Hän korosti uskonnon keskeisyyttä ja vetosi asiassa niin Cygnaeukseen kuin lakiinkin.² Mäkisestä hänen toimensa erosivat mm. siinä, että hänen johtamisensa kokouksissa papit olivat usein paikalla.³

Kokonaisuutena tarkastellen Kunelius keskittyi kansakouluasian yleiseen edistämiseen piirikokouksissa. Päinvastoin kuin Mäkinen hän ei pyrkinyt korvaamaan opettajien kasvatustietoa uudella. Piirikokousten alustuksista puuttuivat pitkälle herbartilaisuuden edellyttämät aiheet. Uskonnon aseman jatkuva korostaminen opettajille osoittaa, että Kunelius pyrki vahvistamaan opettajien entistä kasvatustietoa. Tämä ei merkinnyt kuitenkaan sitä, että Kuneliuksen olisi tarvinnut pitäytyä vanhoissa käsitteissä ja opetusmetodeissa.⁴

Saksanmatkallaan 1892 Kunelius seurasi Dresdenissä äidinkielen opetusta, joka teki häneen ilmeisen vaikutuksen.⁵ Oman kuvauksensa ja aikaisemmin tässä tutkimuksessa esitellyn Raition matkakertomuksen perusteella Kuneliuksen voi arvioida seuranneen herbartilaisia vaikutteita saanutta opetusta. Kokemustensa ja havaintojensa pohjalta Kune-

1 Karttunen 1983, 44.

2 Piiritarkastajakokousten ptk. 1912, 166. JPKA. JMA; Kansakoulun Lehti 1903, 136-140.

3 Piirikokousten ptk. 25.-26.9.1903. JPKA. JMA; Esim. kokous Saarijärvellä. Piiritarkastajan yleiskatsaus lukuvuodelta 1909-10. KHA. VA.

4 Kuneliuksen kasvatustiedosta tiedetään vielä, että hän kannatti pieniä koulupiirejä. Näin koulunkäynti saataisiin yleisemmäksi, vaikka opetuksen taso saattaisi laskea. Kunelius oli valmis ottamaan kouluun myös huonosti "valmistettuja" lapsia, eikä hän katsonut päästötodistuksen saamisen edellyttävän keskinkertaista kummempia lahjoja. Hän kannatti oppilaiden sisäistä itsehallintoa. Vanhan pedagogiikan mukaisesti hän uskoi ihanteiden tärkeyteen. Hän ehdotti myös kasvatustieteen liittämistä koulun oppiaineisiin. Piiritarkastajien yleiskatsaukset lukuvuodelta 1903-04. Jyväskylän piiri. KHA. VA; Piirikokousten ptk. 15.-16.9.1898. JPKA. JMA; Piiritarkastajakokousten ptk. 1899, 18; Piiritarkastajakokousten ptk. 1912, 14, 39, 165-166.

5 Kuneliuksen matkakertomus 1892. KHA. VA.

lius pyrki uudistamaan äidinkielen opetusta piirissään. Syksyllä 1895 pidetyssä kokouksessa alusti opettaja J. Oksa oikeinkirjoituksen järjestämisestä. Oksa kertoi panneensa käytäntöön tarkastajan ulkomailta tuomia "teorioja". Näihin kuului mm. oikeinkirjoituksen aloittaminen kokonaisilla lauseilla heti pientenlastenkoulussa. Alustaja kehui kahdessa vuodessa saatavan aikaan "kolmen vuoden tulokset". Muut kokouksen osanottajat pitivät metodia hyvänä.¹

Kuneliuksen ja seminaarin johtajan K. Raition käsitykset äidinkielen opetuksesta olivat ilmeisen lähellä toisiaan. Kunelius järjesti piirikokouksen Raahen seminaarissa keväällä 1897. Tällöin Raitio alusti laajasti äidinkielen opetuksesta. Hän oli valmis yhdistämään kirjoituksen opetuksen kielioppiin, mutta jälkimmäisen asemaa hän ei halunnut horjuttaa. Kunelius oli Raition tavoin valmis suosittamaan saneluopetusta neljäosastoiselle koululle. Hän vastusti "vapaitten aineiden" aiheiden antamista ja korosti oikeinkirjoituksen tärkeyttä.² Sekä Kunelius että Raitio siirtyivät vuosisadan vaihteessa Jyväskylään. Heidän yhteistyönsä piirikokousten pidossa saattoi siten jatkua. Kunelius koki vanhan pedagogiikan mukaisesti äidinkielen tärkeäksi oppiaineeksi. Äidinkielen opetuksen tärkeyden ja uskonnollisen näkemyksensä hän yhdisti edellä mainitussa Raahessa pidetyssä piirikokouksessa 1897 lausumalla:

Jumala ei anna anteeksi semmoiselle opettajalle, joka huonosti opettaa sisälukua.

Vanhan pedagogiikan mukaiset käsitykset eivät estäneet Kuneliusta suhtautumasta kriittisesti kristinopin opetukseen. Kristinopin opetusta koskevissa lausumissaan hän oli varovainen tietäen asian arkaluonteisuuden. Lausumissaan hän vetäytyi mielellään pedagogisen auktoriteetin tai komitean mielipiteen taakse. Saarijärvellä 1909 pidetyssä kansansivistyskokouksessa hän lainasi "etevien kasvattajien" mielipiteitä kristinopin korvaamista uskonnonopetuksessa "hedelmällisemmällä aineistolla". Lähteet eivät kerro hänen vaatineen oppiaineen täydellistä poistamista. Hänen kantansa oli ilmeisen lähellä asiaa käsitelleen komitean käsitystä, että uskonnon opetus tulisi aloittaa Raamatunhistorialla ja että kristinoppi tulisi opettaa Uuden Katekismuksen mukaan.³

Kunelius hyväksyi Boxströmin tavoin uuden oppimispsykologisen vaatimuksen havainnollisuudesta, mutta ei suinkaan luopunut spekulatiivisista sielun rakennetta koskevista käsityksistään. Lukuvuoden 1903 - 04 yleiskatsaukseen keskusvirastolle Kunelius kirjoitti:

1 Piirikokousten ptk. 19.9.1895. JPKA. JMA.

2 Piirikokousten ptk. 10.8.1894, 2.-3.4.1897. JPKA. JMA.

3 Piirikokousten ptk. 10.8.1894. JPKA. JMA; Kansakoulun Lehti 1903, 172; Piiritarkastajan yleiskatsaus lukuvuodelta 1909-10. Jyväskylän piiri. KHA. VA.

Nykyinen kasvatus- ja opetusoppi vaatii yhä vakaammin kasvatukselle ja opetukselle varman sielunelämään perustuvan pohjan.¹

Läheisyydestä Boxströmiin puhuu myös se, että Kunelius isännöi vuonna 1909 kolmipäiväistä opettajien ja seminaarilaisten kristillistä kokousta Jyväskylässä. Paikalla oli noin 200 osallistujaa. Kokouksen varapuheenjohtajana toimi Boxström.² Herbartilaista käsitteistöä Kunelius käytti harvoin. Käyttäessään kyseisiä käsitteitä hän sovitti ne kasvatustietoonsa. Jyväskylässä 1902 pidetyssä piirikokouksessa hän alusti "rinnastusperiaatteen" käytöstä. Rinnastuksen hän määritteli herbartilaisuuden tavoin, mutta hän katsoi kuitenkin, että vain uskonto soveltui keskusaiheeksi.³

Ilmeisen kiristyneissä tunnelmissa pidettiin piirikokous Jyväskylässä syksyllä 1906. Kunelius ennakoi kristinopin poistamista vaativia puheenvuoroja. Hän käytti uskonnollisia totuuksia julistavan puheenvuoron, josta on luettavissa hänen kasvatustietonsa spekulatiivinen pohja. Puheensa hän lopetti lausumaan:

Tiede etsii totuutta. Henkimaailman totuuksia ei järki ja tiede kuitenkaan kykene selvittämään - - Älkäämme vaihtako siis koeteltua totuutta valheeseen.

Keuruulainen Raumalta vuonna 1900 valmistunut opettaja A. Salokannel⁴ vaati seuraavassa puheenvuorossa kristinopin poistamista ja Katekismuksen opetuksen vähentämistä. Uskonnon kurssia tuli hänen mukaansa ylipäänsä supistaa. Tässä yhteydessä hän viittasi Heinolan seminaarin uskonnon lehtori Päivänsalon esitykseen. Salokanteleen mielestä uskonnon opetus olisi järjestettävä "kasvatusopillisten periaatteiden nojalla". Käsitellessään koko kansakoulun opetusta hän vaati kursseja supistettavaksi pikaisesti. Supistuksen tuli hänen mukaansa koskea uskonnon lisäksi erityisesti kielioppia, laskentoa ja fysiikkaa. Kemia tuli oppiaineena jättää kokonaan pois ja yhdistää astronomian tavoin maantietoon. Supistus koskisi myös yleistä historiaa, joka tulisi yhdistää laajennettuun ja uudelleen järjestettyyn Suomen historiaan. Sama koskisi yleisen ja Suomen maantieteen suhdetta. Vapautuvia tunteja hän suositteli annettavaksi puutarhanhoitoon, raittiusopetukseen, piirustuk-

-
- 1 Piiritarkastajien yleiskatsaukset lukuvuodelta 1903-04. Jyväskylän piiri. KHA. VA.
 - 2 Piiritarkastajien yleiskatsaukset lukuvuodelta 1908-09. Jyväskylän piiri. KHA. VA.
 - 3 Samassa yhteydessä Kunelius lainasi Soinisen ja Langen lausumia, joissa nämä puolustivat uskonnon asemaa kansakoulussa. Soinisen lausumien käyttö uskonnon säilyttämisestä koulun yhtenä pääaineena olisi ollut puolustettavissa, mutta Soinisen lainaaminen kyseisellä tavalla oli hyvin lähellä 'hämäystä'. Kansakoulun Lehti 1903, 139-141.
 - 4 Rauman seminaari 1896-1946 1947, 420.

seen ja voimisteluun. Ajatusta ajamaan hän ehdotti opetussuunnitelma-komiteaa, johon kuuluisi mm. neljä maalaiskansakoulunopettajaa.

Salokanteleen esittämät vaatimukset sattuivat yksiin herbar-tilaisen doktriinin opetussuunnitelmaopin kanssa. Salokannel esitti vaatimuksensa kahdessa alustuksessa, joita edelsi Kuneliuksen uskon-nollisia totuuksia julistava puheenvuoro. Tämän asetelman perusteella on syytä olettaa kyseisten henkilöiden edustamien kasvatussuuntausten ottaneen yhteen Salokanteleen ponsia käsiteltäessä.

Ponnet lähetettiin valiokuntaan, johon Kunelius itse kuului. Va-liokunta katsoi uskonnon edelleen opetuksen keskuksiksi. Raamatun-historian tuli olla uskonnon opetuksen ytimenä, mutta niin kristinoppi kuin Vanha Katekismuksen kuuluivat valiokunnan mielestä opetukseen. Valiokunta oli valmis havainnollistamaan uskonnon opetusta ja otta-maan vuorokurssit käyttöön, mikä merkitsi oppimäärän supistamista. Herbartilaiset vaativat kurssien karsimista. Valiokunta vesitti tämän pyrkimyksen uushumanistisella näkemyksellä, että tuli kuitenkin pitää "silmällä sitä", ettei opetukseen syntyisi "suurempia aukkoja".

Kokous hyväksyi valiokunnan muutokset Salokanteleen uskon-non opetusta koskeviin ponsiin. Kokous ei myöskään kelpuuttanut Salokanteleen ajatusta matematiikan vähentämisestä vaan katsoi mate-matiikan kurssin olevan yhden onnistuneimman kansakoulun oppimää-rissä. Setälän kieliopin oppikirjan "alustavaa jaksoa" kokous piti myös-kin hyvänä oppisisältönä. Yleisen ja Suomen maantietiedon yhdistämi-seen ei oltu myöskään valmiita. Salokannel ja kokouksen enemmistö olivat siten samaa mieltä ainoastaan opetussuunnitelmakomitean asetta-misesta, yleisen ja Suomen historian yhdistämisestä ja eräiden kurssien supistamisesta.¹

Jyväskylän piirin opettajat eivät esittäneet piirikokouksissa her-bartilaisia näkemyksiä ennen vuotta 1906. Tuolloin Salokannel oli kui-tenkin valmis uhmaamaan tarkastajan kasvatustietoa. Salokannel oli sisäistänyt herbartilaisen doktriinin ja hänellä oli mahdollisesti tausta-ryhmä. Hän tunsu myös mielenkiintoa jatko-opintoihin. Mahdollisena taustaryhmänä oli Keuruun opettajayhdistys, jonka johtokunnan jäsen ja puheenjohtaja hän oli Keuruulla ollessaan vuodet 1901 - 19. Salokannel toimi myöhemmin tarkastajana. Lähteet kertovat hänen säilyttäneen herbartilaisen kasvatustietonsa läpi koko tarkasteltavan ajanjakson.²

Salokanteleen esitys kristinopin vähentämiseksi kouluopetuk-sesta esitettiin miltei kaksikymmentä vuotta opetussuunnitelmakomite-an mietintöä aikaisemmin. Esitys tehtiin muiden herbartilaisten vaati-musten ohessa. Havainto tukee aikaisemmin tässä tutkimuksessa saatua

1 Piiritarkastajien yleiskatsaukset lukuvuodelta 1906-07. Jyväskylän piiri. KHA. VA; Piirikokousten ptk. 14.-15.9.1906. JPKA. JMA.

2 Esim. Piiritarkastajakokousten ptk. 1931, 37; Rauman seminaari 1896-1946 1947, 420.

kuvaa pedagogisen viitekehyksen ensisijaisuudesta tulkittaessa kiistaa kristinopin opetuksesta.

4.3.2 Herbartilaisten tarkastajien aika

Kuneliuksen jälkeen tarkastajaksi tuli Arvi Sipola. Jyväskylän piiriä hän hoiti vuodet 1912 - 24.¹ Syksyllä 1912 Sipola esitteli Jyväskylän seminaarissa pidetyssä piirikokouksessa uusia kasvatussuuntauksia. Hän kertoi, että Saksassa uskottiin työkoulun tuovan "uutta eloa opetusallalle". Sipola tunsikin uuden suuntauksen hyvin. Herbartilaisuuden hän näki myöskin muuttuneen:

Vielä tahdon mainita erään herbartilaisen opin - - Tarkoiton opetuksen muodollisia asteita. Jyrkimmät sanovat, että nämä on jo voitettu toiset eivät ole yhtä jyrkkiä.

Tarkastaja kertoi myös Jenan professori Reinin luopuneen muodollisista asteista lyyrisiä runoja käsitellessään. Muodollisista asteista hän totesi kuitenkin, että ne on "edullista tuntea". Sipola oli kuitenkin valmis puolustamaan herbartilaisuutta vuoden 1919 kansakoulukokouksessa. Tuolloin hän piti esitelmän "lapsentajuudesta opetuksessa". Esityksessä hän sitoutui herbartilaiseen miellepsykologiaan ja suositti muodollisten asteiden "harkittua" käyttöä. Hän oli valmis käyttämään työkoulun metodeja ainoastaan herbartilaisuuden ehdoilla. Tämän todistaa seuraava lausuma:

Vielä tahtoisin huomauttaa eräästä näennäisestä ristiriidasta, mikä monen mielestä saattaa olla siinä, että vaadin opettajilta huolellista työtä ja samalla oppilaiden itsetoimintaa - - Tätä ristiriitaa en kuitenkaan näe siinä, että opettaja huolehtii varmojen alkutietojen antamisesta, mutta panee oppilaat itsenäiseen työhön sitten, kun hän saa siihen tarpeelliset edellytykset.²

Sipola siirtyi Tampereen piiriin tarkastajaksi 1924. Hän luopui herbartilaisuudesta 1920-luvun kuluessa. Myöhempien lausumiensa perusteella hänet on tässä tutkimuksessa luokiteltu jatkossa työkoulun kannattajaksi.

Sipolan aikana piirikokouksissa oli usein esillä herbartilaissävyyisiä keskustelukysymyksiä ja niihin tarjottiin myös herbartilaisia vastauksia. Papisto ei ollut kapinan jälkeenkään erityisemmin esillä näissä kokouksissa. Jopa syksyllä 1918 pystyttiin käsittelemään kristinopin opetusta koskevaa asiaa. Tällöin todettiin, että "nykyinen kris-

1 Karttunen 1983, 59.

2 Kansakoulukokous 1919, 42.

tinoppi kokonaisuudessa on kansakoululapsille liian vaikea oppia".¹

Opetussuunnitelmakomitean mietintö tehtiin tutuksi Jyväskylän piirin opettajille. Sipolan seuraaja A. V. Laitakari jatkoi mietinnön esittelyä myönteisessä sävyssä.² Hänet on luokiteltu tässä tutkimuksessa herbartilaiseksi. Jyväskylän piiriä hän hoiti vuodet 1924 - 29. Laitakari tulkitsi opetussuunnitelmaa herbartilaisittain. Hän halusi, että ympäristöopetuksessa oppilaita valmennettaisiin historian opiskeluun. Sama tehtävä oli myös yläkansakoulun alempien osastojen lukutunneilla.³ Laitakarin tulkinta oli sopusoinnussa mietinnön kanssa. Samalla tarkastajan menettely herbartilaisuuden keskusaineen korostamiseksi tukee aikaisemmin tässä tutkimuksessa esitettyä tulkintaa siitä, että komitea ei suinkaan aikonut heikentää herbartilaisten keskusaineiden asemaa, vaan siirsi keskeisiä oppisisältöjä ympäristöopin ja äidinkielen opetukseen. Jyväskylän piirin opettajat halusivat kuitenkin säilyttää koulun kurseissa murtoluvut ja osia kristinopista. Uskonnon kohdalla tosin hyväksyttiin "pääpiirteisään komitean yleiset periaatteet".⁴

Opettaja E. Lehtiö kokeili koulussaan komitean suositusten mukaista opetusta. Hän esitti kokemuksensa vuoden 1928 piirikokoukselle. Hän oli varsin tyytyväinen mietintöön jatko-opetusta myöten. Kokous halusi kuitenkin muuttaa jatko-opetuksessa annettavaa yhteiskuntaopin opetusta enemmän "luonteeltaan historialliseksi". Samaa painotti myös seuraavan vuoden piirikokous. Tuolloin katsottiin, että "jatko-opetuksessakin harrastuksen herättäminen oli tärkeämpi kuin tieto". Olennaisemman muutoksen vuoden 1928 kokous halusi kuitenkin tehdä uskonnon kohdalla. Kokous halusi aineelle varattavaksi jatko-opetuksessa "huomattavasti enemmän aikaa". Jyväskylän piirin päätökset olivat osittain siten komitean mietintöä herbartilaisempia.

Tässä kokouksessa A. Murto arvioi piirin pedagogista tilannetta. Hän oli toiminut edellisen vuoden tarkastajan sijaisena. Hänen mukaansa epäkohtia oli etenkin uskonnon ja luonnontieteen opetuksessa. Nämä aineet tuottivat hankaluutta varsinkin vanhemmille opettajille.⁵ Tällä lausumallaan hän viittasi siihen hankaluuteen, mikä vanhemmilla opettajilla oli uuden suunnitelman mukaisessa opetuksessa. Samalla lausuma antaa viitteen siitä, kuinka tehokkaasti jotkut tarkastajat pyrkivät edesauttamaan mietinnön toteutumista. Samassa yhteydessä Murto vaati opettajille täydennyskoulutusta luonnontieteissä ja oppilaskirjastojen kohentamista.

1 Herbartilaisia alustuksia vuonna 1912 oli esim. kotiseutuopetuksesta. Vuonna 1916 ainekirjoituksesta, opetussuunnitelmasta ja historian opetuksesta. Piirikokousten ptk. 23.9.1912, 22.9.1916, 28.9.1918. JPKA. JMA.

2 Piirikokousten ptk. 18.-19.9.1920, 26.-27.9.1926. JPKA. JMA.

3 Piirikokousten ptk. 24.9.1927. JPKA. JMA.

4 Piirikokousten ptk. 26.-27.9.1926, 24.9.1927. JPKA. JMA.

5 Piirikokousten ptk. 22.-23.9.1928, 21.-22.9.1929. JPKA. JMA.

Kapina ei näytä heikentäneen herbartilaisuuden asemaa Jyväskylän piirissä. Mikkelin piirin alueella vuoden 1918 tapahtumat olivat Jyväskylään verrattuna selvästi dramaattisemmat. Jyväskylän piirissä kiista uskonnon opetuksen sisällöstä ei ollut myöskään kärjistynyt Mikkelin piirin tavoin. Ehkä nämä tekijät mahdollistivat herbartilaisuuden leviämisen Jyväskylän piirissä vielä 1920-luvulla.

4.3.3 Valorinta tuo työkoulun Jyväskylän piiriin

Työkoulun laaja esittely alkoi Jyväskylän piirissä vasta kesällä 1931. Tuolloin piirin tarkastajana toimi keskeinen työkoulumies Väinä Valorinta. Hänen lisäksi suuntausta esitteli tarkastaja A. Näätänen. Vuoden kuluttua työkoulu oli levinnyt niin paljon, että opettaja T. J. Kirkkola pystyi esittelemään kokemuksiaan työvihkon käytöstä. Hänen alustuksensa kesällä 1932 päättyi ponsiin, joissa vaadittiin mm. työvihkoja käyttöön "kaikessa asiaopetuksessa". Lisäksi ponsissa katsottiin, että työvihkoja käyttävä koulu "on luovaan työhön uskova koulu". Kokous hyväksyi ponnet. Samassa kokouksessa opettaja L. Koskinen alusti "kirjattomasta opetuksesta". Käydyssä keskustelussa "yleensä puollettiin kirjallista opetusta". Samalla vaadittiin kuitenkin oppikirjojen supistamista ja käsikirjastojen saamista kouluihin.

Uusi opetusmenetelmä oli nyt saapunut piiriin. Uusi tarkastaja ei edellyttänyt sen sitomista herbartilaiseen kasvatustietoon. Olennaista on vielä huomata, että samassa kokouksessa kesällä 1932 hyväksyttiin myös opettaja Edv. Kankaanpään ponnet, jotka edellyttivät opetussuunnitelmakomitean suunnitelman käyttöönottoa kaikissa kouluissa.¹

Mitään ristiriitoja herbartilaisuuden ja työkoulun kannattajien välillä ei lähteissä esiinny. Työkoulun kannattajat kokivat ilmeisesti komitean ehdottaman opetussuunnitelman olevan oikean suuntainen askel. Lisäksi suunnitelma oli mahdollista tulkita työkoulun sisältöjä korostaen. Toisaalta herbartilaiset opettajat pystyivät käyttämään työkoulun työtapoja ja -välineitä oman doktriininsa ehdoilla. Siten komitean suunnitelma näyttää antaneen mahdollisuuksia kehittää sekä työkoulun, että herbartilaisuuden mukaista opetusta.

1 Piirikokousten ptk. 1.-2.6.1931, 1.6.1932. JPKA. JMA.

4.4 Kasvatussuuntaukset Oulun, Tampereen itäisessä ja Hämeenlinnan läntisessä piirissä

4.4.1 Herbartilainen "julistuskausi" ennen kapinaa

Tässä luvussa Mikkelin ja Jyväskylän piirien pedagogista kehitystä on verrattu Oulun, Tampereen itäiseen ja Hämeenlinnan läntiseen tarkastuspiiriin. Menettelyllä halutaan selvittää sitä, oliko piirien piirikokouksissa käytävällä keskustelulla selvää valtakunnallista kehityssuuntaa. Valtakunnallisesti katsottuna piirikokousten pöytäkirjat eivät ole säilyneet läheskään kaikkien tarkastajien arkistoissa. Otsakkeessa mainittujen piirien valinnan perusteena on ollut se, että näiden piirien pöytäkirjasarjat ovat miltei aukottomina. Oulun piirin aineisto katkeaa valitettavasti vuoteen 1920.

Aineisto osoittaa, että kaikissa näissä kolmessa piirissä on selvästi erotettavissa herbartilainen "julistuskausi". Herbartilaisuus on selvästi esillä myönteisessä hengessä ennen kapinaa. Kaikissa näissä piireissä tarkastajat edistivät herbartilaisuuden leviämistä. Joskus heidän intonsa saattoi stimuloida vastareaktion.¹ Herbartilaiset aiheet olivat esillä miltei kaikissa piirikokouksissa ennen kapinaa. Kokouksissa pidettiin näytetunteja ja esitettiin herbartilaista opetusoppia. Erityisen paljon suuntausta pyrki edistämään Oulun piirin tarkastaja Onni Rauhamaa, joka vielä vuosisadan ensimmäisellä vuosikymmenellä eli herbartilaista kauttaan.²

Pedagogiseen reformiin pyrkiessään tarkastajat käyttivät hyväksien herbartilaisuudesta kiinnostuneita opettajia. Tarkastajilla oli mahdollisuus pyytää näitä opettajia pitämään näytetunteja ja kertomaan kokemuksistaan pedagogiikan soveltamisessa. Tällöin esityksen pitäjä sai myös olla varma tarkastajan tuesta esitystä seuranneessa keskustelussa. Piirikokouksissa oli vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä osallistujia yleensä 20 - 80 henkeä ja ne pidettiin usein eripuolilla piiriä.

Kaikissa piireissä törmättiin kiistaan kristinopin opettamisesta. Oulun piirissä asia tuli esiin jo vuonna 1898 tarkastaja Onni Rauhamaan herbartilaisen alustuksen jälkeen. Tuolloin asiasta "ilmaantui erimielisyyksiä". Vuonna 1903 Oulun piirissä päätettiin jättää Katekismuksen

1 Tällainen vastareaktio oli opettaja Waltasen puheenvuoro Hämeenlinnan läntisen piirin kokouksessa 1905. Hän ei pitänyt käytyä metodikeskustelua mitenkään merkittävänä, koska päätöksestä huolimatta kukin tekisi "kuten hyväksi näkee" eikä päätöstä noudatettaisi. Piirikokousten ptk. 7.1.1905. HLPKA. HMA.

2 Piirikokousten ptk. 27.-28.6.1898, 5.1.1900, 5.12.1901, 13.-14.11.1902. OPKA. OMA; Esim. K. Mäkinen Piirikokousten ptk. 1.6.1909. TIPKA. HMA; Esim. E. Laine Piirikokousten ptk. 30.7.1906. HLPKA. HMA.

opetus "entiselleen".¹ Kesällä 1917 piirikokous päätti säilyttää osia kristinopista koulukurssissa ja jätti kunkin opettajan harkintaan halusiko hän opettaa kristinoppia enemmän. Tuolloin tarkastajana toiminut N. Saarni ilmeisesti taktikoi kristinopin täydellistä poistamista edellyttäneen alustuksen pois kokouksen ohjelmasta.²

Tampereen itäisen piirin tarkastaja R. Saikku hoiti asiaa yhteistyössä papiston kanssa. Vilppulassa tammikuussa 1917 pidetyssä kokouksessa oli läsnä kirkkoherra Hj. Svanberg, joka suhtautui myönteisesti opetussuunnitelmakomitean esitykseen. Yhdessä todettiin, että Katekismus sisälsi liian vaikeata ainesta lapsille. Rinnastusperiaatetta noudattaen voitiin kuitenkin kokouksen mielestä joitakin kristinopin kohtia opettaa. Tarkemmat oppisisällöt jäivät paikkakunnittain sovittaviksi.³ Aikaisempien tutkimusten tuloksista poiketen kyseisen kokouksen pöytäkirja osoittaa, että herbartilainen opetussuunnitelmaoppi eteni myös uskonnon opetuksen saralla ennen kapinaa.⁴

Hämeenlinnan läntisen piirin tarkastaja K. V. Vaulo otti henkilökohtaisesti muita tarkastajia suoremmin kantaa kristinopin opettamiseen. Kesällä 1916 Hämeenlinnan raatihuoneella pidetyssä kokouksessa hän esitti alkupuheenvuorossaan asioita, joita hän toivoi opettajien noudattavan jatkossa. Tässä luettelossa oli kristinopin poistaminen opetussuunnitelmasta. Vaulo piti tosin mahdollisena, että "enintään" Vähä-Katekismus ja "muutamia" kristinopin kohtia opetettaisiin vielä jatkossa.⁵

Vaulo tunsu hyvin kasvatusaatteellista ajattelua. Hän oli suomentanut Grundtvigin elämäkerran ja Pestalozzin teoksen *Erakon iltahetki*. Puoluekannaltaan hän oli vakaumuksellinen sosiaalidemokraatti. Kapinan aikana hän oli yhteistyössä punaisten kanssa, mutta kuoli kuitenkin näiden ampumana kotonaan keväällä 1918.⁶

Oppilaiden itsehallinto oli esillä kaikissa kolmessa piirissä herbartilaisten teemojen yhteydessä. Herbartilainen tarkastaja A. Paasikallio suositti Oulun piirin opettajille oppilaiden "myötähallintaa" keväällä 1915.⁷ Hämeenlinnan läntisessä piirissä asia oli esillä keväällä 1912. Tuolloin itsehallintoa esitteli opettaja A. Einola. Hän kertoi, että itsehal-

1 Piirikokousten ptk. 16.-17.10.1903. OPKA. OMA.

2 Kokouksen ensimmäisenä keskustelukysymyksenä piti olla opettaja K. Marnaisen alustus: "Eikö jo olisi aika lakata ns. kristinoppia kansakoulussa opettamasta sen vaikeatajuisuuden vuoksi." Kysymys jätettiin käsittelemättä "aikapulan takia". Piirikokousten ptk. 15.-16.8.1917. OPKA. OMA.

3 Piirikokousten ptk. 8.-9.1.1917. TIPKA. HMA.

4 Tamminen antaa ymmärtää, että opetussuunnitelmakomitean linja ei saanut paljon suosiota. Hän ei erottele tutkimuksessaan selkeästi kapinaa edeltävää ja sitä seuraavaa aikaa. Tamminen 1967b, 289.

5 Piirikokousten ptk. 2.-3.6.1916. HLPKA. HMA.

6 Karttunen 1983, 55; Piilonen 1982, 198, 301; Harju 1988, 386-387.

7 Piirikokousten ptk. 28.-29.5.1915. OPKA. OMA; Tuolloin käytettiin käsitettä "itsehallinta". Käsite liittyy Fr. W. Foersterin moraalikasvatusteoriaan.

linnosta oli jo paljon kokemuksia. Piirikokous kannatti hanketta ja ko-keiluja päätettiin lisätä.¹ Tampereen itäisessä piirissä itsehallintoa esitte-
li vuoden 1917 alussa opettaja Juho Soini. Hän hyökkäsi Rousseautta ja
työkoulua vastaan. Soinin mielestä kyseinen suunta katsoi, että kirjasta
oppiminen oli lasten luonteen vastaista, "sillä teon periaatetta siihen voi
vain väkisin sovittaa". Herbartilainen suunta oli Soinin käsityksen mu-
kaan kuitenkin "toista mieltä".

- - itsehallinto perustuu lasten historiallisiin vaistoihin ja taipumuksiin.
Ja jos lapsilla on taipumus historialliseen toimintaan, niin on heillä
myöskin taipumus historiallisen elämän ymmärtämiseen - -

Asiaa käsitellyt valiokunta ja kokous yhtyivät alustajan kantaan.² Kai-
kissa näissä piireissä itsehallinto yhtyi ajallisesti ja asiallisesti herbarti-
laiseen suuntaan. Soinin esitys osoittaa lisäksi, että opettajat käsittivät
työkoulun suorastaan vastustavan itsehallintoa. Itsehallinnon saama
kannatus liittyi siten voimakkaasti leviävään herbartilaiseen suuntauk-
seen. Voi vain arvailla, mikä merkitys tällä asialla oli herbartilaisuuden
kannalta kapinan jälkeen. Tuolloin mm. yliopiston rehtori näki kansan-
opetuksen syyllisenä kapinaan.³

Kuinka laajalle herbartilaisuus ennätti levitä näissä piireissä
ennen kapinaa? Kysymykseen ei tämän lähteistön perusteella voida
antaa tarkkaa vastausta. Kahta aikalaisarviota voidaan kuitenkin käyttää
hyväksi. Oulun piirikokouksessa 1916 käytiin keskustelua opetuksen
tason kohottamisesta. Tuolloin pöytäkirjanpitäjä kirjasi käydystä keskus-
telusta mielipiteen, jonka mukaan "kouluissa ei vielä yleensä noudateta
niitä sielutieteen lakeja, joita uudempi sielutiede väittää lapsen sielussa
vallitsevan".⁴ Vuotta aiemmin Tampereen itäisessä piirissä käsiteltiin
opetussuunnitelmakomitean esitystä. Opettaja K. E. Sipilinen teki alus-
tuksessaan ehdotuksen:

Koska nykyaikana on havaittavissa opetusaineiden ja erilaisten metoodi-
en suhteen niin paljon uudistuksia, että niihin kaikkiin on yhdellä kertaa
mahdoton perinpohjin syventyä, - - kannatetaan - -, että opettaja perin-
pohjin tutustuisi yhtenä vuotena yhteen toisena toiseen opetusainekseen.

Sipinen tarkoitti mitä ilmeisemmin herbartilaisia uudistuksia, koska hän
mainitsi esimerkkinä, että äidinkielessä keskityttäisiin "ns. muodollisiin
asteisiin" ja historiassa "rinnastukseen". Kokous hyväksyi Sipilisen esityk-

1 Piirikokousten ptk. 29.5.1912. HLPKA. HMA.

2 Piirikokousten ptk. 8.-9.1.1917. TIPKA. HMA.

3 Näin yliopiston rehtorin kannan ymmärsi Suomen opettajayhdistyksen
keskushallituksen puheenjohtaja Kaarlo Ahtiala Mikkelin piirikokouksessa
kesällä 1920. Piirikokousten ptk. 16.-17.8.1920. MPKA. MMA.

4 Piirikokousten ptk. 5.-6.6.1916. OPKA. OMA.

sen.¹

Sipisen puheenvuoro osoittaa, että hän koki herbartilaisen reformin olevan vasta aluillaan koulun arkityön tasolla. Toisaalta hän näki henkisen ilmapiirin olevan valmis reformiin, koska hän esitti käytännön tason ratkaisua herbartilaisen reformin edistämiseksi. Sipisen arvio ilmapiiristä oli ainakin sikäli oikea, että kokous hyväksyi hänen ehdotuksensa. Tulos vahvistaa siten Mikkelin ja Jyväskylän piireissä havaittua kehitystä.

4.4.2 Papisto kokouksissa ja työkoulu kokousten aiheena kapinan jälkeen

Kapinan jälkeen papit olivat läsnä Oulun ja Tampereen itäisen piirin kokouksissa. Siten ainoastaan Hämeenlinnan läntisen piirin kokouksissa ei pöytäkirjojen mukaan ollut pappeja läsnä. Herbartilaiset aiheet puutuivat kuitenkin myös sen piirikokouksista. Hämeenlinnan läntisen piirin ensimmäisessä kokouksessa kapinan jälkeen ainoan pedagogisen esityksen piti työkoulumies V. Valorinta. Tuolloin laskettiin myös piirin tappiot: tarkastaja Vaulo ja kolme opettajaa. Kokouksessa käsiteltiin myös yhteiskunnan jakautumisesta koituvia ongelmia koululle.²

Oulun piirin ensimmäinen kapinan jälkeinen kokous pidettiin Hailuodossa kesällä 1918. Kokous alkoi paikkakunnan kirkkoherran pitämällä paikallishistorian esitelmällä. Tämän jälkeen keskusteltiin siveysopin opetuksesta. Kokous katsoi, ettei siveysoppi voinut korvata uskonnon opetusta.³

Muutoksen tuuli näkyi Oulun piirissä myös tarkastajan tasolla. Kesällä 1919 tarkastajaksi tuli H. V. Luukko, joka vaati vuoden 1920 piirikokouksessa, että koulun tietotaso oli "saatava kohoamaan". Hän ehdotti, ettei oppilaille saisi antaa päästötodistusta, ellei oppilas läpäisisi piirissä pidettäviä yhteisiä kokeita. Kokeet oli tarkoitus pitää äidinkielenä ja laskennossa. Ainakin viisi opettajaa puhui kokeita vastaan. He ihmettelivät mm. kokeiden oppiainevalintaa ja katsoivat kasvatustehävän kärsivän kokeiden takia. Tästä huolimatta tarkastaja sai muutamiin opettajien avulla kokouksen hyväksymään "yksimielisesti" kokeiden pidon ja tutkintolautakunnan muodostamisen.⁴

Kapinan jälkeiseltä ajalta täydellisin pöytäkirja-aineisto on Tampereen itäisestä piiristä. Elokuussa 1918 Ruovedellä pidetyssä piirikokouksessa oli paikalla kaksi kirkkoherraa, jotka molemmat pitivät esitelmän - toinen uskonnon opetuksen merkityksestä ja toinen historian

1 Piirikokousten ptk. 17.-18.9.1915. TIPKA. HMA.

2 Piirikokousten ptk. 1.-2.6.1920. HLPKA. HMA.

3 Piirikokousten ptk. 17.-19.8.1918. OPKA. OMA.

4 Piirikokousten ptk. 1.-2.6.1920. OPKA. OMA.

alalta. Tarkastaja Saikun esitelmän nimi oli: "Kansakoulun isänmaallisesta tarkoituksesta." Puheessaan Saikku kaavaili koululle pragmaattista ja nationalistista tehtävää.¹

Herbartilaiset aiheet puuttuvat Tampereen itäisen piirin pöytäkirjoista kapinan jälkeen. Tarkastajat Mäkinen ja Sipola, kouluneuvos Rauhamaa sekä piirin omat opettajat esittelivät sensijaan työkouluuattetta voimalla. Näissä esityksissä Herbart oli lisäksi usein avoimen kritiikin kohteena.²

Opetussuunnitelmaan oltiin aluksi Tampereen itäisessä piirissä pääosin tyytyväisiä vuonna 1926. Eniten kritiikkiä kohdistui historian kurssiin. Opettaja Hilda Huntuvuori piti historian tuntimäärää liian pienenä. Hänen perusteensa eivät olleet kuitenkaan herbartilaisia vaan enemmän uushumanistisia ja pragmaattisia. Pöytäkirjan pitäjän arvion mukaan Huntuvuoren näkemykset poikkesivat "täydellisesti" komitean esittämistä. Hän ei hyväksynyt muodollisia asteita. Sen sijaan hän korosti uushumanismin tapaan "kokonaisuuden eheyttä". Hän piti kerrontaa ainoana hyvänä työtapanä ja ylisti Mantere - Sarvan yleisen historian oppikirjaa suoranaaisena "suomalaisena sivistysaavutuksena".

Vuonna 1928 Huntuvuori laajensi opetussuunnitelman kritiikkiä. Hän oli kokeillut mietinnön mukaista opetusta koulussaan. Kieliopin, maantiedon ja historian opetusta hän halusi lisättäväksi. Uskonnon suunnitelmaa hän piti hajanaisena ja historian kurssia epäonnistuneimpana kaikista. Luonnontieteiden tuntimäärän hän halusi alennettavaksi. Kokous hyväksyi vaatimuksen historian oppituntien määrän korottamisesta kolmeen ja Ruotsin historian osuuden vähentämisestä. Maantiedon opetusta kokous halusi myöskin lisätä siten, että siihen sisällytettäisiin yleissilmäys Eurooppaan. Aikaisemmin tässä tutkimuksessa on todettu oppikoulun vaatineen pääsyttutkinnossaan osattavaksi juuri Euroopan maantiedettä.³

Tarkastaja Sipola kehotti ottamaan huomioon oppikoulun tarpeet kesällä 1930. Tampereella oli aloittanut toimintansa koko kansakoulun oppimäärään pohjautuva oppikoulu. Tämän takia Sipola pyysi opettajia kiinnittämään huomiota "varsinkin arvostelun yhdenmukaisuuteen sekä kieliopin ja laskennon opettamiseen". Laskennon kohdalla hän totesi, ettei "havainto-opetukseen tule luottaa".⁴

Kesällä 1933 oltiin myös perin kriittisellä kannalla opetussuunnitelmakomitean esittämän uskonnon opetuksen suhteen. Kokous halusi opettaa enemmän kristinoppia ja vähentää Raamatun lukua. Asian alustanut opettaja P. Korppoo kertoi opettavansa kristinopin vuorokurs-

1 Piirikokousten ptk. 30.-31.8.1918. TIPKA. HMA.

2 Piirikokousten ptk. 23.9.1919, 22.-23.8.1921, 21.-22.6.1923, 9.-10.6.1924, 1.-2.6.1928. TIPKA. HMA.

3 Piirikokousten ptk. 26.-27.9.1926, 1.-2.6.1928. TIPKA. HMA.

4 Piirikokousten ptk. 4.-5.6.1930. TIPKA. HMA.

seittain ja opettavansa myös jatkoluokilla historiaa. Kokous halusi lisäksi käyttää yhden lukutunnin historian opetukseen, mutta enemmistö halusi opettaa yleisen- ja Suomen historian erikseen. Kokouksessa korostettiin lisäksi historian pragmaattista merkitystä "isänmaallisen mielen" herättäjänä.¹

Koko tarkasteltavan ajanjakson olivat työkoulun aiheet keskeisesti esillä Tampereen itäisen piirin kokouksissa. Esimerkiksi työvihkojen käytön yleistyminen näkyy pöytäkirjoissa. Vuoden 1932 kokouksessa opettaja Enni Lintula kertoi kokemuksistaan työvihkojen käytöstä. Vuoden 1935 kokouksessa tarkastaja Sipola toivoi "kaikissa kouluissa jo ensi syksynä ryhdyttävän niitä kokeilemaan ja käyttämään".

Johdonmukaista kehityssuunnalle oli, että Sipola kehotti vuoden 1932 kokouksessa opettajia käyttämään "opetusasteita vapaammissa muodoissa".² Herbartilaisuutta oli tuolloin kritisoitu Tampereen itäisessä piirissä voimalla jo noin kymmenen vuoden ajan. Herää kysymys siitä, että koettiinko väljästi noudatettavia "opetusasteita" enää laisinkaan "herbartilaisiksi".

Työkoulua esiteltiin sensijaan myönteisessä hengessä. Opetussuunnitelmakomitean mietinnön ja työkoulusuuntauksen välillä ei aineiston perusteella näytä olleen ristiriitoja. Tässä tutkimuksessa on aikaisemmin tarjottu selityksenä tähän ilmiöön sitä, että työkoulusuuntauksen kannattajat pystyivät tulkitsemaan mietintöä haluamallaan tavalla. Tulkinnan vapautta lisäsi luonnollisesti se, ettei opettajilla ja tarkastajilla ollut varsinaisesti mitään laillista velvoitetta noudattaa mietintöä. Tässä luvussa saatu tulos tukee kyseistä selitystä. Aineisto vahvistaa siten aikaisemmin tässä tutkimuksessa Mikkelin piirin kohdalla havaittua kehitystä, että herbartilaisuus kärsi ratkaisevan takaiskun kapinan yhteydessä. Papiston mukanaolo kokouksissa kertoo myös koko kulttuuripoliittisen ilmapiirin muuttumisesta.

Jyväskylän piiri on ainut poikkeus tutkituista piireistä. Kapina ei koskettanut Jyväskylän piiriä yhtä syvästi kuin muita piirejä. Herbartilaisuus ei myöskään ollut tullut niin keskeiseen asemaan Jyväskylän piirissä ennen kapinaa kuin muissa tarkastelluissa piireissä. Suuri herbartilaisuutta vierastanut seminaari oli osaltaan pitänyt Jyväskylässä herbartilaisuutta syrjässä ennen kapinaa. Toisaalta Jyväskylässä oli ehkä myös totuttu jättämään kansakouluasiat asiantuntijoiden huomaan. Näin papisto ei Jyväskylässä katsonut asiakseen ilmaantua piirikokouksiin kapinan jälkeen ja herbartilaisuus sai siellä elintilaa.

1 Piirikokousten ptk. 21.-22.8.1933. TIPKA. HMA.

2 HMA.TIPKA. Piirikokousten ptk. 4.-5.6.1930, 1.-2.6.1932 ja 4.-5.6.1935.

4.5 Kasvatussuuntaukset kansakoulukokouksissa ja opettajaneuvostossa

4.5.1 Herbartilaisuuden "noususuhdanne"

Valtakunnallisia yleisiä kansakoulukokouksia pidettiin kolmen vuoden välein. Kokoukset pidettiin eri puolilla maata. Parhaimmillaan kokouksiin otti kerrallaan osaa noin 1700 henkeä.¹ Lisäksi kokouksen keskustelupöytäkirjat painettiin, ja kokouksen kulkua selostettiin laajasti kansakoululehdistössä. Tässä luvussa on tarkoitus selvittää kasvatussuuntausten saama kannatus tässä keskeisessä "pedagogisen julkisuuden" tapahtumassa. Suuren osan puheenvuoroista käyttivät tarkastajat ja seminaarinlehtorit. Opettajien käyttämien puheenvuorojen perusteella voidaan myös päätellä jossain määrin suuntausten kannatusta heidän keskuudessaan.

Vuonna 1902 Kuopiossa pidetyn kansakoulukokouksen yleissävy oli vanhan pedagogiikan mukainen. Esimerkiksi ainekirjoitus katsottiin opettajien puheenvuoroissa mahdolliseksi aloittaa vasta koulun viimeisillä luokilla, ja kopiointiin katsottiin olevan sopusoinnussa kouluikäisten sieluntoiminnan kanssa.²

Herbartilainen pedagogiikka esiteltiin kansakouluväelle vasta vuonna 1905 Tampereella pidetyssä kansakoulukokouksessa. Herbartilaisia alustuksia pitivät mm. tarkastaja Äijälä ja lehtori Hildén.³ Soininen alusti kysymyksen: "Miten kansakoulunopettajat voisivat entistä enemmän toteuttaa kasvatus- ja opetusopin vaatimuksia?" Soininen puhui mm. "teon periaatteen" soveltamisesta koulutyöhön.⁴

Alustuksen jälkeen iskivät keskustelussa vastakkain vanhaa pedagogiikkaa kannattavat ja herbartilaiset mielipiteet. Herbartilaisuuden puolesta käyttivät useat opettajat puheenvuoroja. J. Valonen piti Soinisen suuntaa uutena ja hyvänä. Samalla hän antoi ymmärtää tuntevansa suuntausta laajemminkin. Hänen puheenvuorostaan kannattaa huomioida myös se, että hän yhdisti herbartilaisuuden ja tunne-elämän vaalimisen toisiinsa.⁵

Tarkastaja Forsman käytti vanhan pedagogiikan edustajien painavimman vastapuheenvuoron. Hän katsoi koulun tehtävän olevan

1 Esim. kansakoulukokouksen ptk. 1911, 8.

2 Latvalan, Tuuhosen ja Luoman puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1902, 27, 28, 33.

3 Äijälän ja Hildénin puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1905, 187-193, 200.

4 Kansakoulukokouksen ptk. 1905, 54-55.

5 Havainto tukee aikaisemmin tässä tutkimuksessa esitettyä käsitystä tunteen keskeisyydestä Soinisen doktriinissa. Valosen, Sainion, Liimataisen ja Nikulaisen puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1905, 65, 60-61, 63-64, 65.

jakaa "koulutietoa". Hänen esittämäänsä kritiikkiä täydensivät useat opettajat. Esimerkiksi O. Kauppinen katsoi koulun kehittävän liikaa tunnetta ja tahtoa järjen jäädessä lapsipuolen asemaan.¹

Herbartilaisimpana kansakoulukokouksena voidaan pitää vuoden 1908 kokousta Helsingissä. Herbartilaisia alustuksia pitivät tuolloin mm. tarkastajat Äijälä ja Järvinen. Helsingin kaupungin kansakoulujen tarkastaja A. Lilius vahvisti linjaa vaatien maantieteen oppiaineksen karsimista herbartilaisin perustein. Alustuksia käsitelleet opettajista ja tarkastajista koostuneet valiokunnat yhtyivät alustajien mielipiteisiin.² Kokouksessa opettajat käyttivät muutamia herbartilaisia puheenvuoroja. Opettaja M. Kujala vaati alustuksessaan herbartilaisuuden mukaisesti oppikirjojen käytön vähentämistä ja kirjallisuuden käytön kohentamista.³

Vanhan pedagogiikan puheenvuorot puuttuivat Helsingin kokouksesta. Yhtenä syynä tähän voidaan pitää sitä, että suunnan johtohahmona esiintynyt tarkastaja Forsman otti nyt osaa samanaikaisesti pidettyyn ruotsinkieliseen kansakoulukokoukseen.⁴

Oulussa vuonna 1911 pidetyssä kokouksessa herbartilaisuus oli edelleen selvästi esillä, mutta nyt sen asema asetettiin kyseenalaiseksi. Herbartilaiselta pohjalta muutamat opettajat vaativat ruumiillista rangaistusta poistettavaksi koulusta,⁵ mutta vanhan pedagogiikan edustajat halusivat säilyttää vitsan koulussa. Jälkimmäinen kanta voitti äänestyksen.⁶

Käsiteltäessä kieliopin opetusta koulussa herbartilainen näkemys jäi tappiolle. Asian käsittely muuttui varsin sekavaksi ja hedelmättömäksi. Keskustelu paljasti, että äidinkielen opetuksessa kieliopin asema oli edelleen vahva ja että sitä opetettiin yleensä herbartilaisuudelle vieraalla tavalla. Vielä kannattaa huomata opettaja Noposen mielipide. Hän piti äidinkieltä koulun tärkeimpänä oppiaineena.⁷

Herbartilaisia alustuksia Oulussa pitivät opettajista A. N. Winell, A. Sjödahl ja A. Jansson. Alustusten käsittely valiokunnissa ei kuitenkaan enää tapahtunut Helsingin kokouksen tapaan herbartilaisessa hengessä. Alustukset menivät tarkastaja O. Rauhamaan johtamaan valiokuntaan, joka ilmeisesti puheenjohtajansa vaikutuksesta lisäsi niihin

- 1 Kauppisen, Luoman, Paavokallion ja Forsmanin puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1905, 63, 61, 64, 58-59.
- 2 Äijälän, Järvisen ja Liliuksen puheenvuorot. Kansakoulukokous ptk. 1908, 45-46, 64-69, 111-113.
- 3 Rantalan, Holmin ja Kujalan puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1908, 115, 118, 139.
- 4 Kansakoulukokouksen ptk. 1908, 143.
- 5 Auerin ja Heiskasen puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 66, 59.
- 6 Tarkastaja Forsmanin ja Roineen puheenvuorot. Opettaja Hakkaraisen, Kontulan ja hirvososen puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 56-75.
- 7 Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 100-118. Noposen puheenvuoro, 116.

työkouluuuden sisältöjä. Kun herbartilaiset halusivat "teon periaatetta" sovellettavaksi harrastuksen jatkeena ja ilmenemismuotona, tahtoi valiokunta "käytännöllisiä töitä opetettavan runsaasti itsenäisinäkin sivistyskeinoina".¹

Vaikka edellä mainittujen puheenvuorojen lisäksi käytettiin vielä joitakin herbartilaisia puheenvuoroja², oli pedagoginen tuulensuunta muuttunut selvästi herbartilaiselle doktriinille epäedulliseksi. Painavimmat pedagogiset puheenvuorot kokouksessa käytettiin työkouluuuden puolesta. Tarkastajat Rauhamaa, Mäkinen ja Lilius puhuivat nyt voimallisesti uuden suuntauksen puolesta. Ruotsinkielisen vastaavan kokouksen tervehdyksen kokoukselle esitti Lilius. Hänen puheenvuoronsa kuvastaa uuden suuntauksen voimallisuutta. Herbart oli myös jäänyt pois hänen listaltaan.

Olemme tänne kokoontuneet suurista, tärkeistä kysymyksistä keskustelemaan, suuria aatteita arvostelemaan. Kansakoulunopettajain paras, kunniotusta ansaitseva pyrkimys yhä korkeampaan sivistykseen ottaa täällä epäilemättä suuren askeleen eteenpäin. Rousseau, Pestalozzin, Fröbelin nerokas työn periaate on Amerikasta tullut takaisin Eurooppaan ja koettaa päästä suurempaan arvoon Uno Cygnaeuksenkin maassa.³

Rauhamaan ajatukset työn muodostamisesta koulun keskeiseksi opetusmenetelmäksi sai vastakaikua opettajistosta. Opettajat Tuokko ja Tolonen asettuivat Rauhamaan mielipiteiden taakse.⁴

Opettaja Parviainen alusti "maatyön" arvon kohottamisesta. Hän vaati utilitaristisin perustein työkasvatuksen ottamista olennaiseksi osaksi koulutyötä. Kyseinen alustus sai kokoukselta poikkeukselliset suosionosoitukset "hyvä"-huutoineen.⁵

Huomionarvoinen on myös opettaja E. Kivekkään alustus "paha-tapaisten" lasten kasvattamisesta. Kivekäs kiitteli Rauhamaan alustusta katsoen, että vain "luova toiminta tyydyttää lapsen toimintaviettiä". Ihannemainaan hän piti Yhdysvaltoja ja Sveitsiä. Hän korosti taustatekijöiden yhteyttä pahatapaisuuteen. Kivekäs oli valmis pilkkaamaan herbartilaista kasvatusoptimismia.

Täydestä käy vielä monelle koulukasvattajalle Herbartin väite, että oppilas, joka olisi voimakkaampi kuin hyvä opetus ja järkevä kuri, on pelkkä mielettömyys. Ei muisteta, ettei maailman parhainkaan pedagogi voi juurineen irrottaa oppilastaan siitä kokonaisuudesta, johon hän elimel-

1 Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 144-157.

2 Lähteen, Hilénin, Rantalan ja Sippolan puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 167, 191, 202, 214.

3 Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 88-89.

4 Tuokon ja Tolosen puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 176, 187.

5 Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 42-52.

lisesti kuuluu ja joka monesti on antanut hänelle hyvinkin kohtalokkaan perinnön.¹

Olennaista on huomata etteivät herbartilaiset ryhtyneet puolustamaan kasvatustietoaan. Sen sijaan vanhan pedagogiikan edustajat toivat selvästi esiin omat työkoulua vastustavat kantansa.² Kokouksen osanottajat kuuluivat joidenkin ennen herbartilaisin äänenpainoin puhuneiden henkilöiden vaativan nyt työkoulun ulkoista vitaalisuutta kansakoulun opetukseen. Pedagogisessa julkisuudessa herbartilaisuus oli jäänyt uuden aallon alle, jossa näytti keskustelun tasolla yhdistyvän työkouluuutteen asiantuntemus ja pragmaattiset utilitarismin vaatimukset. Osa opettajista oli vastannut uudelle suunalle myöntävästi.

Vuonna 1914 kansakoulukokous pidettiin Turussa. Tuolloin olivat herbartilaiset painotukset jälleen esillä työkoulun esittelyn ohella.³ Kouluylivaltuutuksen herbartilaiset jäsenet Hildén ja Franssila olivat jo virkansa puolesta esillä kokouksessa. Myös Soininen otti osaa kokoukseen. Osittain Oulun kokouksen vaatimuksesta oli vuonna 1912 perustettu opetussuunnitelmakomitea. Komitean aloittamaa työtä esitteli vuonna 1914 Aukusti Salo. Hän kertoi komitean pyrkimyksestä vapauttaa alakansakoulu välineaineiden opettamisesta. Samalla alakoulu ei enää olisikaan pelkästään yläkansakouluun valmentava koulu, vaan se olisikin jatkossa lapsipsykologian huomioon ottava nuorten lasten koulu. Esityksessään hän kritisoi herbartilaiseen tapaan uskonnon opetuskäytäntöä ja Katekismuksen käyttöä. Kokous tekikin myöhemmin laajan keskustelun jälkeen päätöksen, jossa se korosti Raamatun historian käyttöä opetuksessa.⁴

Opettaja E. W. Malmberg vaati herbartilaiselta pohjalta laskennon kurssien supistamista. Hän sai vastaansa seminaarinjohtaja Ojalan. Tämä ei hyväksynyt niin laajoja supistuksia, kuin mitä Malmberg oli vaatinut. Asiaa käsitellyt valiokunta yhtyi pääosin Ojalan esitykseen. Keskustelussa Soininen ja opettaja J. H. Väisänen asettuivat Malmbergin kannalle. Äänestyksessä Malmbergin kanta voitti "suurella äänten enemmistöllä".⁵

Samassa kokouksessa vuonna 1914 nousi esiin myös kysymys oppilaiden itsehallinnasta. Sitä kannattavan alustuksen piti opettaja T. Jokinen. Hän vetosi kokemuksiinsa ja suositti yleisölle Foersterin kirjaa *Koulu ja luonteenkasvatus*. Toisen alustuksen aiheesta piti tarkastaja Em.

1 Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 178-179.

2 Forsmanin ja Roineen puheenvuorot. Kansakoulukokouksen ptk. 1911, 160-164, 185, 168-172.

3 Herbartilainen esitys mainittujen lisäksi oli ainakin opettaja Pellikäisellä. Työkoulun puolesta puhuivat Valorinta ja Rannisto. Kansakoulukokous 1914, 124, 193, 268.

4 Kansakoulukokous 1914, 21, 24-34, 435.

5 Kansakoulukokous 1914, 323-347.

Suhonen. Hän näki puolestaan kansakoulun oppilaat liian nuoriksi päättämään koulukuria koskevista asioista. Hän otti esimerkkejä kuulemistaan epäonnistumisista ja sai yleisön nauramaan.

Asiasta virisi kiivas ja ajoittain kireä keskustelu. Itsehallintoa puolsi keskustelussa opettaja R. Penttinen. Hän syytti tarkastajia siitä, että nämä vastustivat hanketta ja saivat näin opettajat pelkäämään tuomasta esiin kokemuksiaan. Tarkastaja Suhonen sai esityksestään kovaa kritiikkiä opettajilta. Asiaa käsitellyt valiokunta suhtautui itsehallintaan varsin kielteisesti. Se katsoi Suhosen tapaan, että lapset olivat siihen liian nuoria. Vasta valiokunnan viimeisessä ponnassa annettiin pientä tukea hankkeelle. Siinä esitettiin toivomus, että itsehallinta otettaisiin "kokeilun alaiseksi".

Äänestyksessä oli vielä kolme esitystä valittavana. Näistä selvästi kriittisin oli valiokunnan esitys. Äänestyksissä valiokunnan ponnet voittivat.¹ Kysymys oppilaiden itsehallinnosta näyttää ajoittuneen yksin myös kansakoulukokouksissa herbartilaisen kasvatusopin noususuhdanteen kanssa. Foersterin kirjan mainitseminen itsehallinnon yhteydessä vahvistaa osaltaan kyseistä yhteyttä.

4.5.2 Työkoulu tulee esiin heti kapinan jälkeen

Kesällä 1919 sodan uhka varjosti maata. Siitä huolimatta kutsuttiin kansakoulukokous kokoon. Sen pääsisällön muodostivat nyt esitelmät.

Soininen puolusti esitelmässään opetussuunnitelmakomitean välimietintöä. Hän piti väärinkäsityksenä sitä väitettä, että ala- ja yläkansakoulun opetussuunnitelmat eivät muodostaisi järkevää kokonaisuutta. Hän hyökkäsi "didaktista materialismia" vastaan ja puolusti kaikkea sitä oppiaineksen karsimista, jonka komitea pyrki tekemään. Soininen marssitti Pestalozzin, Diestervegin ja Herbartin tukemaan auktoriteetteina komitean Katekismuksen vastaista kantaa.²

Waldemar Ruin oli alkanut luopua herbartilaisuudesta jo 1910-luvun alussa.³ Vuoden 1919 kansakoulukokouksessa hän asettui koko kansakouluväen edessä työkoulun kannattajaksi. Samalla hän kritisoi herbartilaisuutta. Ruinin esitelmän nimi oli: "Uusille urille kansansivistystyössämme." Hän vaati, että nyt oli hyväksyttävä Pestalozzin "viisaus" työn keskeisyydestä kasvatuksessa. Jatkoluokkien tehtävänä hän piti valtion kansalaisten kasvattamista. Saksalainen pyrkimys "Staatsbürgerliche Erziehung" sopi hänen mukaansa malliksi.⁴

Kohdistuiko Ruinin kritiikki kuitenkin Soinisen doktriiniin?

1 Kansakoulukokous 1914, 153-173, 183-193.

2 Kansakoulukokous 1919, 19-30.

3 Iisalo 1984a, 109.

4 Kansakoulukokous 1919, 113-117.

Ruin käsitteli herbartilaisuutta aivan kuin siitä puuttuisi kokonaan harjoituksen aste ja teon periaate. Ruin puhui myös esitelmässään "teon periaatteesta", jonka Soininen oli esittänyt doktriininsa osana jo vuosisa-

dan alussa. Jo samassa kokouksessa Franssila tulkitsti Ruinin esitelmää. Franssila totesi Ruinin antaneen "vakavan iskun herbartilaiselle kasvatustieteelle". Hän katsoi kuitenkin, ettei herbartilaista pääajatusta "mielteestä tunteeseen ja tunteesta tahtoon" voitu pitää vääränä.¹ Näin herbartilaiset pystyivät nojaamaan itsekunnioitustaan menettämättä herbartilaisen kognitiivisen pedagogiikan perusajatuksiin. Joka tapauksessa Ruinin esitys viestitti nyt viimeistään koko kansakouluväelle herbartilaisen yhtenäispedagogiikan murentuneen yliopistotasolla.

Ruinin esityksestä on vielä syytä huomata, että hän näki työkoulun ja uushumanismin käsitysten mukaisesti tunteen ja tahdon enemmän perinnölliseksi ja "itsenäisen sielupohjan omaaviksi". Kognitiivista perusajatusta hän ei kuitenkaan täysin kiistänyt katsoessaan, että "luonteen oikea koulu on itsetoiminta, ei näennäinen vaan vaivaa kysyvä".² Hän ei myöskään halunnut, että positivismi syrjäyttäisi etiikan kasvatuksen tutkimuksessa.³

Asiaratkaisujen tasolla vuoden 1919 kokouksen pedagoginen virransuunta konkretisoitui päätettäessä jatko-opetuksen sisällöstä. Kokous edellytti jatko-opetuksen sisältävän ammatillista ja yhteiskunnallista ainesta. Tehty päätös satoi osaltaan opetussuunnitelmakomitean työkentelyä jatkossa.⁴

Vuosien 1922 ja 1926 kansakoulukokouksissa esitettiin herbartilaisuutta ja työkoulua kannattavia puheenvuoroja. Aukusti Salo puolusti kokouksissa alakansakoululle laadittua opetussuunnitelmaa. Hän käytti herbartilaisia perusteita ja vetosi Herbartiin auktoriteettina vielä vuonna 1926.⁵ Hänen puheenvuoronsa vahvistaa osaltaan tässä tutkimuksessa omaksuttua käsitystä herbartilaisuuden ja opetussuunnitelmakomitean kiinteästä yhteydestä. Työkouluuutetta esittelivät puolestaan Onni Rauhamaa ja Väinö Valorinta.⁶

1 Kansakoulukokous 1919, 139-240.

2 Kansakoulukokous 1919, 112.

3 Kansakoulukokous 1919, 109.

4 Kansakoulukokous 1919, 238, 250.

5 Kansakoulukokous 1922, 170; Kansakoulukokous 1926, 163.

6 Kansakoulukokous 1922, 31; Kansakoulukokous 1926, 78.

4.5.3 Nationalismin ja uskonnonopetuksen aseman korostaminen opettajaneuvoston kannanotoissa

Kansakoulukokouksen asema siirtyi 1920-luvun kuluessa opettajaneuvostolle. Eri ammattiryhmillä oli määrätty kiintiöt neuvostossa, jotka se sai täyttää vaaleissa valitsemillaan edustajilla. Vuonna 1924 opettajaneuvoston kokoonpano muutettiin siten, että se jakaantui suomenkieliseen kansanopetusosastoon, suomenkieliseen oppikouluosastoon ja ruotsinkieliseen osastoon. Ensimmäisen kerran suomenkielinen kansanopetusosasto kokoontui tammikuussa 1926.¹

Opetussuunnitelmaa käsiteltiin kokouksessa laajalti. Kouluneuvos Tarjanne johti puhetta. Hän tulkitsi tilanteen siten, että opetussuunnitelman laatiminen oli edelleen opettajan, tarkastajan ja johtokunnan asia, mutta jatkossa hänen mukaansa kouluhallituksella olisi kuitenkin oikeus lähemmin määrätä opetussuunnitelman sisällöstä. Komitean mietinnön erikoisuus oli Tarjanteen mukaan siinä, että se oli tarkoitettu opetusopilliseksi opaskirjaksi. Kokous katsoi, että mietinnön sisältöä pitäisi kokeilla ja valtuutti kouluhallituksen toimiin kokeilujen aloittamiseksi.²

Opettaja V. Waara ei ollut täysin tyytyväinen komitean suosittamaan historian kurssiin. Hän vaati aineen tuntimäärää lisättäväksi. Vaatimus ei ollut kuitenkaan lähtöisin herbartilaisista perusteista. Waaran mukaan kurseissa käsiteltiin liian vähän sotahistoriaa. Itsenäisyysliikettä ja heimokansoja koskevat aiheet tuli myös sisällyttää oppiainekseen. Kokous päätyi myös vaatimaan "suomalaiskansallisia oppikirjoja" ja heimo-opetusta kouluun. Viimeksi mainittu oli tarkoitus antaa historian, äidinkielen ja maantiedon opetuksen yhteydessä. Kokous ei kuitenkaan katsonut, että viron kieltä tulisi opettaa pakollisena seminaareissa.³ Nationalistiset pragmaattiset tarkoituserät pyrkivät siten sanelemaan herbartilaisuuden kannalta keskeisiä oppisisältöjä.⁴

Uskonnon opetuksen asema tuli esiin opettajaneuvostossa vuonna 1928. Tuolloin opettaja E. Etelälahti vaati kiivaasti uskonnon opetuksen lisäämistä seminaareissa ja kansakouluissa. Hän kohdisti kritiikkinsä materialistiseen elämänkatsomukseen, mutta sen rinnalla hän piti toisena syyllisenä tasavertaisesti erästä pedagogista käsitystä:

Joko uskonelämän yksipuolisesta käsityksestä tai siitä uskosta, että dogmaattinen opetusaines on liian vaikeaa kansakoululasten käsittää, on jouduttu siihen jo käytännössä olleeseen tapaan, että Katekismuksen

1 Opettajaneuvosto 1926, 4.

2 Opettajaneuvosto 1926, 45-47.

3 Opettajaneuvosto 1926, 40, 12, 32-33.

4 Tampereen itäisessä tarkastuspiirissä aikaisemmin tässä tutkimuksessa havaitulla nationalistisella pragmatismilla on siten vastineensa valtakunnallisella tasolla.

kappaleet on siroteltu Raamatunhistorian lehdille sopivien kertomusten yhteyteen.

Edellisessä lausumassa oleva "tai" -sanon käyttö osoittaa, että Etelälahti koki vastustuksen tulevan kahdesta suunnasta: ateismin ja herbartilaisuuden.¹ Etelälahti vaati ponsissaan mm. perustettavaksi kouluhallitukseen uskonnon tarkastajan virkaa ja vähintään neljää viikkotuntia oppiaineelle yläkansakouluun. Hän ei hyväksynyt opetussuunnitelmakomitean suhtautumista Katekismukseen, vaan vaati sen opettamista erillisillä oppitunneilla ja Raamatunhistorian opettamista omilla tunneillaan. Yhtenä perusteena Etelälahti käytti sitä, että näin opetuksen systemaattisuus paranisi.

Ponnet käsiteltyt valiokunta ei halunnut suosittaa aineelle kiinteää tuntimäärää, mutta oli valmis vaatimaan aineelle lisätunteja seminaariin ja korosti ponsissaan uskonnon tärkeyttä oppiaineena. Opettaja M. Keränen ei ollut kuitenkaan tyytyväinen yhden oppiaineen asemaa korostaviin ponsiin. Hän ehdotti, ettei asiasta tehtäisi päätöstä. Näin asiasta jouduttiin äänestämään. Pöytäkirja ei kerro tulosta, mutta valiokunnan ponnet selvisivät voittajina.²

Uskonnon aseman vahvistamista ja sen oppisisältöjen tarkistamisista vaadittiin myös 1930-luvulla. Raahen seminaarin johtaja V. Helle korosti myötäkavattajien asemaa ja viittasi näissä yhteyksissä uudempaan kasvatusoppiin, joka pystyi selvittämään asioita "enemmän todellisuutta vastaavalla tavalla kuin aikaisempi".³

Opettajaneuvoston kokouksissa pidettiin 1930-luvulla harvoin laajoja pedagogisia puheenvuoroja. Työkoulun puolesta puhuivat opettaja J. Jussila, kouluneuvos A. Salmela ja kouluhallituksen tarkastaja Sievä Karttunen. Herbartilaisia puheenvuoroja käyttivät yhä K. A. Franssila ja Suistamon seminaarin johtaja J. K. Santala.⁴

Herbartilaisten pienenä osavoittona voidaan pitää opettajaneuvostossa 1934 käytyä keskustelua alakansakoulun tuntimääristä. Asian alusti Suistamon alakansakouluseminaarin johtaja J. K. Santala. Hän kertoi asetuksen alakansakoulun tuntimääristä olevan ristiriidassa opetussuunnitelmakomitean mietinnön kanssa. Asetus edellytti oppilailla olevan viikossa 24 oppituntia. Komitea suositti puolestaan yksiopettajaisen 36-viikkoisen kansakoulun alakouluun vain 20 viikkotuntia. Tässä

1 Havainto vahvistaa tässä tutkimuksessa tehtyä tulkintaa siitä, että kiistaa uskonnon opetuksen sisällöstä voidaan pitää herbartilaisuuden kannalta niin olennaisena pedagogisena kysymyksenä, että siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä suuntauksen levinneisyydestä.

2 Opettajaneuvosto 1928, 72-76.

3 Opettajaneuvosto 1930, 59-73; Opettajaneuvosto 1936, 29-37.

4 Jussila. Opettajaneuvosto 1930, 22; Salmela. Opettajaneuvosto 1936, 71-73; Karttunen. Opettajaneuvosto 1936, 124; Franssila. Opettajaneuvosto 1934, 48; Santala. Opettajaneuvosto 1934, 59.

tutkimuksessa herbartilaiseksi luokiteltu tarkastaja Laitakari oli myös toimittanut suunnitelmavihkosen, jossa opastettiin 20 tuntisen alakoulun työtä. Kouluhallitus oli asettunut asetuksen tavoin kannattamaan 24 viikkotuntia. Santala kuvaili myönteisin sanakääntein komitean pedagogisia perusteita tyytyä 20 tuntiin ja saada alakoululaisille keskiviikko vapaapäiväksi. Asiasta äänestettäessä voitti Santalan kanta 13 äänellä 4 vastaan.¹

5 SUOMEN KOULUTUSPOLITIikka JA HERBARTILAISSuus - POLIITTINEN AJATTELU AMMATTOLOGIIKAN JOHDANNAISENA

5.1 Kansakoulupolitiikka vuoteen 1918

Oliko herbartilaisuudella minkäänlaista yhteyttä poliittiseen kenttään? Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli kasvatustiedon määrittelemisen koskemaan myös yhteiskunnallisen ajattelun piiriin kuuluvia alueita. Tämä lähtökohta antaa mahdollisuuden tarkastella uuden aineiston valossa vuosisadan alun koulutuspolitiikkaa.

Säätyvaltiopäivillä opettajilla ei ollut valtiollista äänioikeutta. Ensimmäiseen yksikamariseen eduskuntaan valittiin ehdolla olleista 50 kansakoulunopettajasta 12 opettajaa. Kuitenkaan puoluevastakohtaisuudet eivät olleet jyrkkiä kansakouluväen keskuudessa. Esitettiin myös kantoja, että opettajakunnan tuli pysyttäytyä puolueriitojen ulkopuolella. Puolueet pyrkivät ottamaan kansakouluväen huomioon vaaleissa. Tämä edesauttoi sitä, että kansakouluväen äänet hajosivat useille puolueille. Voidaan myös ajatella, että opettajien oli hankala löytää itselleen sopivaa puoluetta. Perusteena tälle väitteelle on käytetty mm. sitä, että Soininen yritti perustaa keskustapuoluetta.²

Autonomian aikana kansakouluhallinnon uudistamisessa oli vastakkaisia tavoitteita. Kentällä virisi pyrkimys hallinnon hajauttamiseksi. Toisaalla senaatti pyrki muuttamaan keskusvirastoja päällikkövirastoiksi. Kesällä 1911 teollisuushallitus muutettiin tällaiseksi ja muut virastot velvoitettiin valmistelemaan samanlaista uudistusta.³

1 Opettajaneuvosto 1934, 62.

2 Rinne 1973, 76.

3 Heikkilä 1985, 354-356; Halila III 1949, 381-384.

Perustuslailliset suosivat määrärahojen jaossa yliopistoa. Keväeseen 1908 mennessä yliopisto sai seitsemän uutta professorinvirkaa. Eniten virkoja sai filosofinen tiedekunta. Kansakoulun kannalta valtiollinen ja taloudellinen kokonaistilanne oli otollinen Yrjö-Koskisen ajamalle fennomanialle. Kansakoulu tuli keskeiseen asemaan venäläistämiskausina ja se oli "oikeustaistelun etulinjassa".¹

Autonomian loppuajan merkittävin koulutuspoliittinen virkanimitys oli kouluylivaltuutuksen ylijohtajan viran täyttäminen. Virkaa täytettäessä lopullisesti olivat vastakkain Mikael Soininen ja Oskari Mantere. Väinö Wuolijoki asettui senaatissa Mantereen taakse, koska katsoi tämän edustavan reaaliluonnontieteellistä koulua. Soininen oli hänestä taas vanhan uskonnollis-filologisen koulun edustaja. Porvarillisten puolueiden äänin 7 vastaan 5 Soininen tuli valituksi tehtävään toukokuussa 1917.²

Kansakoulun opettajakunnan arvomaailma oli pääosin lähellä porvarillisten puolueiden edustamaa arvomaailmaa. Kuitenkin porvarilliset puolueet suhtautuivat perin kriittisesti kansakouluun. Sen sijaan varhainen työväenliike oli varsin myönteinen tälle koulumuudolle. Cygnaeuksen sosiaaliset ajatukset ja reformihalu miellyttivät sosialisteja. Alimmat sosiaaliluokat panivat lapsensa mielellään kouluun. Jo 1890-luvun alussa 62% kaupunkien kansakoululaisten vanhemmista kuului työväestöön. Vuosikymmentä myöhemmin 39% maaseudun kansakoululaisten vanhemmista oli tilattomia.³

Työväenliike omaksui vuosisadan vaihteessa materialistisen maailmankatsomuksen. Tämä etäännytti opettajakuntaa siitä.⁴ Opettajakunnan ja työväenliikkeen välinen juopa kasvoi suurlakon jälkeen. Sosiaalidemokraatit äänestivät opettajakunnan palkkavaatimuksia vastaan vuonna 1908. Suhteet huononivat edelleen, kun sosiaalidemokraatit samana vuonna jättivät erään vastalauseen sivistysvaliokunnan mietintöön, jossa opettajia pidettiin "nöyristelevänä" ammattikuntana. Esimerkiksi Opettajain Lehti piti kannanottoa "törkeänä ja loukkaavana syytöksenä". Näihin aikoihin loppui myös keskustelu siitä, tulisiko opettajien liittyä sosiaalidemokraattiseen puolueeseen. Tutkimuksessa on katsottu, että opettajien "vasemmistolaisen innostuksen kausi" loppui tähän.⁵

Kuitenkin kesällä 1917 perustettiin Sosiaalidemokraattisten opettajain liitto. Sen perustavassa kokouksessa siihen liittyi 51 jäsentä. Tästä huolimatta vanhemmassa tutkimuksessa on todettu, ettei liiton pohja ollut "kovin laaja". Uudempi tutkimus osoittaa puolestaan, että kapina

1 Halila 1982, 114.

2 Heikkilä 1985, 356, 412, 440.

3 Rinne 1973, 74.

4 Kaasinen 1955, 245-253.

5 Opettajain Lehti 1908, 449-450; Rinne 1973, 76.

kosketti kansakoulua syvästi. Kapinan aikana murhattiin 18 opettajaa. Kaikki nämä murhat tehtiin maaseudulla.¹ Neljä tarkastajaa joutui kapinan jälkeen syytteeseen valtiopetoksellisesta toiminnasta² ja ainakin toistakymmentä opettajaa erotettiin osallisuudesta kapinaan.³

Opettajat joutuivat kapinan aikana pahaan välikäteen. Virkamiesyhdistyksen keskusliitto määräsi kapinan puhjettua sivistystoimen virat punaisella alueella aivan erityisesti lakonalaisten tehtävien joukkoon. Kaupungeissa opettajien lakko oli varsin kattava, mutta maaseudulla koulut toimivat normaalisti. Esimerkiksi Viipurin läänin 237 koulusta oli lakon takia suljettuina vain kolme. Helsingin tarkastuspiirissä sama luku oli vain neljä. Vaikka hyväksyttäisiinkin ajatus, että "punainen opettaja oli harvinaisuus"⁴, oli opettajien haluttomuus lakkoon silmiinpistävä. Ilmiötä on selitetty sillä, että punaisilla oli useita keinoja murtaa lakko ja että maaseudulla tiedon kulku oli hidasta.⁵ Lisäksi on syytä olettaa, että opettajat eivät maaseudulla välttämättä pitäneet lakkoa asiallisena poliittisena kannanottona siinä tilanteessa. Tämän tutkimuksen tuomana lisänä on vielä syytä huomioida koululaitoksen väliportaan hallintoelinten asema. Jos lakkoasiaa ei oltu käsitelty näissä elimissä, opettajat eivät todennäköisesti pitäneet lakkojulistusta itseään sitovana.

Varsinaisia koulutuspoliittisia uudistuksia punainen hallinto ei ennättänyt toteuttaa.⁶ Uudempi tutkimus on kuitenkin osoittanut kapinalla olleen vaikutusta kansakouluun. Tämä tutkimus osoittaa lisäksi tuon vaikutuksen ulottuneen pedagogiikkaan saakka.

5.2 Ensimmäisen tasavallan kansakoulupolitiikka

Oppivelvollisuuslain säätäminen johti osaltaan opettajapulaan. Vuonna 1922 maalaisopettajista oli joka kymmenes epäpätevä. Samoihin aikoihin opettajavalmistusta lisättiin tilapäisjärjestelyin. Seuraavat luvut kertovat opettajien määrän huimasta kasvusta ja kasvun tasaantumisesta:

-
- 1 Piilonen 1982, 199.
 - 2 Harju 1988, 383.
 - 3 Kouluhallituksen lähettämiä kiertokirjeitä. Kuulustelupöytäkirjat 1890-1920. OPKA. OMA; Rinne 1973, 92.
 - 4 Piilonen 1982, 195, 318.
 - 5 Helsinkiin punainen kouluhallinto sai noin 30 seminaariopintonsa keskeyttänyttä opiskelijaa opettajiksi. Piilonen 1982, 198.
 - 6 Piilonen 1982, 303.

1920 - 21	7 732
1925 - 26	10 422
1930 - 31	12 853
1935 - 36	13 361

Väliaikaiset ylioppilasseminaarit lakkautettiin 1930-luvun alussa. Ylioppilasvalmistuksen naisvaltaisuus ja naisten suosiminen muussakin opettajakoulutuksessa johti ammattikunnan sukupuolijaon rajuun muutokseen.¹

Maailmansotien välisen ajan heikohko palkkaus etenkin maaseudulla ja yhteiskunnassa esiintyneet poliittiset intohimot horjuttivat opettajan sosiaalista asemaa. Toisaalta on nähty, että opettaja nautti yhä "rakastetun ja tunnustetun johtajan asemaa". Valtaosa opettajista äänesti edelleen keskustan ja oikeiston puolueita siitäkin huolimatta, että vasemmisto useimmissa koulukysymyksissä oli opettajien puolella. Vuosina 1907 - 37 kaikkiaan 61 kansakoulun opettajaa istui eduskunnassa. Näistä sosiaalidemokraatteja oli 23, maalaisliittolaisia 14, edistysläisiä 10, kokoomuslaisia 9, ruotsalaisia 3 ja kristillisen työväenliikkeen edustajia sekä kommunisteja kumpaakin yksi.

Kehitystä on tulkittu siten, että opettajia tuli eniten eduskuntaan kansakouluun myönteisesti suhtautuneiden puolueiden listoilta. Opettajakunta näyttää myös vasemmistolaisuneen koko ajan. Kaksissa viimeisissä vaaleissa 1930-luvulla eduskuntaan ei enää valittu yhtään opettajaa oikeiston listoilta.²

Ensimmäisen tasavallan suurimmaksi puolueeksi tuli sosiaalidemokraattinen puolue jo vuoden 1919 vaaleissa. Hallitusvastuun otti kuitenkin tasavaltalainen ja liberaali edistyspuolue sekä kansallisella linjallaan pysytellyt maalaisliitto. Liberaalinen edistyspuolue pyrki laajalla koulutuspoliittisella ohjelmallaan kohottamaan kansan sivistystasoa ja eheyttämään kapinan jakaman kansan. Puolueen kulttuuripoliitikot Soininen ja Mantere pystyivät myös käytännössä toteuttamaan tätä politiikkaa yhteistyössä muiden puolueiden kanssa.³

Kokoomuksen ohjelma kääntyi vuoden 1922 vaaleissa entistä konservatiivisemmaksi. Kokoomus otti huomioon kirkon intressit määriteltessään kirkon ja valtion suhdetta. Vuosikymmenen lopulla kokoomuksen radikalisoituminen kansalliskysymyksen kohdalla siirsi sitä entisestään oikealle.

Erityisesti maalaisliitto omaksui aitosuomalaisen suuntauksen. Siihen liittyi voimakas pyrkimys vastustaa virkavaltaisuutta. Tällöin myös yliopisto ja kirkko joutuivat sen kritiikin kohteeksi. Samoin kävi sivistyneistön korkeakulttuurin kohdalla.

1 Rinne 1973, 110-111.

2 Halila IV 1949, 277; Rinne 1973, 112.

3 Borg 1965, 139-140; Hämäläinen 1968, 142.

Valkoisten voitto vahvisti myös moraalikonservatiivisia asenteita ja kirkon asemaa. Tällä oli vaikutuksensa taloudellisen niukkuuden ohella kansansivistystyöhön. Taloudellinen tilanne ja armeijan määrärahat rajasivat tehokkaasti myös kansakoulun taloudelliset puitteet. Koulutuskomiteoiden mietinnöissä 1920- ja 1930-luvuilla näkyikin selvästi huoli koulutuksen taloudellisista edellytyksistä.¹

Näin syntyi tilanne, jossa keskustalainen koulutuspolitiikka sai maalaisliiton myötä varsin ongelmallisen luonteen. Edistyspuolue kärsi vielä tappion vuoden 1922 vaaleissa. Näiden vaalien jälkeen maalaisliitto alkoi pyrkiä laajaan yhteistyöhön kokoomuksen kanssa. Kuitenkin 1920-luvun alussa ennätettiin tehdä olennaisia kulttuuripoliittisia ratkaisuja. Keskustalaisen koulutuspolitiikan kannalta katsottuna on olennaisen huomata, että kouluhallituksen ylijohdo säilyi edistysläisissä käsissä.² Presidentti Ståhlberg nimitti Mantereen ylijohantajaksi opetusministeri Loimarannan vastustuksesta huolimatta 1924. Hänen nimityksensä oli keskustapolitiikan kauden viimeisiä virkanimityksiä.³

Soininen kärsi uransa lopussa muutamia tappioita. Hän asettui kannattamaan vuonna 1920 valtion oppikirjatuotantoa. Hanke olisi edellyttänyt myös valtion kustannustoimiston perustamista. Vasemmisto oli tämän hankkeen takana. Aikaisemmin kustannustoiminnan epäkohtiin oli kiinnittänyt huomiota myös opetusministeri E. N. Setälä. Hän ei hyväksynyt opettajien sekaantumista liiketoimintaan.⁴ Kysymys jakoi myös kouluhallituksen henkilökunnan. Lopullisen kantansa virasto antoi 1923 Kallion hallitukselle. Nyt keskusvirasto kannatti enää vain varovaista valtion osallistumista oppikirjatuotantoon. Asia lykkääntyi ja lopulta Cajanderin virkamieshallitus teki asiassa kielteisen päätöksen.

Aikaisemmin tutkimuksessa on monopolisoinnin raukeaminen selitetty kansakouluväen halulla puolustaa koulun pedagogista autonomiaa poliittisia vaikutteita vastaan. Uudemmassa tutkimuksessa on myös kiinnitetty huomiota opettajakunnan aatteelliseen katsantoon. Samoihin aikoihin oikeiston taholta tehtiin tyhjäksi myös elokuva- ja tekijänoikeuslakiesityksissä olleet sosialismiin vivahtavat pyrkimykset. Myös kouluhallituksen virkamiehiä saattoivat huolestuttaa uudet suunnitelmat oppikirjojen laatimisesta ja tarkastamisesta. Uusi käytäntö olisi saattanut johtaa virkamiesten toimeentulon kaventumiseen.⁵

Toisen tappion Soininen koki päätettäessä siveysopin opetuksesta kansakoulussa. Hän ajoi vuoden 1921 valtiopäivillä lakiesitystä kansakoulun järjestysmuodoksi, jossa siveysoppi olisi ollut kaikille

1 Rommi 1974, 12-24; Autio 1986, 19-20; Hovi 1989, 98.

2 Autio 1986, 20-21.

3 Autio 1986, 61.

4 Kirkollis- ja opetusasiainministerin kirje kouluhallitukselle 30.8.1918. Sivistysvaliokunnan ptk. 1919. Eduskunnan kirjasto.

5 Halila 1950, 366-369; Autio 1986, 73; Voipio 1943, 574.

pakollinen oppiaine. Vennolan hallitus hyväksyi ajatuksen ja näki siveysopetuksen kristillisen uskonnonopetuksen täydentäjänä. Kokouksen koulumies Paavo Virkkunen asettui kuitenkin vastustamaan hanketta ja asia juuttui suureen valiokuntaan.

Vuoden 1922 alussa alkoi ns. kirkkokansan nousu. Siveysopetuksen vastustajat organisoituivat Viipurin kirkkopäivillä. Kirkkopäivillä hyväksyttiin professori Lauri Ingmanin ehdotuksesta pakollista siveysopin opetusta vastustava ponsi. Suomen kirkon seurakuntatyön keskusliitosta lähetettiin mm. seurakunnille ja opettajayhdistyksille kehoitus järjestää kokouksia uskonnon opetuksen merkeissä. Keskusliittoon lähetettiin vuoden 1922 alkupuolella 240 kokouksen pöytäkirjat, joissa tuettiin uskonnon opetuksen asemaa koulussa. Yksityiskohtana on syytä huomata, että osassa pöytäkirjoista ilmenee väärinkäsitys. Joissakin kokouksissa näytetään uskoneen, että siveysopin opetus olisi kaavailtu syrjäyttämään kaiken uskonnon opetuksen.¹

Vuoden 1922 vaalit muuttivat poliittisen ilmapiirin. Sivistysvaliokunnassa sen puheenjohtajana toiminut Virkkunen sai muutettua lakiesityksen siten, että siveysopetukseen eivät voineet osallistua edes vapaaehtoisesti tunnustukselliseen uskonnonopetukseen osallistuvat oppilaat. Lisäksi siveysopin oppisisältöihin lisättiin uskonnon historiaa.²

Kiista uskonnon opetuksen sisällöstä nousi uudelleen esille 1920-luvun lopussa. Piispankokous vaati vuonna 1928 parannuksia uskonnon opetukseen. Poliittisesti kuumana kesänä 1930 opetusministeriksi tullut Virkkunen otti asian omakseen. Hän vaati lähettämässään kiertokirjeessä uskonnon opetuksen tehostamista. Hän katsoi myös, että opetuksen sisältö oli muuttunut liiaksi kristinoppia hylkiväksi. Kouluhallitus epäili vastauksessaan Virkkusen toimenpiteen lainmukaisuutta. Virkkunen puolestaan tuohtui siitä, että ministeriötä neuvottiin tutkimaan omien tointensa laillisuutta. Hän vaati marraskuussa 1930 kouluhallitusta toteuttamaan kolmessa viikossa ministerin määräämät toimenpiteet. Lapualaisuuden puristuksessa olleet sosiaalidemokraatit eivät pystyneet paljoo tukemaan kouluhallitusta. Kouluhallituksen vastarinta saattoi olla myös luonteeltaan taktista. Samaan aikaan täytettiin yhtä kouluneuvoksen virkaa, johon oli ehdolla myös lapualaismielinen ehdokas. Kouluhallitus antoi periksi opetusministeriölle vasta sen jälkeen, kun lapualaismielinen ehdokas oli syrjäytetty vaalissa.

Virkkusen ministerikausi päättyi verrattain pian. Vielä 1933 piispankokous esitti, että kinkeripäivä olisi samalla myös koulupäivä. Tämän vaatimuksen kouluhallitus torjui taitavasti ja hienotunteisesti. Vuosikymmenen loppua kohti mentäessä kiistat asettuivat ja kansakoulu levisi syrjäseuduille korvaten kirkolliset kiertokoulut. Muutos näyttää tapahtuneen ilman suurempia häiriöitä.³

1 Tamminen 1967, 129-130.

2 Voipio 1943, 593-595; Autio 1986, 63.

3 Autio 1986, 308-310.

5.3 Herbartilaisuus koulutuspoliittisten kiistojen subjektina

Edelliset luvut osoittavat, kuinka suuressa määrin kyseisen aikakauden koulutuspoliittiset kysymykset olivat samalla pedagogisten doktriinien keskeisiä kiistakysymyksiä. Siveysopin opetus, uskonnon opetuksen määrä ja sisällöt samoin kuin aitosuomalaiset vaatimukset nationalistisista ja pragmaattisista oppisisällöistä olivat esillä sekä koulutuspoliittisessa keskustelussa että kansakoulun väliportaana hallinnossa. Kaikki edellä mainitut asiaryhmät olivat samalla herbartilaisen pedagogiikan toteuttamisen kannalta keskeisiä kysymyksiä. Myös yhtenäiskouluhanke näyttää liittyneen herbartilaiseen doktriiniin. Hanke eteni lupaavasti Soinin ja Mantereen pääjohtajakausina.¹

Tämän havainnon pohjalta voidaan esittää kysymys siitä, oliko mahdollista, että kansakoulun puolella käytävä keskustelu oli sittenkin vain poliittisen tilanteen heijastumaa - valtakunnanpolitiikan johdannaista? Kysymys voidaan kuitenkin perustellusti asettaa myös toisin päin: nousivatko koulutuspoliittiset kiistakysymykset kansakouluväen ammattilogiikasta, eli kasvatustiedosta käsin, ja muodostuivatko ne koulutuspoliittisiksi kiistakysymyksiksi vasta sen jälkeen, kun ne saavuttivat poliittisen päätöksentekotason? Pelkän poliittisen päätöksentekon lähdeaineistoja käyttävä tutkimus ei pysty vastaamaan jälkimmäiseen kysymykseen. Tämä tutkimus antaa siihen mahdollisuuden.

Herbartilaisuus oli opettajan ammattilogiikka, jolla hän hahmotti ammatissaan tarvittavaa tietoa. Tutkimuksessa on oletettu, että pedagogisella ajattelulla on yhtymäkohtia poliittiseen ajatteluun. Ihmiskuva yhdistää ja sitoo molempia ajattelun tasoja toisiinsa. Lisäksi molempiin kuuluu päämäärätiedollinen ajatus ihanneyhteiskunnasta. Siten pedagogista ajattelua voidaan pitää poliittisen ajattelun johdannaisena.

Yhtä perustellusti voidaan kuitenkin väittää, että poliittisen ajattelun edellä mainitut keskeiset kohdat voivat olla pedagogisen ajattelun johdannaisia. Tämä tarkoittaa esimerkiksi opettajan kohdalla sitä, että hän saattoi opiskeluaikanaan omaksua jonkin kasvatusopin mukaisen ihmiskuvan ja yhteiskunnan ihannekuvan. Kun hän joutui määrittämään poliittista kantaansa, hän siirsi kyseiset elementit poliittiseen ajatteluunsa. Näin hänen poliittinen linjavalintansa rajautui hänen ammattilogiikkansa perusteella. Opettaja joutui päivittäin käyttämään ammattilogiikkaansa. Poliittisia kannanmäärityksiä hänen ei tarvinnut tehdä kuin ehkä muutamia kertoja elämässään. Opettajan ammattilogiikkaa voidaan siten pitää ensisijaisena tekijänä hänen määritellässä poliittista kantaansa.

Tämän päätelmän puolesta puhuu se, että mainitut pedagogiset kiistakysymykset tulivat esiin kansakoulun väliportaana hallinnossa huo-

1 Autio 1986, 88.

mattavasti aikaisemmin kuin niistä sukeutuu varsinaisia koulutuspoliittisia kiistakysymyksiä. Parhaana esimerkkinä tästä on mainittu kiista kristinopin opettamisesta. Sitä käsitellään pedagogisena kysymyksenä Oulun piirissä jo vuonna 1899. Kristinopin poistamista edellyttänyt Soininen kuului kapinaan saakka vanhasuomalaiseen puolueeseen. Puoluepoliittisen luonteen asia sai vasta itsenäisyyden aikana, jolloin poliittinen kenttäkin oli mukautunut selvemmin koulutuspoliittisia kysymyksiä myötäileväksi.¹

Ihmiskuva kuului myös papiston arkipäivän ammattilogiikkaan. Papiston keskuudessa ihmiskuvasta oltiin opettajiin verrattuna yksimielisempiä. Kun papiston poliittista sitoutumista vuodelta 1907 on tutkittu, niin on todettu, että politiikassa mukana olleista papeista yli 70% oli vanhasuomalaisen puolueen kannattajia. Erityisesti maaseutupapisto oli sitoutunut kyseiseen puolueeseen. Maalaisliiton ja sosiaalidemokraattien kannattajakunnasta pappeja oli sen sijaan turha etsiä.²

Luonnollisesti poliittisilla piireillä oli mahdollisuus saada haluaamia asioita esille myös kansakoulun piirissä. Tällöin asioiden käsittely ei kuitenkaan tapahtunut mainitun ammattilogiikan ohi, vaan sen ehdoilla. Kasvatustieto-käsite ja tutkimusaineisto antavat mahdollisuuden pohtia herbartilaisen ammattilogiikan omaksuneen kansakouluväen poliittista sitoutumista. Soinisen doktriini luokiteltiin ihmiskuvaltaan empiristiseksi ja idealistisen sielukykyopin vastaiseksi. Tämä ihmiskuvallinen ero tuli terävästi esiin käytäessä kiistaa uskonnon opetuksen asemasta ja sen sisällöstä. Periaatteessa herbartilaisuuden kannattajat vastustivat jyrkemmin dogmaattisia oppisisältöjä kuin työkoulun kannattajat. Uskonto oli herbartilaisen koulun pääaineita, mutta työkoululle se oli oppiaine muiden joukossa. Lisäksi voidaan ajatella, että työkoulun opetusperiaatteet olivat sovellettavissa myös dogmaattiseen oppiaineeseen. Siten oli johdonmukaista, että kristinopetuksen puolustajat vetosivat samaan psykologiseen tutkimukseen, joka oli myös työkoulun doktriinin taustalla.

Opetussuunnitelman pedagogisen ajattelun hajoaminen eri oppiainepedagogioihin sopi työkoulun kannattajille. Edellytyksenä luonnollisesti oli, että opetusmetodiikan tuli täyttää työkoulun oppimiskäsityksen ehdot. Siinä toiminta - fyysinen ja henkinen - nousi keskeiseen asemaan.

Ihmiskuvansa puolesta herbartilaiset saattoivat poliittisesti luokeutua keskustaan tai sosialisteihin. Oikeistossa ja kirkollisissa piireissä vallitsi sielukykyopillinen ihmiskuva. Työkoulu miellytti puolestaan

1 Yhteisöjen ja kansalaisjärjestöjen osuutta yhteiskunnan kehityksen ohjaamisessa on tutkinut mm. Reijo Wilenius. Hän on päätenyt korostamaan "alhaalta päin" tulevan ohjauksen merkitystä. Wilenius 1972, 52, 97.

2 Mustakallio 1983, 420-421; Myös insinöörien koulutuksen ja maailmankuvan suhdetta on tutkittu. Tulosten mukaan koulutuksella on vaikutusta maailmankatsomukseen. Pessi 1984, 157.

oletettavasti enemmän sosialisteja kuin herbartilaisuus.¹ Työkoulu oli suuntauksena uudempi ja se koettiin edistyksellisenä. Siten se oli herbartilaisuuden ohella kilpailemassa poliittiseen keskustaan lukeutuvien opettajien kannatuksesta. Tältä pohjalta voidaan tehdä oletamus, että herbartilaisuuden kannattajakunta porvarillistui sosialistien siirtyessä työkoulun piiriin. Sosialistit saattoivat lisäksi antaa kannatuksensa utilitaristisille suuntauksille, mikäli he näkivät koulun tehtävän olevan hyödyllisten tietojen jakamisessa.

Maalaisliiton aitosuomalaisuus kritisoi sivistyneistön korkeakulttuuria. Herbartilaisuus sopi vaikeasti omaksuttavana oppirakennelmana hyökkäyksen kohteeksi. Liikehdintä uskonnon opetuksen puolesta siveysopetusta vastaan oli ilmeinen osoitus halusta vastustaa älymystön markkinoimaa "ulkolaista turhuutta".

Kokoomuslainen uushumanistisen yliopistokoulutuksen saanut sivistyneistö ei ilmeisesti luopunut missään vaiheessa idealistisesta perinnöllisyyttä korostavasta sielukykyopistaan. Uusi 1920-luvun psykologia koettiin oikeistossa tervetulleena vastapainona herbartilaiselle kognitivismille, koska uusi psykologia korosti uushumanismin tapaan perimän merkitystä ottamatta kantaa uushumanismille tärkeisiin päämääräkysymyksiin. Uusi psykologia korosti myös myötäkäsivattajien merkitystä. Tällaisiksi myötäkäsivattajiksi oikeisto oli valmis nimeämään kodin ja kirkon sovittaen siten uuden psykologian oman yhteiskunnan ihannekuvansa palvelukseen. Työkoulu ja sen pohjaan nojaava ihmiskuva kavensi siten herbartilaisuuden kannatusta kahdelta suunnalta jättäen sille poliittista tilaa vain keskustassa.

Toisaalta on merkkejä siitä, että kokoomuslaiset seminaarinopettajat pitivät kiinni herbartilaisuudesta ainakin opetusmetodinsa osalta. Kuitenkin seminaarien herbartilaisuuden kohdalla on syytä korostaa seminaarikomitean, opetussuunnitelmakomitean ja - ennen kaikkea - K. A. Franssilan tarkastustoiminnan osuutta pedagogiikan luotsaamisessa. Franssila ei suinkaan ollut tyytyväinen 20-luvun seminaareihin, koska herbartilaiset uudistukset kohtasivat yhä sitkeää vastarintaa. Heinolan seminaarin kohdalla hän näki suoranaista "taantumusta". Nämä ovat selviä viitteitä siitä, että kokoomuslaisen ihmiskuvan oli perin hankala mukautua herbartilaisiin tavoitteisiin.

Seminaareihin verrattuna muuhun kansakouluun vaikuttaminen oli jo paljon työläänpää. Opettajien ja tarkastajien asema oli varsin itsenäinen, eivätkä he muodostaneet seminaarien tavoin keskitettyjä työyhteisöjä. Enemmistö tarkastajista ei missään vaiheessa omaksunut herbartilaisuutta. Näin olennainen vaikutuskanava ei voinut olla uudistajien

1 Jaakko Korpikallio katsoo työkoulusuuntaukseen liittyneen 1920-luvulla pasifistisia virtauksia ja 1930-luvulla liike politisoitui vastustaessaan kansallissosialisteja. Havainto vahvistaa työkoulun ja sosialismin läheisyyttä. Korpikallio 1938, 177-189.

käytössä silloinkaan, kun kouluhallinnon ylijohdo oli herbartilaisissa käsissä.

Soinisen doktriinin päämääräajattelu oli keskustalaista ja sosiaali-liberalistista. Soininen uskoi, että yksilö pystyi tekemään itsenäisiä ratkaisuja muuttuvassa yhteiskunnassa. Tosin yksilö saavutti tämän kyvyn vasta huolellisen kasvatuksen - virinneen harrastuksen saavuttamisen - jälkeen. Tämä päämääräasettelu rajasi ulkopuolelleen oikeastaan vain konservatiivisimmat yhteiskuntakäsitykset.

Ateistisia sosialisteja ja ateistisia porvareita tuskin miellytti se, että herbartilaisuus korosti uskonnon tärkeyttä oppiaineena. Nämä piirit olivat epäilemättä kuitenkin valmiit käyttämään herbartilaisuuden kristinopin vastaisuutta kilpenään pyrkiessään heikentämään uskonnon asemaa koulussa. Tämä heikensi herbartilaisuuden asemaa kapinan jälkeen.

Herbartilaisuus oli systemaattinen, mutta vaikeasti omaksuttava oppirakennelma. Saksan tappio ja ylipäätään koko ensimmäinen maailmansota asetti herbartilaisuuden syytettyjen penkkiin. Herbartilaisuuteen oli laajalti uskottu juuri ennen sotaa ja sodan aikana. Itsehallintokokeilujen ja uskonnon opetuksesta käydyn keskustelun takia oli suuntaus joutunut poliittisen oikeiston huomion kohteeksi.

Pitkän rauhanajan jälkeinen kapina ja sitä välittömästi seurannut sotaan varautunut ajanjakso koettiin järkytyksenä. Ihmiskuva muuttui pessimistisempään suuntaan ja herbartilainen kasvatusoppi asetettiin laajoissa piireissä kyseenalaiseksi. Koulutuspolitiikassa herbartilaisuuden reviiriksi jäi kapinan jälkeen vain kapea keskustalainen alue, joka supistui koko 20-luvun ajan. Sivistyneistö ja uusi naisvaltainen opettajakunta omaksui yhä laajemmin uskonnollis-idealists-kansallisen katsoimuksen, jota pedagogiikassa vastasi uushumanistinen ihmiskuva ja jonka päämäärätiedon sanelivat nationalistis-utilitaristiset näkökohdat. Herbartilaisuudesta oltiin valmiita lainaamaan enää ainoastaan tehokasta opetusmetodiikkaa.

5.4 Herbartilaisuus uhkasi valtarakennetta

Herbartilaisuus uhkasi Suomessa yhteiskuntaan ja kouluihin syntyneitä valtarakennetta. Kapinan jälkeen papisto saapui piirikokouksiin pitääkseen huolta koulun oikeasta suunnasta. Herbartilaiset aiheet väistyivät samanaikaisesti piirikokouksista. Oppilaiden itsehallinta ja sen takana ollut kognitiivinen ihmiskuva sai nyt väistyä kulttuurikonservatismin myötä.

Kirkon lisäksi myös oppikoulu ja sen kautta yliopisto esittivät vaatimuksia kansakoululle. Kansakoulu oli tulossa oppikoulun pohja-

kouluksi ja tämä edellytti oppikoulun uushumanistisen pedagogiikan ottamista huomioon jo kansakoulussa. Uushumanistiset keskeiset yliopistolliset oppiaineet eivät halunneet alistaa oppisisältöjään herbartilaiselle pedagogiikalle. Herbartilaisen opetussuunnitelmaopin noudattaminen olisi merkinnyt äidinkielen ja uskonnon keskeisten oppisisältöjen muuttamista ja tuntimäärien pienenemistä. Kyseiset muutokset olisivat saattaneet lisätä paineita järjestää uudelleen joidenkin yliopiston ainelaitosten vakansseja. Oppikirjojen kirjoittajilta herbartilaiset odottivat uutta lähestymistä aiheisiin. Soinisen kaavailemat muutokset oppikirjojen kustannustoimintaan olisivat myös merkinneet rahavirtojen kanavoitumista uusiin uomiin.

Oppikoululla ja sen edustamalla käsityksillä oli useita väyliä vaikuttaa alemman koulumuodon työskentelyyn. Uushumanististen piiritarkastajien määrä kasvoi kapinan jälkeen ja samanaikaisesti piirikoukusten demokraattinen luonne muuttuu. Myös kansakoulukokous korvattiin opettajaneuvostolla.

Joissakin tutkimuksissa on korostettu sitä, että kapina aiheutti jyrkän henkisen ilmapiirin muutoksen. Useiden tieteenalojen tutkimus koki jyrkän muutoksen samaan aikaan.¹ Jos hyväksytään ajatus, että Suomesta oli 1920-luvun myötä kehittymässä "alamaisyhteiskunta", niin oliko herbartilaisuudelle enää mitään käyttöä? Hallinto alamaisyhteiskunnassa pyrki määrittämään ja kontrolloimaan toimintaa. Soinisen opetusoppi antoi selvän ohjeiston oppituntien kulun määrittelemiseksi. Tämä sopi hallinnolle, kunhan pidettiin huoli siitä, ettei noudatettu herbartilaista opetussuunnitelmaa. Tällöin herbartilaista opetusmetodiakin voitiin soveltaa vain osittain ja kyseeseen tuli lähinnä vain "uuden asian opettaminen" ja "havinnollisuuden asteen" periaatteiden osittainen noudattaminen. Tätä muodollisten asteiden turhaa noudattamista Soininen itse viimeisinä vuosinaan kritisoi ja siksi toivoi saavansa kirjoittaa opetusoppinsa uudelleen.²

1 Esim. Ylikangas 1990, 288-291.

2 Soininen 1949, 9.

IV YHTEENVETO

1 HERBARTILAISEN OSAREFORMIN SISÄLTÖ JA TOTEUTUMINEN

1.1 Reformin kognitiivinen luonne

Soinisen ja Wallinin teosten vertailu osoitti pedagogisia eroja löytyvän kaikilta kasvatustiedon tasoilta. Soinisen doktriinin esiinmarssi aloitti vanhojen pedagogisten suuntausten ja herbartilaisuuden välisen kilpailun kansakoulussa.

Soinisen teosten analyysi osoitti herbartilaisuuden kognitiivisen luonteen. Samalla paljastui tunteiden keskeinen asema herbartilaisessa opetuksessa. Tulos on kutakuinkin päinvastainen kuin aikaisemmassa tutkimuksessa, jossa katsotaan juuri herbartilaisuuden syrjineen tunteita ja suosineen tietoa.¹ Saatu tulos tunteiden keskeisyydestä on tätä taustaa vasten mielenkiintoinen. Soinisen doktriinin olennainen osa on siten ollut kadotettuna ja väärintulkittuna vuosikymmenien ajan. Tämän on mahdollistanut Soinisen tuotannon huono tunteminen ja hänen doktriininsa samaistaminen myöhempään kansakoulun opetuskäytäntöön.

1 Esim. Lahdes 1980, 45; Lahdes 1966, 160, 170; Aikaisemmassa tutkimuksessa ainoastaan Taimo Iisalo on ounastellut herbartilaisuuden muuttaneen opetusta tunteita enemmän huomioivaksi havaittuaan, että uushumanismi piti tunteita ihmisen alempaan, ei-henkiseen, kerrokseen kuuluvana ilmiönä. Iisalo 1984b, 157-158.

Työkouluosuuntaus tuli kansakouluun 1910-luvulla. Se ei hyväksynyt herbartilaisuuden kognitiivista lähestymistä kasvatukseen. Juuri oppilaan ajattelun väheksyminen sekä perintötekijöiden ja oheiskasvat-
tajien korostaminen yhdisti työkoulua ja vanhoja pedagogisia suuntauksia. Työkoulu koettiin uutena edistyksellisenä suuntauksena ja moni herbartilaisuuden kannattaja siirtyi sen leiriin. Onni Rauhamaa, Kaarlo Mäkinen, A. J. Tarjanne ja Arvi Sipola ovat esimerkkejä henkilöistä, jotka vaihtoivat herbartilaisen kasvatustietonsa työkoulun pedagogiikaksi.

Työkoulun "geneettinen epistemologia" ei pystynyt kuitenkaan korvaamaan kognitiivista katsomusta. Osa herbartilaisuuden kannattajista piti kiinni kasvatustiedostaan ja oli valmis puolustamaan kognition merkitystä kasvatuksessa. Tulosten mukaan vuoden 1919 kansakoulukokouksen jälkeenkin Soininen, Franssila ja noin kolmasosa luokitelluista tarkastajista oli edelleen vakuuttunut herbartilaisuuden eduista. Franssila oli ajoittain tyytyväinen seminaarien työhön 1920- ja 1930-luvulla. Tarkastaja Erkkilä käytti puolestaan herbartilaisia termejä myönteisessä mielessä noin joka toisen opettajan kohdalla piirissään vuonna 1920.

Herbartilaisuudesta ei tullut missään vaiheessa kansakoulun valtasuuntausta. Tästä johtuen se pysyi reformiliikkeenä koko tarkasteltavan ajanjakson. Herbartilaisuuden takia kognitiivinen näkökulma pysyi esillä kasvatustiedustelussa myös 1920- ja 1930-luvuilla. Soininen ja Franssila pystyivät tukemaan suuntausta myös hallinnollisin keinoin. Seminaarikomitea ja opetussuunnitelmakomitea pyrkivät luotsaamaan koulua herbartilaiseen suuntaan vastustuksesta huolimatta.

Herbartilaiset vaatimukset menivät helpommin läpi silloin kun ne sattuivat yksiin työkoulun vaatimusten kanssa. Esimerkiksi koulujen ja seminaarien kirjastot kehittyivät ja työkirjoja alettiin käyttää molempien suuntausten vaatimuksesta.¹

1.2 Herbartilaisuuden vastavoimat

Herbartilaisuus koettiin sen vastustajien piirissä kasvatusoptimistiseksi ja kognitiiviseksi suuntauksiksi.² Pitäessään kognitiivista näkökulmaa esillä herbartilaisuus saattoi vaikuttaa mm. siihen, että työkoulun piirissä Gaudigin edustama henkisen teon suuntaus korostui.

-
- 1 Opettajaneuvosto 1934, 48-49. Franssila ajoi innokkaasti oppilaskirjastoja herbartilaisin perustein. Mainitussa puheenvuorossa hän pohtii koulukirjastojen tausta-ajatuksia.
 - 2 Esim. Onni Rauhamaan puheenvuoro. Kansakoulukokous 1922, 31-35.

Kasvatustieto-käsitteen avulla voidaan tarkastella pedagogista muutosta. Yksilötasolla oli mahdollista omaksua ja säilyttää kaikki kasvatusaatteellisella kartalla kuvatut suuntaukset. Tarkastajat jakautuivat eri suuntausten kannattajiksi. Opetussuunnitelmissa oli huomattavia vapauksia ja maalaiskoulut olivat pieniä. Myös opettajakoulutuksessa oli melkoista kirjavuutta. Kaiken tämän perusteella voidaan väittää, että kansakoulu antoi työntekijöilleen melkoisen vapauden valita noudattamansa kasvatussuuntaus. Voimakkaimmin aineistossa tulevat esiin kuitenkin uushumanistinen uskontoa korostava, utilitaristinen, herbartilainen ja työkoulua kannattava suuntaus.

Kapinan jälkeen herbartilaisuus katosi piirikokouksista Jyväskylän piiriä lukuunottamatta lähes täysin. Tilalle tulivat uushumanismia suosivat äänenpainot. Lähestyttäessä 1930-lukua työkoulu näyttää lisäneen merkittävästi suosiotaan kaikissa tarkastelun alaisissa piireissä. Muu lähdeaineisto esimerkiksi seminaarien osalta tukee tätä kehityssuuntaa. Siirtymä näyttää siten varsin selvältä.

Jyväskylän seminaari ei alistunut siihen herbartilaiseen ajatukseen, että yleinen kasvatusoppi määräisi myös ainepedagogiikan sisällön. Tausta-ajatuksena jyvaskyläläisten menettelyyn on tässä tutkimuksessa aikaisemmin esitetty uushumanistinen traditio. On syytä kuitenkin huomata, että kasvatussuuntauksista vain herbartilaisuus vaati ainepedagogiikkojen tiukkaa koordinoitua. Työkoulukin oli valmis antamaan ainepedagogiikoille itsenäisemmän aseman. Sen piiristä ei kehitetty herbartilaiseen tapaan tiukkaa keskusaineiden varaan rakentuvaa opetussuunnitelmaoppia.¹

Suistamon alakansakouluseminaarin johtaja J. K. Santala tarkasteli seminaariopettajakokouksessa vuonna 1935 pedagogista tilannetta. Hän näki, ettei seminaariopetus ollut suinkaan yhtenäistä. Eräässä seminaarissa lehtori oli kieltänyt kehittävän menettelyn käytön. Toisessa seminaarissa harjoituskoulun opettaja ei tiennyt mitä lehtorit kulloinkin edellyttivät opetukselta. Kokelaalla saattoi parhaimmillaan olla kolme tuntisuunnitelmaa harjoitustuntiaan varten. Santala oli havainnut, että "eräät" erikoismetodiopit ja valmistekirjat eivät sopineet "yhdenmukaiseen menettelyyn". Kirjoissa oli neuvoja, jotka olivat "selvästi ristiriidassa" yleisen opetusopin kanssa. Seminaareissa vaikuttavista suuntauksista Santala mainitsi herbartilaisuuden ja "uuden koulun suunnan". Lisäksi hän viitasi "pienempiin suuntiin", jotka vaikuttivat oppiaineitten erikoismetodiikoissa.²

Santalán havainto vahvistaa sitä tulosta, että herbartilainen pedagogiikka menetti asemiaan seminaareissa 1930-luvulle tultaessa ja

1 Suuntauksen hajanaisuuteen vaikutti osaltaan se, että sillä ei ollut suomenkielistä yhtenäistä kirjallista esitystä pedagogiikan soveltamisesta. Korpikallio 1938, 177.

2 Seminaariopettajakokous 1935, 175-176.

erikoismetodiikat poistuivat herbartilaisuuden leiristä. Uskontopedagogiikka ei alistunut herbartilaiseen ihmiskuvaan. Kristinopin opetuksesta kiisteltiin useaan otteeseen. Historianopetuksen sisältöön alkoivat vaikuttaa nationalistiset ja pragmaattiset pyrinnot itsenäistymisen jälkeen. Kaksi edellä mainittua oppiainetta olivat herbartilaisen opetussuunnitelmaopin keskusaineita. Herbartilaisuus ei siten päässyt dominoimaan edes keskusaineidensa ainepedagogiikkaa.

Luonnontieteiden kohdalla kaikki eivät olleet halukkaita alistamaan tieteiden omaa systematiikkaa pedagogisille periaatteille. Luonnontieteiden, matematiikan ja kieliopin kohdalla aineisto paljasti lisäksi oppikoulun vaikuttaneen kansakoulun opetukseen. Koska oppikoulu edellytti esimerkiksi Euroopan maantiedon osaamista pääsykokeessaan, niin se vaikutti kansakoulun oppikirjojen paisumiseen. Samalla opetussuunnitelmakomitean suositukset sivuutettiin.¹ Lisäksi osa tarkastajia korosti oppikoulun huomioimista.

Työkoulun kannattajat eivät kokeneet opetussuunnitelmakomitean mietintöä omakseen. Väinö Valorinta puhui vuoden 1935 piiritarkastajakokouksessa työkoulun vaiheista Suomessa. Hän tyytyi mainitsemaan opetussuunnitelmakomiteasta, että se "pyrki suunnistautumaan työkouluun päin". Lausuma tukee sitä tämän tutkimuksen tulosta, että komiteamietintö oli herbartilainen. Kuitenkin työkouluihmiset näkivät sen oikean suuntaisena. Samassa esityksessään Valorinta totesi, että ilmapiiri vuonna 1935 oli varsin suotuista työkoululle. Hän oli myös varsin tyytyväinen työkoulun etenemiseen katsoessaan, että "kansakoulukokous 1934 omalta kohdaltaan osoitti, miten pitkälle kansakoulu on työkoulun tietä kulkenut".²

Valorinnan arviot tukevat aikaisemmin tässä esitettyä käsitystä, että mainittu komiteamietintö ei kahlinnut työkoulun etenemistä. Mietintöä ei ollut pakko noudattaa, koska opetussuunnitelma laadittiin koulukohtaiseksi. Lisäksi työkoulua kannattavat tarkastajat pystyivät aina tarjoamaan Tarjanteen tavoin haluamiaan "lisiä" mietintöön.

Herbartilaisuus sopi propagandistisesti hyvin työkoulun kannattajien hyökkäyksen kohteeksi. Se oli syntynyt tappion kärsineessä keisarikillisessä Saksassa. Työkoulu oli puolestaan progressiivisen anglosaksisen kulttuurin tuote, joka nojasi uusimpaan empiristiseen psykologiaan, eikä sillä ollut etiikan ja kognitiivisuuden painolastia. Herbartilaisuus oli lisäksi pyrkinyt koulu-uudistukseen jo ennen kapinaa ja joutunut siten kulttuurikonservatismiin silmätikuksi. Kritisoimalla avoimesti herbartilaisuutta työkoulu teki itsensä hyväksyttävämmäksi poliittisen oikeiston ja uushumanismin silmissä. Työkoulu näyttääkin tulevan "hovikelpoiseksi" 1920-luvun myötä. Samaan aikaan kun työkoulua

1 Aikaisemmin tutkimuksessa mainittujen lähteiden lisäksi erityisesti Paasikallion puheenvuoro. Piiritarkastajakokous 1933, 144-145.

2 Piiritarkastajakokous 1935, 44.

mainostavat aiheet yleistyvät, papisto väistyi piirikokouksista.

Uushumanismin kannalta herbartilaisuus oli työkoulua radikaalimpi ja vaarallisempi vastustaja. Herbartilainen opetussuunnitelmaoppi edellytti melkoista muutosta kouluopetukseen. Samalla se uhkasi itsenäistää kansanopetuksen konservatiivien hallitsemasta oppikoulusta ja kirkosta. Herbartilainen ihmiskuva oli huomattavasti kauempana uushumanismista kuin työkoulun perintötekijöitä ja myötäkasvattajien osuutta korostava ihmiskuva.¹ Työkoulu ei myöskään halunnut alistaa uskontoa ja äidinkieltä opetussuunnitelmaoppinsa tiukkoihin ehtoihin. Työkoulun kannattajille riitti useimmiten se, että oppiaineissa noudatettiin "toiminnallisuutta".

1.3 Oppivelvollisuuskoulun pedagogiikka

Minkäläiseksi muodostui oppivelvollisuuskoulun arkipedagogiikan tausta? Herbartilainen "julistuskausi" päättyi kapinaan. Ihmiskuva muuttui pessimistisemmäksi. Lisäksi professori Ruin kritisoi avoimesti herbartilaisuutta työkoulumiesten tavoin. Samalla vanhat pedagogiset suuntaukset hyökkäsivät kansanliikkeen ja oman ihmiskuvansa voimalla herbartilaisten ajamaa uskontopedagogista reformia vastaan.

Päämäärätiedossa nationalismi ja uskonto pyrkivät tarjoamaan kollektiivisemmän ja stabiilimman kuvan tulevaisuuden yhteiskunnasta kuin herbartilaisuus. Herbartilaisuuden kognitiivisuus ja yksilöllisyys sivuutettiin myös työkoulun sosiaalisuutta korostavissa tavoitteissa. Materialistiselta pohjalta omaksuttu evolutionistinen progressiivisuus kuului vahvasti työkoulun tausta-ajatteluun. Toiset kasvatussuuntaukset tarjosivat siten selviä vaihtoehtoja herbartilaiselle päämääräajattelulle. Herbartilaiselle päämääräajattelulle jäi tilaa vain oppineissa piireissä sosiaali-liberaalisessa poliittisessä keskustassa.

Opetusmetodiikan alalla aikaisempi tutkimus on korostanut herbartilaisuuden säilyttäneen valta-asemansa. Juuri tähän väittämään onkin aikaisempi tutkimus nojannut arvioidessaan suuntauksen asemaa Suomessa. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin osoitettu, ettei herbartilaisen terminologian ja metodiikan osittainen käyttäminen ole luotettava tapa arvioida suuntauksen kannatusta. Muodollisten asteiden osittainen käyttö ei tehnyt opetusta herbartilaiseksi sen enempää Saksassa kuin

1 Kalevi Tamminen katsoo, että sosiaali- ja työkoulupedagogiikat antoivat kannatuksensa itsenäiselle Katekismuksen opetukselle. Tamminen 1967b, 200; Taimo Iisalo arvioi Suomen opettajakunnan omaksuneen 1800-luvun lopussa varsin laajasti "kykypsykologisen" ajattelun. Havainto sopii yhteen tässä tutkimuksessa esitettyjen vanhojen pedagogisten suuntausten ihmiskuvan kanssa. Iisalo 1988, 143.

Suomessakaan.

Wallinin doktriini kelpuutti induktiivisen menettelyn uuden asian opettamisessa. Työkoulu oli valmis myös käyttämään hyväkseen osaa muodollisista asteista. Sen piirissä kehitettiin Suomessa jopa omia muodollisia asteita opetusta varten.¹ Vaikka seminaarit pitivät Soinisen teoksia vielä 1930-luvulla vaatimuksissaan, eivät niiden kaikki johtajat ja opettajat edellyttäneet edes herbartilaisen metodiikan käyttöä.

Tässä tutkimuksessa rakennettu kasvatusaatteellinen kartta ei välttämättä vanhene tultaessa 1930-luvulle. Uushumanistisen suuntauksen ja työkoulun voimistuminen pysäyttivät herbartilaisen reformin 1920-luvulle tultaessa. Myöskään utilitaristiset vaatimukset eivät kadonneet julkisesta keskustelusta.² Siten voidaan ajatella, että oppivelvollisuuskoulun pedagogisella kartalla eri suuntaukset jatkoivat keskinäistä kilpailuaan.

2 PEDAGOGISEN REFORMIN MAHDOLLISUDESTA - ONNISTUNEEN OSAREFORMIN EDELLYTYKSET

2.1 Herbartilaisuuden iskuvoima

Herbartilaisuudella oli mitä parhaimmat leviämisen edellytykset Suomessa ennen kapinaa. Sillä oli kansainvälisen ja kotimaisen tiedeyhteisön tuki takanaan. Sen kansainväliset keskuksat olivat suomalaisten ulottuvilla. Suuntaus sai kannattajakseen lahjakkaita kansakoulumiehiä. Soininen kirjoitti aukottoman pedagogisen esityksen reformin puolesta. Samaan aikaan opettajakoulutus kaksinkertaistettiin. Tätä varten perustettiin vuosisadan vaihteessa neljä uutta seminaaria. Heinolan ja Rauman seminaarit valmistivat herbartilaisia opettajia jo ennen maailmansotaa. Myös Raahen seminaari oli näihin aikoihin siirtymässä suuntauksen piiriin. Herbartilaisuus sai ulottuvilleen enintään kolmasosan

1 Väinö Valorinta esitteli seuraavaa "asteikkoa": 1. tiedon ja taidon omaksumista tarkoittava työskentely, 2. tunnevoimainen eläytyminen, 3. teot. Piiritarkastajakokous 1935, 41.

2 Juhani Leppälän ym. aloite Eduskunnassa: "Maalaiskansakoulujen ja seminaarin opetusohjelman muuttamisesta." Valtiopäivät 1919. Liitteet I-XI, 559. Aloitteessa viitataan Filip Saalastin ym. aloitteeseen vuoden 1917 valtiopäiville. Saalastin aloitteessa tulevat selvästi esiin agraariutilitaristiset vaatimukset. Valtiopäivät 1917. Liitteet I-XII, 312-314.

seminaariopiskelijoista ennen ensimmäistä maailmansotaa.

Valmistuneet opettajat pystyivät pienissä kouluissaan toteuttamaan haluamiaan periaatteita ja vaikuttamaan keskeisesti koulujensa opetussuunnitelmiin. Heinolan seminaarin opettajat tekivät nopeassa tahdissa uusia herbartilaisia oppikirjoja. Miltei puolet luokitelluista tarkastajista näyttää omaksuneen herbartilaisen kasvatustiedon ennen ensimmäistä maailmansotaa.

Koska kouluylhallitus vastusti herbartilaisuuden leviämistä vuosisadan ensimmäisellä vuosikymmenellä, Soininen loi tiedeyhteisön avulla uuden vaikutustien kansakoulun opettajistoon ohi keskusviraston. Yliopistollisia jatkokursseja voidaan pitää tutkimuksen tulosten valossa merkittävänä herbartilaisuuden levittämisenorganisaationa. Jatkokurssit joutuivat toimimaan kuitenkin niukoin resurssein ja tilapäisen rahoituksen varassa. Ensimmäinen maailmansota lopetti niiden pitämisen tilapäisesti vuoteen 1920 saakka.

Opettajayhdistykset levittivät suuntausta ennen kapinaa. Niiden kokouksissa käsiteltiin pedagogiikkaa ja pidettiin jopa näytetunteja. Herbartilainen tarkastaja A. Salokannel, joka itse oli toiminut opettajayhdistyksen puheenjohtajana, arvioi vuonna 1920, että opettajien vapaaehtoinen oma-aloitteinen toiminta oli vienyt koulua enemmän eteenpäin, kuin "viralliset toimenpiteet".¹ Yhdistykset olivat foorumi, jossa herbartilaisuus kirjallisuuden ja yliopistollisten jatkokurssien käyneiden opettajien kautta tuli monelle tutuksi.²

Franssila ja Soininen tekivät kapinan jälkeen kouluhallituksesta käsin suuntaukselle elintilaa. Seminaarikomitean ja opetussuunnitelmakomitean työ tehtiin herbartilaisessa hengessä. Franssila pystyi lisäksi kannustamaan seminaareja noudattamaan mietintöä. Vaikka opetussuunnitelmaa ei saatettu virallisesti voimaan ja vaikka oppikirjojen tekijät alkoivat luopua herbartilaisista periaatteista, antoi näiden hallintomiesten työ mahdollisuuden herbartilaisille tarkastajille ja opettajille noudattaa kasvatustietoaan. Kotimainen tiedeyhteisö luopui herbartilaisuudesta viimeistään kapinan jälkeen. Samoihin aikoihin herbartilaiset saivat kuitenkin haltuunsa muutamia keskeisiä hallintovirkoja. Tämä mahdollisti sen, että suuntaus säilytti elintilaansa.

1 Piiritarkastajakokous 1920, 28.

2 Ks. tämän tutkimuksen Mikkelin ja Jyväskylän piirejä koskevat luvut. Aineisto osoittaa molemmissa piireissä opettajayhdistysten olleen herbartilaisen reformin kanavina.

2.2 Kasvatuksen teoriatasolta sen toteuttamistasoon

2.2.1 Väliportaan hallintoelimien olemassaolo mahdollisti osareformin

Herbartilainen kasvatusoppi pyrki uudistamaan koulun arkityön. Soininen osoitti olevansa koulukunnan uskollinen edustaja. Hän kirjoitti suomenkielisen systemaattisen opetuksen teorian ja vaikutti koulun kaikilla tasoilla. Soininen ennätti opettaa heinolalaisessa kansakoulussa, pitää luentoja yliopistossa ja vaikuttaa keskeisiin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin.

Soininen oli kuitenkin vain yksi herbartilaisen kasvatustiedon omaksujista, joka pyrki vaikuttamaan kasvatuksen teoriatason ja arki-työn välisellä alueella. Herbartilaista reformia propagoitiin jo ennen Soinisen kirjasarjan valmistumista virallisten koulutusorganisaatioiden ulkopuolella.

Herbartilaiset näyttävät vakaasti uskoneen seminaarinjohtaja Franssilan tavoin siihen, että reformia voitiin edistää vain siten, että osoitettiin opettajille konkreettisesti, miten uusia periaatteita voitiin soveltaa käytäntöön. Pukinmäen koulu ei suinkaan ollut ainut kokeilukoulu. Jokaisella piiritarkastajalla oli mahdollisuus kokeilla uusia periaatteita ja perustaa "kokeilukouluja" piirinsä alueelle. Herbartilainen kansakouluväki käytti tätä mahdollisuutta hyväkseen etenkin opetus-suunnitelmakomitean mietintöä kokeiltaessa.¹ Juuri kyseinen kokeilutoiminta näyttää antaneen herbartilaisuudelle mahdollisuuden säilyä - ja mahdollisesti vielä ehkä levitä - 1920-luvun ilmapiirissä. Esimerkiksi Mikkelin piirikokouksissa miltei ainut kapinan jälkeinen herbartilainen puheenvuoro käytettiin mainitusta kokeilutoiminnasta.²

Täytyi kuitenkin olla olemassa foorumi, jossa opettajat näkivät uuden pedagogiikan soveltamisen. Seminaarien kuuntelukurssit, piirikokoukset, opettajayhdistysten kokoukset, ja yliopistolliset jatkokurssit soveltuivat hyvin tähän tarkoitukseen. Herbartilaiset pyrkivät muokkaamaan hallitsemansa täydennyskoulutusväylät sisällöltään mieleisikseen. Pedagogisen keskustelu- ja täydennyskoulutusfoorumien muodosti myös kansakoulukokoukset, seminaarinopettajien kokoukset, piiritarkastajakokoukset ja vähäisessä määrin opettajaneuvoston kokoukset. Olennaista on huomata, että miltei kaikki edellisessä luettelossa olevat kokoukset olivat samalla sekä hallinto- että koulutuskokouksia. Piiritarkastajien jokavuotiset käynnit yksittäisillä kouluilla olivat luonteeltaan samanlaisia. Niissä keskusteltiin pedagogiikasta ja samalla tehtiin päätökset opetussuunnitelman sisällöstä.

1 Piiritarkastajakokous 1926, 78, 93.

2 Ks. luku III 4.2.2.

Hallintokäytäntö oli perin edullinen pedagogisen reformiliikkeen kannalta. Ratkaisut kokouksissa tehtiin tosin enemmistöpäätöksinä. Tämä luonnollisesti esti monien uudistusten nopean toteuttamisen. Herbartilaiset olivat kuitenkin niin suuri ryhmä, että he saivat haluamansa asiat esille kokouksissa. Usein asiaratkaisuissa myönnyttiin osaan herbartilaisten vaatimuksista ja näin herbartilainen opetuskäytäntö sai lisää mahdollisuuksia toimia. Herbartilaisen kansakouluväen itseunto ja tietoisuus oman toimintansa perusteista vahvistui heidän havaitessaan pystyvänsä nopeasti vaikuttamaan koulun kehitykseen.

Väliortaan hallinnon olemassaolo antoi reformille mahdollisuuden edetä hallinnossa siitä huolimatta, että keskusvirasto ei suosinut reformia ennen ensimmäistä maailmansotaa. Siten voidaan perustellusti väittää, että herbartilainen uudistus oli kansakouluväen itsensä tekemä reformi. Mahdollisesti se oli myös viimeinen alhaalta päin tehty pedagoginen uudistus, koska jo 1920-luvulla väliortaan hallintoelinten luonne alkoi muuttua. Piirikokouksissa opettajien puheenvuorot syrjäytyivät ja kansakoulukokous menetti asemansa.

2.2.2 Viive - reformin tarvitsema aika

Sortokausien jälkeen herbartilaisuus sai tukea myös ylimmän kouluhallinnon taholta. Tuolloin kuitenkin tieteen teoriataso ja koulutuspoliittinen ilmapiiri oli kääntynyt suuntausta vastaan. Hallinnon kohdalla on siten nähtävissä selvä viive siinä, miten se suhtautuu reformisuuntaukseen. Kun uudistuksen leviämisen edellytykset olivat parhaimmillaan, niin hallinto suhtautui siihen kriittisesti. Ja kun hallinnon taholta alettiin tukea suuntausta, niin tiedeyhteisö oli kääntynyt jo toisen suuntauksen puoleen. Reformin kohdalla on nähtävissä, että kesti vuosisadan vaihteesta noin kaksikymmentä vuotta, ennen kuin reformisuuntaus sai noin kolmasosan kansakouluväestä taakseen. Toisaalta työllä ja vaivalla omaksuttu kasvatustieto ei ollut myöskään poispyyhkäistävissä hetkessä. Aineisto antaa viitteitä siitä, että herbartilaiset säilyttivät kasvatustietonsa epäedullisissa olosuhteissa 1920- ja 1930-luvuilla. Tämä on ymmärrettävää, koska suuntaus tarjosi muilta suuntauksilta puuttuvan kognitiivisen näkökulman kasvatukseen. Suuntauksen perusteokset olivat olemassa samoin kuin oppikirjat. Herbartilaisuus oli lisäksi ennättänyt vaikuttaa moniin arkikäytännön yksityiskohtiin, joista jo tottumuksenkin vuoksi haluttiin pitää kiinni.

Tulos tukee siten ennako-olettamusta, että kasvatussuuntaukset toimivat viiveellä koulun arkityössä. Tämä viive oli herbartilaisuuden kohdalla - siis varsin myönteisissä olosuhteissa - noin 20 vuotta. Tällöin merkkipaaluina voidaan pitää Opetusoppi II:n julkaisua (1906) ja opetussuunnitelmakomitean mietinnön laajoja kokeiluja (1926). Toisaalta viiveenä voidaan pitää myös noin 10 vuotta. Tällöin merkkipaaluiksi

voitaisiin ottaa esimerkiksi ensimmäisten opettajien valmistuminen Heinolan seminaarista (1903) ja Mikkelin piirin opettajakunnan päätös poistaa kristinopin opetus (1912). Jälkimmäinen esimerkki on kuitenkin paikallinen. Kun lähtökohdaksi otetaan ensimmäisen herbartilaisen professorin astuminen virkaansa (1888), saadaan viiveeksi helposti noin 30 vuotta.

Reformin kannalta katsottuna suotuisa kulttuuripoliittinen ilmapiiri ei kestänyt riittävän kauan. Kapinan jälkeen oikeisto suhtautui herbartilaisuuteen kielteisesti. Kulttuurikonservatismiin väistyessä aikaan työkoulu alkoi puolestaan esiintyä reformiliikkeenä. Samalla se kohdisti kritiikkinsä herbartilaisuuteen.

2.2.3 Herbartilaisuus yksilön valintana

Miksi niinkin suuri osa kansakouluväestä mieltyi herbartilaisuuteen? Ensimmäisenä selityksenä on tässä tutkimuksena tarjottu herbartilaisen pedagogiikan korkeatasoista kognitiivista luonnetta, joka jo sinällään oli vaihtoehto muille suuntauksille. Toiseksi on todettu, että useat lahjakkaat henkilöt tekivät innokkaasti työtä suuntauksen puolesta.

Kolmanneksi tässä luvussa on havaittu, että väliportaana hallinnon olemassaolo antoi yksilöille mahdollisuuden oma-aloitteisesti toteuttaa reformia. Kansakouluväki pääsi siten nopeasti vaikuttamaan työnsä sisältöön ja puitteisiin.

Neljänneksi on vielä syytä pohtia opettajan sosiaalista asemaa. Opettaja oli maaseudulla vailla kiinteää asemaa yhteisössä. Hän joutui perustelemaan olemassaoloaan itselleen ja ympäristölleen. Staattinen sielukykyoppiin pohjautuva Wallinin ammattilogiikka ei voinut enää vuosisadan vaihteessa tyydyttää kaikkien opettajien maailmakuva yhteiskunnassa, jossa sosiaaliset ja poliittiset muutokset olivat nopeita.

Uudelle pedagogiikalle saattoi siten hyvinkin olla olemassa sosiaalinen tilaus. Herbartilaisuuden ohella myös työkoulu pystyi tyydyttämään tuon tilauksen 1910-luvun alusta lähtien. Työkoulu ei kuitenkaan pyyhkäissyt herbartilaisuutta olemattomiin 1920-luvulle tultaessa. Herbartilaisuuden suosiota ei siten voida selittää pelkällä opettajakunnan sosiaalisella tarpeella.

Soinisen doktriini tarjosi empiirisen ja aikaisempia kasvatusoppeja dynaamisemman kognitiivisen vaihtoehdon ammattilogiikan pohjaksi. Se antoi omaksujalleen uuden tieteellisen - sielukykyopista poikkeavan - ihmiskuvan. Tieteellinen maailmankuva erotti nyt opettajan talonpojista. Empiirinen ihmiskuva erotti puolestaan hänet papistosta. Oppilaat muuttuivat opettajan silmissä nyt tasa-arvoisiksi kognitiivisesti orientoituneiksi olennoiksi, joiden kasvattamiseen herbartilaisuus antoi välineet. Opettaja oli saanut vankan ammattilogiikan, mutta se teki hänet sängen yksinäiseksi - ehkä myös kunnioitetuksi.

TIIVISTELMÄ

Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900 - 1935)

Tutkimuksessa on selvitetty herbartilaisen uudistusvaatimuksen sisältö aikansa taustaa vasten ja herbartilaisuuden leviäminen kansakoulussa vuosisadan alussa. Aikaisemmassa tutkimuksessa on yleensä hyväksytty käsitys, että herbartilaisuus levisi nopeasti Saksasta Suomeen ja sai valta-aseman kansakoulussa. Tämä käsitys kyseenalaistetaan tässä tutkimuksessa.

Eräiden suomalaisten kasvatusoppineiden matkakertomukset osoittavat, että herbartilaisuus ei ollut valtasuuntaus Saksassa vuosisadan alussa. Suomalaisten haastattelemat saksalaiset koulumiehet arvioivat, että herbartilaisia opettajia oli Saksassa vain vähän ja että herbartilaisia periaatteita noudatettiin yleisesti vain opetuksen metodisissa yksityiskohdissa. Suomalaisten koulumiesten tekemät omat havainnot Saksan kansakoulusta tukevat tätä käsitystä. Suomalaisten opintomatkat eivät siten välttämättä tehneet herbartilaisuutta niin suosituksi Suomessa, kuin mitä aikaisempi tutkimus antaa ymmärtää.

Tässä tutkimuksessa on lähdetty siitä, että joidenkin irrallisten pedagogisten yksityiskohtien lainaamista ja käyttöönottoa ei voida pitää luotettavana merkinä jonkin suuntauksen leviämisestä. Kasvatussuuntaus on tässä tutkimuksessa määritelty kiinteäksi oppirakennelmaksi, doktriiniksi, jonka tunnistaminen on mahdollista ainoastaan siten, että tunnetaan kyseisen doktriinin keskeiset ajatukselliset tukipilarit ja niistä suoraan riippuvat pedagogiset vaatimukset ja käytännön tason ratkaisut. Keskeisinä ajatuksellisinä tasoina tutkimuksessa on pidetty doktriin-

nien ihmiskuvaa ja kasvatuksen päämäärää koskevia lausumia.

Herbartilaisen uudistusvaatimuksen sisältö on selvitetty siten, että kansakoulun keskeisen herbartilaisen vaikuttajan Mikael Soinisen (1860 - 1923) pedagogista kirjasarjaa on analysoitu ja verrattu noin 20 vuotta aikaisemmin Olai Wallinin kirjoittamaan uushumanistissävyyiseen pedagogiseen kokonaisesitykseen. Tutkimuksessa on luotu erottelujärjestelmä, jonka avulla herbartilainen doktriini on mahdollista erottaa kaikista muista kansakoulussa vaikuttaneista pedagogisista doktriineista.

Kyseistä erottelujärjestelmää on käytetty analysoitaessa kansakoulun henkilökunnan pedagogisia kannanottoja. Nämä kannanotot on otettu tutkimukseen kansakoulun väliportaalan hallinnon kokouspöytäkirjoista. Kansakoululla oli laaja väliportaalan hallinto, joka pystyi itsenäisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja joka kykeni myös uhmaamaan ylempien viranomaisten päätöksiä.

Tutkimuksessa on analysoitu mm. kaikkien suomalaisten seminaarien opettajakokousten, kansakoulun piiritarkastajien kokousten ja useiden kansakoulun tarkastuspiirien opettajakokousten pöytäkirjat tutkittavalta ajalta. Näissä kokouksissa tehtiin itsenäisiä pedagogisia linjaratkaisuja. Samalla kokoukset olivat myös koulutustilaisuuksia.

Herbartilainen doktriini on tutkimuksen tulosten mukaan luettu kognitiiviseksi teoriaksi, joka korosti tunteiden osuutta tietorakenteiden synnyssä. Samalla herbartilaiset pedagogit vaativat tietoineksen karsimista kansakoulun ja seminaarien oppisisällöistä.

Herbartilaisuus levisi nopeasti ennen ensimmäistä maailmansotaa. Yksittäiset opettajat ja tarkastajat levittivät suuntausta innokkaasti. Myös opettajien perustamalla yhdistyksillä näyttää olleen tärkeä osuus suuntauksen leviämässä. Herbartilaisuudella oli tuolloin tiedeyhteisön tuki, mutta ylin kouluhallinto vastusti reformia.

Vuosisadan vaihteessa Mikael Soininen sai johtoonsa juuri perustetun Heinolan seminaarin, jonne hakeutui herbartilaisuudesta kiinnostuneita opettajia ja lehtoreita. Seminaari pyrki soveltamaan herbartilaisia ihanteita opettajakoulutukseen, mutta ajautui ristiriitoihin kouluhallinnon kanssa. Kouluhallitus ei hyväksynyt seminaarin halua vähentää äidinkielen opetusta ja lisätä opiskelijoiden omakohtaiseen mielenkiintoon pohjautuvaa itsenäistä työskentelyä.

Soininen loi tiedeyhteisön avulla opettajille mahdollisuuden suorittaa jatkotutkinnon yliopistossa. Soininen nimitettiin professoriksi Helsingin yliopistoon 1907 ja hänen vastuulleen annettiin kansakoulunopettajien täydennyskoulutus. Tätä tehtävää Soininen hoiti vuoteen 1917 saakka, jonka jälkeen hänet nimitettiin kouluhallituksen johtoon. Yliopistollisia jatkokursseja voidaan pitää merkittävänä väylänä herbartilaisuuden leviämässä. Herbartilaisten onnistui myös perustaa Pukinmäen kokeilukoulu, josta saatuja kokemuksia käytettiin hyväksi uuden opetussuunnitelman rakentamisessa. Soininen asui koulun yhteydessä

olleessa asunnossa useita vuosia.

Juuri ennen maailmansotaa noin kolmasosa valmistuvista opettajista sai herbartilaisen koulutuksen seminaareissa. Noin puolet tarkastajista näyttää myös kannattaneen suuntausta.

Herbartilaiset periaatteet opetuksen havainnollisuudesta johtivat suuntauksen ristiriitoihin kirkollisten piirien kanssa uskonnon opetusta koskevissa kysymyksissä. Myös herbartilaiset vaatimukset äidinkielen ja matematiikan kurssien supistamiseksi kohtasivat vastustusta. Kaikki eivät olleet myöskään tyytyväisiä herbartilaisen opetussuunnitelmakomitean esittämään luonnontieteellisen oppiaineuksen ryhmittelyyn. Kiistelyn kohteena oli myös samaan aikaan herbartilaisuuden rinnalla kouluihin levinnyt Fr. W. Foersterilta vaikutteita saanut oppilaiden itsehallintokokeilu.

Ensimmäisen maailmansodan loppuvaiheessa, keväällä 1918, Suomessa käytiin punaisten ja valkoisten välinen sisällissota. Ihmiskuva muuttui pessimistisempään suuntaan ja kulttuuripoliittinen ilmapiiri koki murroksen. Herbartilaiselle koulutuspolitiikalle jäi tilaa vain kapenevassa poliittisessä keskustassa. Herbartilaiset puheenvuorot katosivat miltei tyystin väliportaana hallinnon kokouksista. Tiedeyhteisö kääntyi työkoulusuuntauksen puoleen ja herbartilaisuuden kannatus väheni tarkastajien keskuudessa. Samaan aikaan herbartilaiset saivat kuitenkin haltuunsa keskeisiä kouluhallinnon virkoja. Erityisen innokkaasti herbartilaisuuden puolesta puhui kouluhallituksen tarkastaja K. A. Franssila (1869 - 1950). Hänen tehtäviinsä kuului seminaarien tarkastaminen. Hän pyrki luotsaamaan seminaareja herbartilaisille linjoille ja kannusti niitä noudattamaan Soinisen esittämiä pedagogisia periaatteita.

Koulukomiteat tekivät työnsä 1920-luvulla herbartilaisessa hengessä. Niiden ehdotuksia ei kuitenkaan toteutettu sellaisinaan. Komiteoiden mietintöjä tulkittiin työkoulusuuntauksen ehdoin ja niitä kritisoiitiin uushumanistissävyyisin perustein. Oppikirjojen tekijät lisäsivät uusia sisältöjä kursseihin ja ainepedagogiikat eivät alistuneet herbartilaiseen yleismetodiikkaan. Myös oppikoulun tarpeita oltiin valmiita ottamaan entistä enemmän huomioon.

Tutkimuksessa on oletettu, että pedagogisella ja poliittisellä ajattelulla on yhteisiä tasoja. Molempiin kuuluu käsitys ihmisen olemuksesta ja ihanneyhteiskunnasta. Aikaisemmassa tutkimuksessa koulutuspoliittisia kysymyksiä on käsitelty poliittisten kysymysten johdannaissina. Tässä tutkimuksessa on sitä vastoin mahdollista tarkastella koulutuspoliittisia kiistoja pedagogisten kysymysten johdannaissina. Aineisto osoittaa, että asiat tulivat esiin pedagogisten doktriinien välisinä kiistoina jopa kahta vuosikymmentä aikaisemmin ennen kuin niistä tuli valtakunnallisen tason koulutuspoliittisia kiistoja. Opettajan pedagogiseen doktriiniin nojautuva ammattilogiikka on siten myös keskeinen selittäjä hänen poliittisessa ja yhteiskunnallisessa ajattelussaan.

Aineisto osoittaa myös, että pedagoginen reformi edellyttää eri-

tyisen myönteisissäkin olosuhteissa vuosikymmeniä kestävää johdonmukaista työtä ennen kuin se saa merkittävän jalansijan suuressa kouluorganisaatiossa. Vuosisadan alussa Suomi teollistui, henkinen elämä koki murroksen ja kansakoulu kasvoi nopeasti. Opettajavalmistus kaksinkertaistui ja lukuisia uusia virkoja oli mahdollista täyttää reformin kannattajilla.

Suomen itsenäistymisen (1917) ja sitä seuranneen sisällissodan jälkeen uushumanistissävyinen uskonnon asemaa korostava pedagogiikka vahvisti asemaansa koulussa. Herbartilaisuus ja sen ihmiskuva sopi hyvin niin kulttuurikonservatiivisten piirien kuin myös reformipedagogiikan kannattajien hyökkäysten kohteeksi. Uusi psykologinen tutkimus luopui samoihin aikoihin herbartilaisista lähtökohdistaan. 1920-luvulla kansakoulun opettajakunta muuttui rajusti sukupuoli- ja sosiaalirakenteeltaan. Suuret määrät naisylioppilaita sai vuoden poikkeuskoulutuksen opettajan tehtäviin. Koska herbartilaisuudella ei ollut merkittävää asemaa oppikoulussa ja muissa ylemmissä koulumuodoissa, tehty ratkaisu heikensi herbartilaisuuden asemaa kansakoulussa.

Herbartilaisuudesta ei tullut missään vaiheessa kansakoulun valtasuuntausta. Se pysyi koko ajan reformiliikkeenä, jonka kannatus tosin ennen sisällissotaa oli merkittävän laaja. Suuntaus tarjosi kannattajilleen tunteiden osuutta korostavan kognitiivisen kasvatusopin, joka pystyi kilpailemaan kannattajista muiden pedagogisten doktriinien kanssa koko tutkimuksessa tarkasteltavan jakson ajan.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935)

In dieser Arbeit wurden die Herbart'schen Reformbestrebungen im Spiegel ihrer Zeit sowie deren Verbreitung an den Volksschulen Finnlands zu Beginn dieses Jahrhunderts untersucht. In den früheren Untersuchungen ist allgemein angenommen worden, daß sich die Herbart'sche Pädagogik sehr schnell von Deutschland aus nach Finnland ausbreitete und da eine Schlüsselposition in der Volksschule übernahm. Diese Auffassung wird in der vorliegenden Arbeit in Frage gestellt.

Reisekommentare einiger finnischer Pädagogen weisen nach, daß der Herbartismus zu Beginn des Jahrhunderts keinesfalls eine Hauptströmung in Deutschland darstellte. Die von den Finnen befragten deutschen Pädagogen waren der Meinung, daß es in Deutschland nur wenige Lehrer im Herbart'schen Sinne gab, und daß Herbarts Prinzipien im allgemeinen nur in Form methodischer Einzelheiten im Unterricht angewendet würden. Die eigenen Beobachtungen der finnischen Pädagogen in den deutschen Volksschulen stützten diese Auffassungen. Die Bildungsreisen der Finnen hatten auf diese Weise den Herbartismus in Finnland nicht unbedingt so beliebt gemacht, wie dies die bisherige Forschung angenommen hat.

Die Übernahme und Anwendung gewisser losgelöster pädagogischer Elemente kann nicht als ein Beweis für die allgemeine Verbreitung einer Lehrrichtung betrachtet werden. In dieser

Untersuchung wird eine pädagogische Strömung als ein verhältnismäßig in sich geschlossenes Lehrgebäude definiert, als eine Doktrin, deren Identifizierung nur dann möglich ist, wenn das zentrale Gedankengut und die daraus resultierenden pädagogischen Forderungen und praktischen Umsetzungen erkennbar sind. Der Inhalt der Herbart'schen Reformen wurde so definiert, daß die pädagogischen Veröffentlichungen von Mikael Soininen (1860-1923), eines bedeutenden Erziehers der Herbart'schen Schule mit Einfluß auf die finnische Volksschule, analysiert wurden und mit dem 20 Jahre älteren, neuhumanistisch gefärbten pädagogischen Gesamtwerk von Olai Wallin verglichen worden sind. Für die Untersuchung wurden Unterscheidungskriterien geschaffen, die es ermöglichten, die Herbarts Doktrin von allen anderen pädagogischen Doktrinen, die Einfluß auf die Volksschule hatten, zu unterscheiden.

Als Unterscheidungskriterien wurden die persönlichen pädagogischen Stellungnahmen des Volksschulpersonals benutzt. Diese Stellungnahmen wurden den Sitzungsprotokollen der Verwaltungsbehörde der Volksschule entnommen. Die Volksschule hatte eine einflußreiche Verwaltungsbehörde, die selbständig pädagogische Beschlüsse fassen konnte, und die auch in der Lage war, Entscheidungen von höhergestellten Beamten Widerstand entgegenzusetzen.

In der vorliegenden Arbeit wurden u.a. folgende Dokumente aus der untersuchten Zeitspanne analysiert: die Protokolle der Lehrerkonvente aller finnischer Seminare, die Protokolle der Bezirksinspektorenversammlungen der Volksschule sowie diejenigen mehrerer Lehrerversammlungen der inspizierten Volksschulbezirke. In diesen Versammlungen wurden eigene pädagogische Linienentscheidungen gefaßt. Gleichzeitig waren diese Sitzungen auch Weiterbildungsveranstaltungen.

Herbarts Doktrin wird gemäß den Untersuchungsergebnissen als eine kognitive Theorie aufgefaßt, die die Gefühle als ein Element der Wissensstruktur betrachtet. Dementsprechend forderten die Herbart-Anhänger die Reduzierung der reinen Wissensfächer im Lehrplan der Volksschule und der Seminare.

Der Herbartismus wurde vor dem Ersten Weltkrieg schnell sehr aktuell. Vereinzelt Lehrer und Schulinspektoren warben eifrig dafür. Ebenso scheinen die von den Lehrern gegründeten Vereinigungen eine wichtige Rolle bei der Verbreitung der Lehre gespielt zu haben. Der Herbartismus hatte damals die Unterstützung der Wissenschaft, aber die zentrale Schulverwaltung widersetzte sich den Reformen.

Um die Jahrhundertwende wurde Mikael Soininen Leiter des eben erst gegründeten Seminars in Heinola, welches sich in der Folge zu einem Zentrum der Herbart'schen Pädagogik entwickelte. Das Seminar war bestrebt, die Ideale Herbarts auf die Lehrerausbildung zu übertragen, geriet aber in Konflikt mit der zentralen Schulverwaltung.

Diese wollte die Absicht des Seminars, den Muttersprache-Unterricht zu reduzieren und dafür das auf persönliche Interessen ausgerichtete Selbststudium auszuweiten, nicht akzeptieren.

Soininen schuf mit Hilfe des Wissenschaftsbetriebs die Möglichkeit zur Weiterausbildung der Lehrer an der Universität. 1907 ernannte die Universität Helsinki Soininen zum Professor für den Bereich der Volksschullehrerfortbildung. Dieses Amt hatte Soininen bis zu seiner Berufung in die Schulverwaltung 1917 inne. Die Weiterbildungskurse an der Universität stellten wohl einen bedeutenden Faktor für die Verbreitung des Herbartismus dar. Die Herbart-Pädagogen konnten ebenfalls die Pukimäki-Übungsschule, die Erfahrungen für die geplante Lehrplanreform lieferte, aufbauen. Soininen wohnte mehrere Jahre in einer schuleigenen Wohnung.

Zu Beginn des Ersten Weltkriegs bekam etwa ein Drittel der frischausgebildeten Lehrer in den Seminarien eine auf die Herbart'sche Pädagogik ausgerichtete Ausbildung. Ungefähr die Hälfte der Schulinspektoren scheint diese pädagogische Richtung unterstützt zu haben.

Die Prinzipien Herbarts über die Anschaulichkeit des Unterrichts führten in Fragen des Religionsunterrichts zu Meinungsverschiedenheiten mit kirchlichen Kreisen. Auch die Bemühungen, den Unterricht in Muttersprache und in Mathematik zu reduzieren, forderten Widerstände heraus. Auch waren überhaupt nicht alle einverstanden mit der Aufteilung der naturwissenschaftlichen Fächer, wie sie das Unterrichtsreformkomitee, bestehend aus Herbart-Pädagogen, präsentierte. Einen zusätzlichen Streitpunkt bildeten die von Fr.W.Forster beeinflussten Schülerselbstverwaltungsprojekte. Forsters und Herbarts Pädagogik bekamen etwa gleichzeitig Einfluß im finnischen Schulbetrieb.

Gegen Ende des Ersten Weltkriegs, im Frühling 1918, brach in Finnland der zwischen den Roten und den Weißen ausgetragene Bürgerkrieg aus. Das Menschenbild veränderte sich in eine pessimistischere Richtung, in kulturpolitischer Hinsicht fand ein Umbruch statt. Für eine Schulpolitik im Sinne Herbarts fühlte sich nur noch die inzwischen unbedeutend gewordene politische Mitte zuständig. Die Stimmen der Herbartianer an den Sitzungen der Verwaltungsbehörde verstummten beinahe völlig. Der Wissenschaftsbetrieb vollzog eine Kehrtwendung in Richtung Arbeitsschule, die Unterstützung von Seiten der Schulinspektoren ließ nach. Gleichzeitig jedoch gelang es den Anhängern Herbarts, wichtige Positionen der zentralen Schulverwaltung zu besetzen. Ein besonders eifriger Vertreter des Herbartismus war K.A.Franssila (1869-1950), Inspektor bei der zentralen Schulverwaltung. Zu seinem Aufgabenbereich gehörte die Aufsicht über die Seminare. Er versuchte, in den Seminaren die Herbart'sche Pädagogik zu fördern und ermutigte die Seminarleitung,

sich an die von Soininen aufgestellten pädagogischen Prinzipien zu halten.

Die Schulkommissionen wirkten in den 20er Jahren im Geiste Herbarts. Ihre Vorschläge wurden jedoch nicht als solche verwirklicht. Die Überlegungen der Kommissionen wurden im Hinblick auf die Arbeitsschule interpretiert und mit neuhumanistisch gefärbten Argumenten kritisiert. Die Schulbuchverfasser vergrößerten den Stoffumfang der Kurse, die Fachpädagogik lehnte die gesamtheitliche Methodik der Herbart'schen Pädagogik ab. Die Bedürfnisse der Gymnasien wurden ebenfalls vermehrt berücksichtigt.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, daß das pädagogische und das politische Denken gemeinsame Ebenen aufweisen. Beiden ist ein bestimmtes Menschenbild und die Vorstellung einer idealen Gesellschaft gemeinsam. In der bisherigen Forschung sind die schulpolitischen Fragen als eine Folge der politischen Verhältnisse behandelt worden. In dieser Untersuchung hingegen werden die schulpolitischen Auseinandersetzungen als eine Folge der pädagogischen Fragestellungen angesehen. Das zusammengetragene Material weist nach, daß die Probleme in Form einer Auseinandersetzung zweier pädagogischer Lehrrichtungen schon zwanzig Jahre vor dem eigentlichen nationalen schulpolitischen Disput in Erscheinung traten. Die Berufsauffassung des Lehrers in Hinsicht auf seine pädagogische Doktrin bietet so ein wichtiges Erklärungsmodell für sein politisches und gesellschaftliches Denken.

Weiter zeigt das Material auf, daß eine pädagogische Reform auch unter den günstigsten Bedingungen eine jahrzehntelange konsequente Arbeit verlangt, ehe sie in einer umfangreichen Schulorganisation richtig Fuß fassen kann. Zu Beginn dieses Jahrhunderts begann in Finnland die Industrialisierung, das Geistesleben erfuhr einen Umbruch und die Volksschule verbreitete sich schnell. Die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte verdoppelte sich und zahlreiche neue Lehrstellen konnten mit Befürwortern einer Reform besetzt werden.

Die Erlangung der Unabhängigkeit (1917) und der anschließende Bürgerkrieg bewirkten, daß eine Pädagogik, die die Position eines neuhumanistisch gefärbten Glaubens vertrat, eine wichtigere Rolle in der Schule übernahm. Der Herbartismus mit seinem Menschenbild diente sowohl kulturkonservativen Kreisen wie auch Vertretern einer Reformpädagogik als Angriffsziel. Zur gleichen Zeit gab die psychologische Forschung ihren Herbart'schen Ausgangspunkt auf. In den 20er Jahren veränderte sich die Geschlechter- und Sozialstruktur der Volksschule stark. Eine große Zahl von weiblichen Abiturienten trat nach einer einjährigen Sonderausbildung in den Schuldienst ein. Da der Herbartismus auf der gymnasialen Stufe und in den anderen höheren Schultypen keinen wesentlichen Einfluß hatte, schwächte diese

Maßnahme dessen Stellung an der Volksschule.

Der Herbartismus stellte zu keiner Zeit eine Hauptströmung an der Volksschule dar. Er blieb immer eine Reformbewegung, deren Anhängerschaft allerdings vor Ausbruch des Bürgerkriegs bemerkenswert groß war. Die Richtung bot ihren Befürwortern eine kognitive Erziehungslehre, welche die Bedeutung der Gefühle betonte. Als pädagogische Richtung war der Herbartismus, für die untersuchte Zeit, den anderen pädagogischen Doktrinen ebenbürtig.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

(Suluissa alaviitteissä käytetyt lyhenteet)

1 Painamattomat lähteet

Valtionarkisto (VA)

Helsingin väliaikaisen ylioppilasseminaarin arkisto (HVYA)

- Helsingin seminaarikurssien opettajakokousten ptk. 1922-31. Ca.

Kouluhallituksen arkisto V (KHA)

- Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset. Kevät 1920. Syksy 1925. Em.
- Kiertokirjeet 1893-1935. Dc.
- Kouluhallituksen virkamiesten ja opettajien matkakertomukset. Eu.
- Kouluhallituksen virkamiesten tarkastuskertomukset (KHVT) 1901-28. El.
- Piiritarkastajien yleiskatsaukset 1897-1911. En.

Seminaarikomitean arkisto (SKA)

- Valtioneuvostolta saapuneet kirjeet

Eduskunnan kirjasto

Valiokuntien pöytäkirjat

- Sivistysvaliokunnan ptk. 1917-21. Rulla 2.

Helsingin yliopiston kirjasto (HYK)

Mikael Soinisen arkisto

- Kansakoululaitoksen opetus suunnitelmakomitean ptk. I-IV. Coll 215.
- Kirjekokoelma Coll. 215.

Jyväskylän Maakunta-arkisto (JMA)

Jyväskylän seminaarin arkisto (JSA)

- Jyväskylän väliaikaisen ylioppilasseminaarin oppilaiden arvosteluluettelot 1923-30. Bch.
- Opettajakokousten pöytäkirjat 1886-37. Caa.
- Selostuksia Jyväskylän seminaarin kristillisen yhdistyksen sunnuntaikokouksista 1926-33. Cb.
- Seminaarin oppilaiden kertomuksia opetusohjelmistaan harjoituskoulussa 1902-05. DcE.

Jyväskylän piirin kansakouluntarkastajan arkisto (JPKA)

- Piirikokousten pöytäkirjat 1894-1935. Ca.

Hämeenlinnan Maakunta-Arkisto (HMA)

Hämeenlinnan läntisen piirin kansakouluntarkastajan arkisto (HLPKA)

- Piirikokousten ptk. 1905-30. Ca.

Tampereen itäisen piirin kansakouluntarkastajan arkisto (TIPKA)

- Piirikokousten ptk. 1900-35. Ca.

Mikkelin Maakunta-arkisto (MMA)

Heinolan seminaarin arkisto (HSA)

- Opettajakokousten pöytäkirjat 1899-1935. Ca.

Helmi Lehtosen arkisto.

- Mikael Soinisen kirjeitä.

Mikkelin piirin kansakouluntarkastajan arkisto (MPKA)

- Kansakoulunopettajain (piirikokousten) kokousten pöytäkirjat 1887-1935. Ca.

Itä-Suomen (Sortavalan) seminaarin arkisto (SSA)

- Opettajakokousten pöytäkirjat 1895-1912. Ca.

Oulun Maakunta-arkisto (OMA)

Kajaanin seminaarin arkisto (KSA)

- Opettajakokousten pöytäkirjat 1900-30. Ca.
- Tarkastuspöytäkirjoja 1903-22. Cb.

Raahen seminaarin arkisto (RSA)

- Opettajakokousten pöytäkirjat 1896-1935. Ca.

Oulun piirin kansakouluntarkastajan arkisto (OPKA)

- Kuulustelupöytäkirjat 1890-1920. Cb.
- Piirikokousten ptk. 1886-1920. Ca.

Turun Maakunta-arkisto (TMA)

Rauman seminaarin arkisto (RauSA)

- Alustuntien pöytäkirjat 1932-48. C.
- Luentokurssien asiakirjat 1910-28. H.
- Opettajakokousten pöytäkirjat 1896-1934. Ca.
- Tarkastuspöytäkirjat 1913-35. Ca.

2 Muut lähteet

Boxström, B. 1900. Kasvatusopillinen sieluoppi. Sortavala.

Cleve, Z. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki: Edlund.

Forsman, K. 1903. Lyhyt opastus maalaiskansakoulun opetuksesta ja hoidosta. Vaasa.

Heinolan seminaarin vuosikertomukset lukuvuosilta 1902-35. Heinola.

Hästesko, F. 1927. Äidinkielen opetusoppi. Porvoo: WSOY.

- Jyväskylän seminaarin vuosikertomukset lukuvuosilta 1900-35. Jyväskylä.
- Kajaanin seminaarin vuosikertomukset lukuvuosilta 1903-35. Kajaani.
- Kansakoulukokous. Pöytäkirjat yleisistä kansakoulukokouksista 1895-1926.
- Kansakoulun Lehti, 1883-1907.
- Kansakoulunopettajain jatko-opintotutkimuksen ohjesääntö ja oppimäärät 1914. Helsinki 1914.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1916. Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistamiseksi. Helsinki.
- Kansakoulunopettajain yliopistollisilta jatkokursseilta lukuvuodelta 1908-09, 1910. Helsinki: Valistus.
- Kasvatusopilliset Sanomat, 1895-1907.
- Kotkanen, V. 1921. Koulukurista. Helsinki: Otava.
- Lilius, A. 1907. Opetusoppi Suomen opettajille. Kansakoulun Lehti, 123-130.
- Lilius, A. 1905. Tyska läroplanteori under nittonde seklet. Helsinki.
- Oksala, K. 1917. Kysymys kasvatusopillisen tiedekunnan perustamisesta Jyväskylään. Kasvatus ja Koulu, 46-57.
- Oksala, K. 1924. Mikael Soininen. Eripainos Kasvatus ja Koulu aikakauskirjasta v. 1924.
- Opettajain Lehti 1906-12.
- Opettajaneuvoston suomenkielisen kansanopetuslaitoksen (Opettajaneuvosto) kokousten pöytäkirjat 1926-36. Helsinki 1926-36.
- Opetussuunnitelmakomitean mietintö, 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Helsinki.
- Oppikirjakomitean mietintö, 1899. Suunnitelma Suomen kansakoulun oppi- ja lukirjoja varten. Komiteamietintö 1899:10.
- Ottelin, A. 1908. Herbartiansk historiundervisning. Helsinki.
- Ottelin, A. 1927. När herbartismen var ung. Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja 64 (6), 179-187.
- Perander, J. 1883. Herbartismen i pedagogiken. Helsinki.
- Piiritarkastajakokousten pöytäkirjat 1899-1939. Helsinki. Osa sarjasta nimellä "Maalaiskansakoulutarkastajien kokous".
- Raahen seminaarin vuosikertomukset lukuvuosilta 1907-35. Raahen.
- Rauman seminaarin vuosikertomukset lukuvuosilta 1907-35. Rauma.
- Raitio K. 1913. Jyväskylän seminaarin 50-vuotinen toiminta. Jyväskylä: Gummerus.
- Rannisto, J. 1939. Kansakoululaisen luonnontiedon opetus. Porvoo: WSOY.
- Rauhamaa, O. 1911. Teon periaatteen soveltamisesta kansakoulun opetukseen. Helsinki.
- Rauhamaa, O. 1912. Käsityönopetuksen sielutieteellis-kasvatusopillisesta merkityksestä. Helsinki.

- Rein, T. 1884. Sielutieteen oppikirja. Helsinki: Lindstedt.
- Ruin, W. 1884. Om karaktärbildningens didaktiska hjelpmedel. Helsinki.
- Ruin, W. 1919. Uusille urille sivistystyössämme. Valvoja 39, 261-268.
- Saarialho, K. 1927. Luonnonopin opetus. Porvoo: WSOY.
- Seminaarien historianopettajien kokous 1937. Helsinki 1937.
- Seminaarien kirjastonhoitajain kokous 1914. Pöytäkirjat. Helsinki 1914.
- Seminaarien opetussuunnitelman väliaikainen järjestely, 1917. Helsinki.
- Seminaarinjohtajien kokousten pöytäkirjat 1910-39. Helsinki 1910-39.
- Seminaarikomitean mietintö, 1922. Helsinki.
- Seminaariopettajakokousten pöytäkirjat 1903-39. Helsinki 1903-39. Osa sarjasta nimellä "Kansakouluseminaariopettajain kokous".
- Sippola, W. 1908. Lisää oppiaineita yliopistollisiin jatkokursseihin. Opettajain Lehti, 378-379.
- Sirkkola, M. 1936. Oman työn koulu. Porvoo: WSOY.
- Soininen, M. 1895. Kasvatusopillisia luennoita. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1899. Käytännöllisiä suuntia nykyajan kansanopetuksessa. Valvoja 19 (1-7), 19, 115.
- Soininen, M. 1901. Opetusoppi I. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1906. Opetusoppi II. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1909. Syvälle ja korkealle. Teoksessa Heinolan seminaari 1899-1909. Heinola, 86-90.
- Soininen, M. 1916. Maalaiskansakoulun uudistuksesta. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1919. Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1923. Opetusoppi II. Helsinki: Otava.
- Sortavalan seminaarin vuosikertomukset lukuvuosilta 1906-13. Sortavala.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 1892 ja 1911. Helsinki.
- Suomen virallinen tilasto X 35. Suomen kansanopetuksen tilasto X. Helsinki 1906.
- Wallin, O. 1883. Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi. Jyväskylä: Wallin.
- Valve, E. 1953. Seminaarien erinäisistä harjoittelutehtävistä. Kasvatus ja Koulu 39 (1), 13-24.
- Valtiopäivät 1917. Liitteet I-XII.
- Valtiopäivät 1919. Liitteet I-XI.
- Virkkunen, P. 1906. Kasvatusopin luonnos lähinnä opetusta varten Helsingin Suomalaisessa jatko-opistossa. Helsinki: Weilin.
- Yrjö-Koskinen, Y. 1898. Kuvia ulkomaiden kouluoloista. Helsinki.

3 Kirjallisuus

- Aho, J. 1989. Käsityksiä sielusta ja sielutieteestä. Psykologia ja psykologinen ihmiskuva Suomessa 1800-luvun jälkipuoliskolla. Oulun yliopisto. Yleinen oppi- ja aatehistoria. Historian laitoksen julkaisuja 3.
- Autti, S. 1983. Kasvatus- ja opetusoppi Jyväskylän seminaarissa Jyväskylän yliopiston toiminnan alkamiseen. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Andersson, H. 1979. Kampen om det förflutna. Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917. Acta Academiae Aboensis A 57 1.
- Asmus, W. 1968. Johan Friedrich Herbart. Band I. Der Denker 1776-1809. Anthropologie u. Erziehung 21.
- Asmus, W. 1970. Johan Friedrich Herbart. Band II. Der Lehrer 1809-1841. Anthropologie u. Erziehung 22.
- Auer, A. 1983. Jyväskylän seminaari opettajaveteraanien arvioimana. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja 9.
- Autio, V. 1986. Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikka 1917-1944. Opetusministeriön historia 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ballauf, T. & Shaller, K. 1973. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III. Freiburg, München: Karl Albert.
- Benner, D. 1987. Allgemeine Pädagogik. Einesystematischproblemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München: Juventa.
- Benner, D. 1978. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List.
- Benner, D. & Schmied-Kowarzik, W. 1967. Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I. Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn.
- Ben-Peretz M. & Bromme R. & Halkes R. 1986. Editors introduction. Teoksessa *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1-6.
- Blankerz, H. 1982. Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Borg, O. 1965. Suomen puolueet ja puolueohjelmat 1880-1964. Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisuja. Poliitikan tutkimuksia 7.
- Bromme, R. 1984. On the limitations of the theory metaphor for the study of teachers' expert knowledge. Teoksessa R. Halkes & J.K. Olson (toim.). *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 43-57.

- Capps, B. 1973. Composition instruction in elementary teacher training programs 1886-1926. Michigan: Ann Arbor.
- Dunkel, H. 1969. Herbart and education. New York: Random House.
- Dunkel, H. 1970. Herbart and herbartism: An educational ghost story. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elio, K. 1984. Didaktiikan kehityslinjoja antiikista nykypäiviin. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja 3.
- Eskola, A. 1986. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuustutkimuksen metodologisia opetuksia. Juva: WSOY.
- Grotenfelt, A. 1911. Johan Friedrich Herbart. Tietosanakirja. Helsinki: Tietosanakirja Oy.
- Grotenfelt, A. 1921. Henkítieteet. Yhdeksänentoista vuosisadan tekniikan ja tieteiden kehitys. Helsinki: Tietosanakirja Oy.
- Grotenfelt, A. 1938. Muistosanoja Th. Reinistä. Eripainos Filosofisen yhdistyksen vuosikirjasta Ajatus IX. Helsinki.
- Grue-Sörensen K. 1961. Kasvatuksen historia. Osa II. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, S. 1976. Suomalaisen psykologian aatehistorialliset juuret. Psykologia 11 (1), 10-24.
- Haavio, M. 1960. Mikael Soinisen pedagoginen elämäntyö. Teoksessa M. A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja 22, 7-10.
- Halila, A. 1949. Kansakoululaitoksen historia. Osa III. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1950. Kansakoululaitoksen historia. Osa IV. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1982. Koululaitos ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen kulttuurihistoria 3. Porvoo: WSOY, 113-188.
- Harju, A. 1988. Maalaiskansakoulujen tarkastustoimi vuosina 1861-1921. Studia Historica Jyväskyläensia 38.
- Harva, U. 1963. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Heikkilä, M. 1985. Kielitaistelusta sortovuosiin 1869-1917. Opetusministeriön historia 3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Heinolan seminaari 1899-1909, 1909. Teoksessa Heinolan seminaari 1899-1909. Heinola.
- Heinolan seminaari 1899-1949, 1949. Helsinki: Valistus.
- Hirsjärvi, S. 1991. Pedagogisia virtauksia ja historiallisia päälinjoja. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen (toim.) Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY, 67-91.
- Hollo J. 1941. Johan Friedrich Herbartin satavuotismuisto. Kasvatus ja Koulu 27 (4), 129-148.
- Hovi, R. & Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmiennöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Turun yliopiston julkaisusarja C 73.

- Hämäläinen, P. 1968. Kielitaistelu Suomessa 1919-1939. Porvoo: WSOY.
- Hänninen, K. 1937. Muistelmia seminaariajaltani. Teoksessa J. M. Mikkola (toim.) Jyväskylän seminaari 1863-1937. Helsinki: Valistus, 129-136.
- Iisalo, T. 1978. Albert Lilius (1843-1947) spekulatiivisen ja empiirisen kasvatustieteen murroksessa. *Kasvatus* 9 (6), 412-415.
- Iisalo, T. 1979. The Science of Education in Finland 1828-1918. The History of Learning and Science in Finland 1828-1918. Societas Scientiarum Fennica.
- Iisalo, T. 1980. Spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A 67.
- Iisalo, T. 1983. Kasvatushistoriallisesta tutkimuksesta. *Kasvatus* 14 (1), 26-30.
- Iisalo, T. 1984a. Herbartilaisen katsomuksen väistyminen suomalaisesta pedagogiikasta professori Waldemar Ruinin kirjoitusten ja toiminnan valossa. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 103.
- Iisalo, T. 1984b. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1860-1920. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A 100.
- Iisalo, T. 1988. Koulukasvatuksen vaiheita. Keuruu: Otava.
- Isosaari, J. 1961. Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus 1865-1901. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja 25.
- Isosaari, J. 1964a. Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 10.
- Isosaari, J. 1964b. Seminaareissa tapahtuneesta opettajavalmistuksen kehityksestä 1900-luvulla. *Kasvatus ja koulu* 50 (1), 52-65.
- Isosaari, J. 1966. Sata vuotta kansakoulunopettajain valmistusta. Teoksessa A. Valtasaari (toim.) *Kansakoulu 1866-1966*. Keuruu: Otava, 199-217.
- Isosaari, J. 1972. Heinolan seminaari valtakunnallisena opettajakoulutuslaitoksena. Heinolan seminaari 1899-1972. Heinola, 20-26.
- Jussila, J. 1968. Työkasvatuksen tavoitteet Suomen kansakoululaitoksen järjestämisestä koskevilla suunnitelmissa vuosina 1856-1866. Teoksessa U. Somerkivi (toim.) *Koulu ja menneisyys XIX*. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 32-115.
- Jyväskylän seminaari 1863-1937, 1937. Helsinki: Valistus.
- Kaasinen, M. 1955. Suomen poliittisen työväenliikkeen suhde kansakoululaitokseemme suurlakon aikana ja sen jälkeen. *Kasvatus ja Koulu* 41 (6), 245-253.
- Kajaanin seminaari 1900-1950, 1950. Helsinki: Valistus.

- Kajava, K. 1960. Mikael Soininen kansakoulunopettajien yliopistollisten jatkokurssien johtajana. Teoksessa M. A. Sainio (toim.) Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja 22, 16-47.
- Kangas, L. 1992. Jyväskylän yliopistokysymys 1847 - 1966. Tutkimus korkeakoulun perustamisesta ja kehityksestä yliopistoksi. *Studia Historica Jyväskyläensia* 44.
- Karttunen, M. O. 1983. Kansakouluntarkastajat ja heidän seuraajansa. Turku.
- Karttunen, M. O. 1979. Kouluhallituksen virkamiehet 1869-1969. Teoksessa U. Somerkivi (toim.) Kouluhallitus - Skolstyrelsen 1869-1969. Vantaa, 157-229.
- Kasvatus ja Koulu -lehden toimitus ja avustajat, 1920. Teoksessa Kasvatus ja Koulun toimitus ja avustajat (toim.) Ylijohtaja ja professori Mikael Soiniselle. Hänen täyttäessään 60 vuotta. Helsinki, 1-4.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa, 1990. Suomen Akatemian julkaisuja 1.
- Kauranne, J. 1971. Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912-1939. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 18.
- Kauranne, J. 1985. Kulttuurin vaikutus alakansakoulun opetussuunnitelmiin. Teoksessa M. T. Kuikka (toim.) Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII". Suomen Kouluhistoriallisen Seura. Porvoo: WSOY, 29-62.
- Kemppinen, I. 1969. Sortavalan Seminaarin historia. Karjalan tutkimusseuran julkaisuja 2.
- Klafki, F. 1967. *Studier zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulun historia 1880-1980. Oulu: Pohjoinen.
- Klinge, M. 1977. Kansanvalistus vai taideteollisuus. Teoksessa M. Kuusi (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuksen kohteena. Keuruu: Otava, 148-158.
- Koskinen, I. 1988. Hyvästit kieliopille. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 67.
- Korpikallio, J. 1938. Uuden koulun maailmankatsomus. *Kasvatus ja Koulu* 24 (5), 177-189.
- Koschnitzke, R. 1988. *Herbart und Herbartschule*. Darmstadt: Scientia Verlag Aalen.
- Krause, F. 1986. Subjektive theories of teachers. Teoksessa M. Ben-Peretz (toim.) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 159-171.
- Kuikka, M. 1978. Kansakoulunopettajankoulutus suunnitelmien kehitys Suomessa vuosina 1917-1923. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 4.

- Kuikka, M. 1981. Opetusharjoittelun asema kansakoulunopettajien koulutussuunnitelmissa Suomessa vuosina 1917-1922. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 87.
- Kuikka, M. 1985. Suomalainen kulttuuri yläkansakouluseminaarien harrastustoiminnassa 1920- ja 1930-luvulla. Teoksessa M. T. Kuikka (toim.) Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII". Porvoo: WSOY, 80-106.
- Kuikka, M. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu: Otava.
- Kurvinen, O. 1947. Rauman seminaari 1896-1946. Helsinki: Valistus.
- Kurvinen, O. 1956. Suomen uskontopedagoginen tutkimustyö 1808-1918. Helsinki.
- Kurvinen, O. 1960. Mikael Soinisen opetusopin muodolliset asteet. Teoksessa M. A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 22, 48-63.
- Kusch, M. 1989. Kysymys ja hermeneutiikka. Teoksessa J. Manninen & J. Aho (toim.) Minerva. Aate- ja oppihistorian vuosikirja 1. Oulu: Oulun yliopisto, 23-47.
- Kuusalo, A. 1972. Heinolan seminaarin harjoitus- ja kansakoulun vaiheita ja työtä. Teoksessa Heinolan seminaari 1899-1972. Heinola.
- Kuusinen, J. (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kääriäinen, F. 1950. Katsaus seminaarin historiaan. Teoksessa F. Kääriäinen (toim.) Kajaanin seminaari 1900-1950. Helsinki: Valistus, 16-50.
- Laanti, I. 1961. Kuka kukin oli. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1964. Kansakoulumme opetusmenetelmien kehityksestä tällä vuosisadalla. Kasvatus ja Koulu 50 (2), 86-107.
- Lahdes, E. 1966. Didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa A. Valtasaari (toim.) Kansakoulu 1866-1966. Keuruu: Otava, 151-172.
- Lahdes, E. 1980. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lehmusto, H. 1943. Kasvatusopin historia. Turku: Aura.
- Lehtonen, H. 1949. Muistoja Heinolan seminaarin alkuvuosilta. Teoksessa Y. Paalanen (toim.) Heinolan seminaari 1899-1949. Helsinki: Valistus, 83-91.
- Liikanen, S. 1947. Rauman seminaarin vaiheita 1896-1946. Teoksessa O. Kurvinen (toim.) Rauman seminaari 1896-1946. Helsinki: Valistus, 9-64.
- Lilja, V. 1947. Lehtori Taavi Puttilaa muistellessa. Teoksessa O. Kurvinen (toim.) Rauman seminaari 1896-1946. Helsinki: Valistus, 101-105.

- Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutosten heijastajina. Teoksessa M. Kuusi (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuksen kohteena. Keuruu: Otava, 13-48.
- Manninen, J. 1989. Tiede, maailmankuva, kulttuuri. Teoksessa J. Manninen (toim.) Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Oulu: Pohjoinen, 7-112.
- Mantere, O. 1906. Yksilöllisyys ja persoonallisuus kasvatuksessa Michel de Montaigne'in mukaan. Helsinki.
- Mantere, O. 1907. Historianopetuksesta erittäin silmällä pitäen oppikoulua. Helsinki.
- Mantere, O. 1914. Työkoulu tulevaisuuden koulu. Helsinki.
- Mantere, O. 1918. Kansakoulu pohjakouluksi. Helsinki: Edistysseurojen Kustannus.
- Martens, C. 1976. Recent Herbart studies. A survey of the post-war german litterature on Herbart. Paedagogica Historica 34 XVI 2, 310-335.
- Melin, V. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921 II. Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921. Acta Universitatis Tamperensis A 117.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisnäkemysten tausta. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Muje, S. 1949. Heinolan seminaarin vaiheita 1899-1949. Teoksessa Y. Paalanen (toim.) Heinolan seminaari 1899-1949. Helsinki: Valistus, 9-68.
- Mustakallio, H. 1983. Papiston poliittisyhteiskunnallinen rooli demokratioitumisen murrosvaiheessa 1905-1907. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 126.
- Myhre, R. 1981. Pedagogisk idehistoria fra 1850 till idag. Fabritius pedagogiske bibliotek 2.
- Mäkinen, K. 1916. Kansakoulun opetustoiminnan kehitystä. Teoksessa A. J. Tarjanne (toim.) Suomen kansakoulu 1866-1916. Helsinki: Valistus, 211-228.
- Niemi, O. 1969. Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana. Turku.
- Niskanen, E. 1958. Herbartilaisuuden tulo Suomeen ja vaikutus kansakoulumme kehitykseen. Laudatur-tutkielma. Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu.
- Nurmi, K. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmi, V. 1963. Ensimmäinen herbart-zilleriläinen koulu. Kasvatus ja Koulu 49 (4), 174-176.

- Nurmi, V. 1964. Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 7.
- Nurmi, V. 1984. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun perustamisesta 50 vuotta. Porvoo: WSOY.
- Oksanen, U. 1972. Heinolan seminaarin vaiheita 1899-1972. Teoksessa Heinolan seminaari 1899-1972. Heinola, 37-46.
- Pessi, J. 1984. Ammatti ja maailmankuva. Tutkimus diplomi-insinööreistä ja ja arkkitehteistä. Helsinki: Insinööritieto Oy.
- Petäjä, J. 1940. Hän jota me rakastimme. Teoksessa I. Härkönen (toim.) Sortavalan seminaari 1880-1940. Helsinki: Valistus, 165-167.
- Pietiäinen, J. 1986. Rudolf Holsti. Lehtimies, tiedemies, poliitikko 1881-1919. Espoo: Weilin & Göös.
- Piilonen, J. 1982. Vallankumous kunnallishallinnossa. Punaisen Suomen historia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Raahan seminaari 1896-1921, 1921. Helsinki: Valistus.
- Raapke, H. 1976. Herbart - Schulen - Lehrer. Dokumente über Johan Friedrich Herbart und zur Geschichte des Oldenburger Schulwesens. Oldenburg: Isensee.
- Raivola, R. 1990. Opettajan ammatin historia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos A 44.
- Rauhala M. 1959. Kansakoulumme historian oppikirjojen kehityksestä 1877-1954. Kasvatus ja Koulu 45 (1), 8-24.
- Rauman seminaari 1896-1946, 1947. Helsinki: Valistus.
- Relander, O. 1930. Sortavalan seminaarin vaiheita. Teoksessa Sortavalan seminaari 1880-1930. Helsinki: Valistus, 9-148.
- Rehkola, K. 1966. Kansakoulunopettajien hospitanttivalmistuksesta Jyväskylän kasvatusopilliseen korkeakouluun. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Historian laitos.
- Rinne, M. 1966. Suomen kansakoululehdistö. Teoksessa A. Valtasaari (toim.) Kansakoulu 1866-1966. Helsinki: Otava, 187-198.
- Rinne, M. 1973. Suomen Opettajain Liitto 1893-1973. Vammala: Suomen Opettajain Liitto.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien muutokset 1916-1970. Turun Yliopiston julkaisusarja C 44.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena. Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta A 108.
- Rommi, P. 1974. Kansallisen kokoomuspuolueen murros 1920-luvun alussa. Historiallinen Aikakauskirja 72 (1), 12-24.

- Rouhiainen, P. 1979. Taistelu historian kouluopetuksen sisällöstä sortovuosista vuoden 1945 oppikirjapuhdistukseen. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto. Poliittisen historian laitos.
- Röytiö, A. 1975. Kajaanin seminaarin vaiheita. Teoksessa Opettajakoulutusta kolmeneljännes vuosisataa. Kajaanin seminaari 1900-1975. Kajaani, 9-22.
- Sainio, M. 1960. Inhimillisyyden uskonto. Teoksessa M. A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja 22, 64-107.
- Salmenkallio, H. 1921. Muistelmia Adolf Holmströmistä. Teoksessa Raahen seminaari 1896-1921. Helsinki: Valistus, 27-31.
- Sarva, G. 1948. Suomen koululaitos Bobrikovin sortokauden aikana. Historiallinen aikakauskirja 46 (1), 9-21.
- Satka, I. 1973. Uuno Cygnaeuksen ja Mikael Soinisen pedagoginen sukulaisuus. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Schwenk, B. 1963. Das Herbartverständnis der Herbartianer. Göttingen Studien zur Pädagogik 12.
- Seidenfaden, F. 1967. Die Pädagogik des jungen Herbarts. Weinheim: Bergsrassé.
- Siegvold, H. 1932. Älykkyystutkimuksista ja niiden kasvatustieteellisestä merkityksestä. Helsinki: Valistus.
- Snellman, L. 1960. Pukinmäen kokeilukoulu. Kasvatus ja Koulu 46 (2), 66-72.
- Soininen, A. 1949. Koulukasvatuksen kokeilua. Helsinki.
- Somerkivi, U. 1972. Kansakoulunopettajaseminaarit. Teoksessa Heinolan seminaari 1899-1972. Heinola, 7-19.
- Somerkivi, U. 1985. Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. Teoksessa M. T. Kuikka (toim.) Koulu ja kulttuuri. "Koulu ja menneisyys XXIII". Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja. Porvoo: WSOY, 7-28.
- Somerkivi, U. 1979. Kouluhallitus ja koulutoimen kehittyminen satavuotiskautena 1869-1969. Teoksessa U. Somerkivi (toim.) Kouluhallitus - Skolstyrelsen 1869-1969. Vantaa, 11-128.
- Sortavalan seminaari 1880-1930, 1930. Helsinki: Valistus.
- Sortavalan seminaari 1880-1940, 1940. Helsinki: Valistus.
- Stadius, G. 1943. Herbart och Decroly. Helsinki: Söderström.
- Stormbom, J. 1986. Pedagogik och didaktik: den Herbartianska grunden. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. Studies in curriculum theory and cultural reproduction 13.
- Suomen opettajisto, 1933. Hanko: Sandelin.

- Takolander, A. 1920. Katsaus Mikael Soinisen kasvatusopilliseen kirjailijatoimintaan. Teoksessa Kasvatus ja Koulun toimitus ja avustajat (toim.) Yljohtaja ja professori Mikael Soiniselle. Hänen täyttäessään 60 vuotta. Helsinki, 5-15.
- Tamminen, K. 1967a. Kansakoulun uskonnon opetus vuosisadan vaihteen murroksessa. Maamme kansakoulun uskonnon opetuksen asema, tavoitteet ja opetussuunnitelmat 1898-1912. Porvoo: WSOY.
- Tamminen, K. 1967b. Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912-1939. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 75.
- Tuominen, U. 1960. Mikael Soininen eduskunnan ja valtioneuvoston jäsenenä. Teoksessa M. A. Sainio (toim.) Mikael Soininen. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja 22, 108-181.
- Töntsi, R. 1986. Kansanopetus Raja-Karjalassa autonomian aikana 1809-1917. Lisensiaatintyö Jyväskylän yliopisto. Suomen historian laitos.
- Vierula, P. 1972. Mikael Soininen ja herbartilaisuus. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Wilenius, R. 1972. Tietoisuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1982. Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Voipio, A. 1944. Mikael Soinisen elämä. Helsinki: Otava.
- Voipio, A. 1945. Alkusanat. Teoksessa M. Soininen Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Ylikangas, H. 1990. Mennyt meissä. Porvoo: WSOY.

4 Haastattelu

FT Arvo M. Soininen s. 1920. Haastattelu 20.8.1990. Helsinki.

LIITE 1

Tarkastaja Erkkilän ja Puron tarkastuskertomusten luokitusperusteet. Luokituksessa on nojaututtu tässä tutkimuksessa saatuun tietoon kilpailevista kasvatussuunnitelmista. Herbartilaisiksi käsitteiksi on luokiteltu viittaukset opetuksen "metodisuuteen, kehittävän menettelyn käyttöön, muodollisesti hyvään tai tyydyttävään opetukseen", tai johonkin muuhun herbartilaisen opetusopin keskeiseen kohtaan.

Näyte a) Opetus hyvää, viime vuoteen verrattuna erityisen hyvää. Opetus vetosi joka kohdaltaan elämään, lasten kokemus- ja tajuntapiiriin, oli hauskaa, antoi oppilaalle tilaa esiintymään, osasi käyttää hyväkseen tehtävän ilmoituksen aikanaan saamaa odotuksen tilaa, esitti tuttuja aineksia, oli jaottelevaa, ja otsikoivaa sekä samalla tuloksellista. Op. oli aikeissa mennä suorittamaan pedagogiikkatutkintoa, siitä edistys.

Tulkinta: Tarkastaja Puro käytti herbartilaisia käsitteitä myönteisessä merkityksessä kyseistä opettajaa arvioidessaan. Lähde: Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset. Kevät 1920. Mikkelin piiri. KHA. VA.

Näyte b) Opetus koneellisuuteen taipuvaa, sisällöltään pintapuolista ja hataraa, oppilaiden ajatuskykyä vähemmässä määrin kehittävää. Metodinenkin puoli heikonlaista. Oppilaiden kehityskanta on alapuolella keskinkertaisia saavutuksia. Myöskin kirjallisissa harjoituksissa, vaikkapa niiden korjaus ja valvonta on ollut moitteetonta, ovat aikaansaannokset vähäiset. Käsiala yleensä on melko huolellinen, mutta kielenkäyttö varsin heikkoa. Kieliopillisia harjoituksia ei ole ollut lainkaan. Oikeinkirjoitusharjoitukset pelkkää jäljentämistä. Piirustuksissa aihevalinta yksipuolista. M.m. sommittelua kokonaan puuttui.

Tulkinta: Tarkastaja Erkkilä käytti herbartilaista käsitettä negatiivisessa merkityksessä arvioidessaan opetusta. Lähde: Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset. Kevät 1920. Kuopion piiri. KHA. VA.

Näyte c) Opettaja laajatietoinen ja sanainen, mutta samalla humoristinen joka osaa tästä huolimatta pitää oppilaiden mielet vireissä. Oppilaat ujoja oikeita sydänmaanpoikia, jotka vähän viittaavat ja vähän puhuvat vieraille, mutta jotka tietävät luultua enemmän. Tulokset hyvin tyydyttävät. Kirjalliset harjoitukset antavat tilaa toivomiselle.

Tulkinta: Tarkastaja Puro ei käytä herbartilaisia käsitteitä kyseisen opettajan opetusta arvioidessaan. Näyte arvioitu neutraaliksi. Lähde: Kansakouluntarkastajien tarkastuskertomukset 1920. Mikkelin piiri. KHA. VA.

HENKILÖHAKEMISTO

Tähän hakemistoon on otettu ainoastaan sellaisten henkilöiden nimet, jotka tulevat painokkaasti esiin valitusta lähteistöstä. Lisää henkilöiden nimiä esitetään esimerkiksi tutkimuksen taulukoissa sivuilla 186-195.

- Airila, M. 112, 135
 Alho, A. 138, 158, 160, 161
 Aminoff, K. 106, 109, 186, 203-205
 Borg, O. 145, 146, 148
 Boxström, B. 97-99, 103, 104, 109, 127, 133, 144-149, 154-156, 159, 162, 167, 168, 170, 187, 207, 208
 Böhm, O. 105, 196, 197
 Cleve, Z. 19, 20, 39, 40, 92
 Dewey, J. 24, 99, 100
 Einola, A. 214
 Erkkilä, O. 202, 204, 205, 239
 Etelälahti, E. 225, 226
 Franssila, K. 105, 106, 112, 113, 137-143, 150, 153, 155-161, 165, 166, 169-173, 177, 184, 185, 188, 222, 224, 226, 235, 239, 244, 245, 250
 Hela, M. 166
 Helle, V. 28, 39, 40, 48, 102, 170, 226
 Hildén, K. 106, 119, 121, 123-126, 131, 137, 139, 158, 162, 167, 169, 171, 188, 219, 222
 Holma, J. 185
 Holmström, A. 167, 168
 Huntuvuori, H. 217
 Hynninen, A. 153-155, 157
 Hästesko=Heporauta, F. 135, 175, 176
 Johansson, G. 98
 Jokinen, T. 222
 Kahala, H. 123, 124, 125, 167
 Keränen, M. 226
 Kivilinna, V. 134, 135, 140, 143
 Kotkanen, V. 150
 Kunelius, K. 184, 187, 206-210
 Lahti, J. 57, 200, 201, 225, 226
 Laitakari, A. 111, 142, 193, 211, 227
 Laitinen, A. 149, 150, 183
 Lehtonen, H. 26, 90, 109, 116, 119, 124-126, 157, 174
 Lehtiö, E. 211
 Lilius, A. 21, 22, 109, 150, 175, 178, 220, 221
 Luukko, H. 190-192, 194, 216
 Lönnbeck, G. 122, 125, 129, 147, 148, 157, 168, 188
 Mantere, O. 21, 22, 26, 105-107, 217, 228, 230, 231, 233
 Mikkola, J. 136, 141, 143
 Mäkinen, K. 101, 105, 185, 186, 188, 196-202, 205, 206, 213, 217, 221, 239

- Niemi, H. 93, 95, 117, 130, 132, 133
Nikko, J. 157, 158
Ojala, N. 117, 131, 136, 138, 141, 222
Oksala, K. 27, 109, 111, 112, 127, 133-135, 138, 139, 143, 149, 164, 165, 175, 180
Paalanen, Y. 174
Paasikallio, A. 192, 193, 214, 241
Palmén, E. 176, 178
Palomäki, A. 186, 198, 202
Pietikäinen, A. 147, 149
Puro, H. 194, 202, 204
Puttila, T. 154, 155
Raitio, K. 103, 105, 128, 131, 133, 134, 136, 146, 164, 167, 177, 206, 207
Rannisto, J. 106, 111, 112, 165, 173, 172-175, 222
Rauhamaa, O. 99-101, 104, 106, 185, 187, 188, 191, 213, 217, 220, 221, 224, 239
Rein, T. 21, 92, 95, 133, 156, 159, 179
Rein, W. 17, 25, 28, 120, 210
Relander, K. 131, 132, 134, 144, 148-150
Rihtniemi, V. 161-166
Ruin, W. 21, 24, 25, 26, 90, 92, 107, 223, 224, 242
Saarialho, K. 141, 148, 152
Salmenkallio, H. 149, 167, 176
Salo, A. 175, 222, 224
Salokannel, A. 193, 208, 209, 244
Santala, J. 226, 227, 240
Setälä, E. 178, 209, 231
Siilänen, J. 171, 172
Sipinen, K. 215, 216
Sipola, A. 189, 190, 193, 195, 210, 211, 217, 218, 239
Sirkkola, M. 174
Soini, J. 215
Soininen, M. 21-32, 38-41, 45, 47, 48, 50-101, 104-107, 109-111, 119-121, 123-126, 128, 133, 135, 139, 140, 142, 143, 150-152, 156, 160, 162, 163, 166, 169-172, 174, 177-180, 184, 185, 187, 208, 219, 222-224, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 236-239, 243-245, 247, 249, 250
Svanberg, H. 214
Syrjälä, H. 171
Tarjanne, A. 106, 109, 187-189, 202-204, 225, 239, 241
Tawaststjerna, W. 125, 129, 130, 133, 147, 154, 188
Tokoi, O. 30, 111, 112
Valorinta, V. 100, 195, 202, 212, 216, 222, 224, 241, 243
Valve, E. 112, 151, 152
Vaulo, K. 214, 216
Virkkunen, P. 23, 24, 232
Wallin, O. 31, 39-41, 47-50, 52-71, 92, 94, 97-99, 103, 104, 148, 153, 154, 187, 194, 196, 238, 243, 247, 249
Wuolijoki, V. 228
Yrjö-Koskinen, Y. 26, 29, 94, 95, 104, 105, 108, 109, 111, 127, 188, 228