

MAAMME SEMINAARIEN
VARSINAISEN OPETTAJAKOULUTUKSEN SYNTY
JA KEHITTYMINEN VIIME VUOSISADALLA
II
mit deutschem Referat

VELI NURMI

JYVÄSKYLÄ 1964

KUSTANTAJAT } JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOYHDISTYS
PUBLISHERS } JYVÄSKYLÄN KASVATUSOPILLINEN KORKEAKOULU

MAAMME SEMINAARIEN
VARSINAISEN OPETTAJAKOULUTUKSEN SYNTY
JA KEHITTYMINEN VIIME VUOSISADALLA

II

mit deutschem Referat

VELI NURMI

DIDAKTINEN OSA

JYVÄSKYLÄ 1964

KUSTANTAJAT } JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOYHDISTYS
PUBLISHERS } JYVÄSKYLÄN KASVATUSOPILLINEN KORKEAKOULU

URN:ISBN:978-951-39-8586-8
ISBN 978-951-39-8586-8 (PDF)
ISSN 0075-4625

Jyväskylässä 1964
Oy Keskisuomalainen

ESIPUHE

Tutkimukseni nyt valmistuessa haluan kiittää professori *Martti H. Haaviota* ja apulaisprofessori *Annika Takalaa*, jotka ovat lukeneet käsikirjoituksen ja antaneet muutenkin tutkimuksen kuluessa allekirjoittaneelle auliisti apuaan. Samoin kiitän professori *O. K. Kyöstiötä* saamistani arvokkaista neuvoista.

Tutkimuksen loppuun liitetyn referaatin on saksantanut maisteri *Edgar Ertimo*. Hänelle lausun kiitokseni tästä avusta. *Jyväskylän Yliopistoyhdistystä* ja *Kasvatusopillista Korkeakoulua* kiitän siitä, että tutkimukseni julkaistaan *Acta*-sarjassa.

Jyväskylässä heinäkuussa 1964

V e l i N u r m i

SISÄLLYSLUETTELO

I	Johdanto	7
II	Uskonto	9
	1. Uskonnonopetuksen päämääriä	9
	2. Uskonnon oppikurssit ja tuntimäärät	12
	3. Uskonnon oppi- ja ohjekirjat	15
	4. Uskonnon opetusoppia	19
III	Äidinkieli	23
	1. Äidinkielen opetussuunnitelma ja opetustavoitteet	23
	2. Äidinkielen ohje- ja lukukirjat	28
	3. Opetusmenetelmät	31
	a. Lukemisen opettaminen	31
	b. Kirjoituksen opetus	36
IV	Laskento ja mittausoppi	41
	1. Laskennon opetussuunnitelma ja opetustavoitteet	41
	2. Laskennon oppi- ja ohjekirjat	43
	3. Laskennon opetusmenetelmiä	46
V	Historia	49
	1. Historianopetuksen tavoitteet ja oppikurssit	49
	2. Historian oppi- ja ohjekirjat	51
	3. Historian opetusmenetelmiä	53
VI	Maantieto	56
	1. Maantiedon opetussuunnitelma ja opetustavoitteet	56
	2. Maantiedon oppi- ja ohjekirjat	57
	3. Maantiedon opetusmenetelmiä	59
VII	Luonnontieto	62
	1. Luonnontiedon opetussisältö ja opetustavoitteet	62
	2. Luonnontiedon oppikirjat	64
	3. Luonnontiedon opetusmenetelmät	65

VIII	Piirustus	68
	1. Piirustuksen opetussuunnitelma ja opetustavoitteet	68
	2. Piirustuksen ohjekaavat ja opetusmenetelmät	70
IX	Käsityö	73
	1. Käsityön erikoisasema koulujen ohjelmassa	73
	2. Käsityön opetussuunnitelma	75
	3. Käsityön opetusmenetelmä	77
X	Voimistelu	80
	1. Voimistelun opetussuunnitelma ja opetustavoitteet	80
	2. Voimistelun opetusmenetelmiä	82
XI	Laulu	85
	1. Laulun opetussuunnitelma ja opetustavoitteet	85
	2. Laulun opetusmetodi	88
XII	Yhdistettyjen luokkien työn järjestely	90
XIII	Loppulause	95
	Liite	100
	Lyhenteitä	101
	Lähde- ja kirjallisuusluettelo	102
	Henkilöhakemisto	111
	Referat	114

TAULUKOT

1. Analyyseja Jyväskylän poikaharjoituskoulun uskontotunneista eräinä vuosina	22
2. Äidinkielen viikkotuntimäärät harjoituskouluissa, myös kaunokirjoitus mukaan luettuna	27
3. Harjoituskouluissa viime vuosisadalla eniten käytössä olleet lukukirjat	29
4. Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa viime vuosisadalla annettua lukemisen opetusta	35
5. Kaunokirjoitustuntien ohjelmaa Jyväskylän tyttöharjoituskoulun eri asteilla viime vuosisadalla	39
6. Harjoituskouluissa käytettyjen historian oppikirjojen tekijät viime vuosisadalla	51
7. Historian opetusta Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa eräinä vuosina	55
8. Harjoituskoulujen maantiedon oppikirjat viime vuosisadalla	58
9. Maantiedon opetusta Jyväskylän poikaharjoituskoulussa viime vuosisadalla	61
10. Harjoituskoulujen luonnontiedon oppikirjat viime vuosisadalla	64
11. Eläinopin opetusta Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa viime vuosisadalla	66
12. Luonnonopin opetusta Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa viime vuosisadalla	67
13. Piirustuskaavat ja ohjevihot harjoituskouluissa viime vuosisadalla ..	70

I Johdanto

Tämän tutkimuksen I osassa on yksityiskohtaisesti selvitetty, miten varsinaista opettajakoulutusta on maassamme annettu viime vuosisadan puolella. Sitä on verrattu myös ulkomaiden vastaavaan koulutukseen.

Tutkimuksen II osassa pyritään selvittämään, minkälaisen käsityksen opettajiksi valmistuvat henkilöt saivat seminaareissa kansakoulun eri oppiaineista ja niiden opettamisesta. Tutkimuksen I osan kasvatustieteitä koskeva luku on eräänlaisena taustana tälle tutkimukselle, ja lienee siksi aiheellista kosketella sitä vielä lyhyesti.

Kasvatustieteitä, ennen muuta kasvatus- ja opetusoppia sekä sielutiedettä, opetettiin maamme seminaareissa niiden perustamisesta lähtien. Opetuksen pohjana olleet lähdekirjat on voitu suurimmaksi osaksi ja varsinkin luotettavasti määrittää samoin kuin sielutieteen opetuksessa käytetyt lähteetkin. On selvää, että eri opettajainvalmistuslaitoksissa annetuissa kasvatustieteiden opetuksessa on ollut jonkin verran eroja. Mutta yhtä ilmeiseltä näyttää, että opetuksen yleisluonne, sekä käsitteet että ajattelutapa yleensä, on sittenkin ollut samankaltainen ja ajan pedagogis-psykologisen hengen mukainen, sen ilmeessä vieläpä kaikissa pedagogisesti valvutuneissa maissa vastaavankaltaisena.

Yleisen opetusopin käsitteet ja perusperiaatteet tulevat muodossa tai toisessa käyttöön eri oppiaineiden spesiaalimetodiikkaa käsiteltäessä. Niin ikään eri aineiden opetussuunnitelmaa sekä opetustavoitteita pohdittaessa joudutaan, ainakin välillisesti, tekemisiin yleisen opetusopin periaatteiden kanssa. Mutta vielä enemmän tai ainakin yhtä paljon kuin yleinen opetusoppi on filosofis-psykologinen näkemys lapsesta ja ihmisestä yleensä vaikuttanut eri oppiaineiden opetukseen kouluissa. Ei ole nimittäin lainkaan yhdentekevää, pidetäänkö lasta, niinkuin nykyään, toimivana ja dynaamisena, sekä myös jossain mää-

rin luovana yksilönä, vaiko, kuten vielä viime vuosisadan puolella, staattis-plastillisena olentona, jota muutamien aisti-aukkojen kautta ulkomaailmasta tulleet ärsykkeet muuntelivat ja taivuttelivat. Saman näkemyksen mukaan yksilön kehitys oli kuitenkin vielä paljon kesken normaalin kouluiän päättyessä.

Tässä tutkimuksessa käsitellään harjoituskoulujen (kansakoulujen) eri oppiaineiden opetustavoitteita, opetussuunnitelmaa sekä opetusmenetelmiä. Arkistoaineiston perusteella on voitu määritellä, mitä lähdeteoksia ja oppikirjoja eri aineiden opetuksessa kussakin opettajainvalmistuslaitoksessa ja niiden harjoituskouluissa on ollut käytössä. Erään tutkimuksen kohteen muodostavat Jyväskylän seminaarin harjoituskouluissa opetusta antaneiden opettajakokelaiden laatimat selostukset opetustyöstään. Niistä on tehty analyysjä taulukkojen muotoon. Koska selostukset kuitenkin on laadittu enemmänkin oman harkinnan ja mahdollisesti edellisten kertomusten kuin määrätyn järjestelmän mukaisesti, ei niitä voida pitää niin vertailukelpoisina, että saatuja pistemääriä kannattaisi käyttää pitemmälle vietyihin tilastokäsittelyihin. Sellaisenaan ne antanevat riittävän hyvän kuvan itse opetustoiminnasta Jyväskylän harjoituskouluissa. Analyyseillä olisi kuitenkin luultavasti nykyistä enemmän kantavuutta, jos vastaavia luokituksia olisi voitu tehdä myös muiden kuin Jyväskylän harjoituskoulujen opetustyöstä. Aineiston puuttuminen on kuitenkin tehnyt tyhjäksi tämän vertailun. Sen sijaan voidaan olettaa, että muissa harjoituskouluissa opetus on tapahtunut periaatteessa suunnilleen samaan tapaan kuin Jyväskylässäkin, minkä voi päätellä sekä lähdekirjallisuuden pohjalta että siitä, miten yksi ja sama instanssi, nimittäin Koulutoimen ylihallitus, valvoi opettajainvalmistuslaitosten toimintaa varsin kiinteästi.

II Uskonto

1. Uskonnonopetuksen päämääriä

Koulujen uskonnonopetuksen päämääriä tarkasteltaessa voidaan panna merkille niiden kirjavuus, vaikkakin ne erilaisin ilmaisin lausuttuna usein tarkoittavat samaa, nimittäin oppilaan saattamista uskonnonopetuksen välityksellä kristityksi.¹ Päämääräkysymyksiin liittyvät läheisesti uskonnonopetuksen tehtävät, joita *Martti H. Haavio* erottaa kolme, nimittäin tiedollisen, hengellisen ja muodollisen tehtävän.² Eri aikakausina on em. tehtäviä koulujen uskonnonopetuksessa arvostettu eri tavoin. Aikaisemmin, ennen 1800-lukua, oli tiedollinen aspekti hallitsevana, kun taas 1800-luvulla alettiin arvostaa myös kah-
ta viimeksimainittua.³

Kansakoululaitoksemme pyrki alusta alkaen olemaan siveellisesti kasvattava koulu.⁴ Erityisesti uskonto mielensuuntaa muodostavana aineena palveli tätä tarkoituspäätä.⁵ Heti ensimmäisissä kirjoituksissaan Cygnaeus tähdensi kristillisen kasvatuksen merkitystä. Lapsiin oli juurrutettava jumalanpelkoa sekä kiitollisuutta ja luottamusta Jumalaa kohtaan, mikä myös kävi ilmi ihmisen käyttäytymisessä.⁶ Samoin kuin sveitsiläisissä kouluissa oli Cygnaeuksen koulu ehdotuksissa myös uskonnollisen mielen herättäminen yksi uskonnonopetuksen tavoitteista.⁷ Niin ikään tarkastuskomitea ja asetus määrittelivät harjoituskoulun uskonnonopetuksen tavoitteeksi uskonnollisen tunteen

¹ *Haavio* 3 s. 30 ja 31.

² *Haavio* 3 s. 32—35.

³ *Haavio* 3 s. 83.

⁴ *Haavio* 1 s. 6.

⁵ *Haavio* 1 s. 11.

⁶ *Cygnaeus* 2 s. 69.

⁷ Lehrplan der Primarschule s. 2.

herättämisen ja ylläpitämisen.⁸ Tavoite oli luonteeltaan enemmän pietistisen hengen läpätunkema kuin valistuksen aatteen mukainen, vaikka opetussuunnitelmassa annettiin arvoa myös uskonnollisten kysymysten järkiperaiselle pohdiskelulle ja ulkoluvulle.

Uskonnonopetusta käsittelevissä kirjoissa tai kirjasissa on koskeltu tavallisesti myös opetuksen päämääriä ja tavoitteita. Niistä luennoivat niin ikään seminaarien uskonnon lehtorit. G. F. Lönnbeckin uskonnon opetusoppia koskevissa 1860-luvulta peräisin olevissa seminaariaikaisissa muistiinpanoissa mainittiin uskonnonopetuksen tarkoituksena olleen kasvattaa oppilaat Kristuksen todistajiksi ja seurakunnan eläviksi jäseniksi.⁹ Synnin ja armon tunnon herättäminen uskonnonopetuksen päämääränä kävi ilmi Jyväskylän seminaarin oppilaan Ida Petanderin 1870-luvun lopulla kirjoittamista uskonnon opetusopin muistiinpanoista. Samaa asiaa painotti N. Järvinen luentojen lisäksi myös *Kateketikassaan*, joka oli huomattavin viime vuosisadalla maassamme ilmestynyt kansakoulun uskonnonopetusta käsittelevä opetusoppi. Edelleen hänen käsityksensä mukaan uskonnollisen elämän vaaliminen oli tärkeämpi kuin metodi, sillä muoto on vain muotoa, kuten hän mainitsi, mutta henki tekee eläväksi.¹⁰ Näin myös Preussin vuoden 1854 koulusäännösten henki oli tavoittanut suomalaisen maaperän, sillä ne, paitsi että väheksyivät opetusmetodia, pitivät myös pääasiana kristillisen uskon kasvattamista ja kehittämistä.¹¹ Ulkomaanmatkalla ollessaan Järvinen joutui kosketuksiin em. koulusäännöksiä arvostavien keskieuropalaisten uskonnonopettajien kanssa ja käänsi itsekkin selkänsä silloisille uusille kasvatusaatteille ja -päämäärille, kuten humaniteetti, kaikkien sielukykyjen harmooninen kehittäminen, kasvatus itsekasvatukseen jne.¹²

Toisen pitkäaikaisen Jyväskylän seminaarin uskonnonlehtorin W. Wegeliuksen käsityksen mukaan uskonnonopetuksen tarkoituksena oli herättää harrastusta ja kiinnostusta uskonnollisiin asioihin.¹³ Z. J. Cleven käsitys uskonnonopetuksen tavoitteista muotoutui kolmenlaiseksi, nimittäin uskonnollisen tunteen herättämiseksi ja ylläpitämi-

⁸ Mietteitä ja ehdotuksia . . . s. 77. Asetus 11.5.1866. Opetuskaava seminaarin mallikouluille § 2.

⁹ Lönnbeck. Uskonnon opetusopin muistiinpanot JSA.

¹⁰ Järvinen s. 8.

¹¹ Stiehl s. 65.

¹² Salo 1 s. 9–11. Länkelä UC:lle 21.10.1862. Länkelä ilmoitti, että Järvinen alkaa vastustaa uusia kasvatusperiaatteita. Järvinen UC:lle 9.8.1862. Leinberg UC:lle 9.11.1870. Leinbergillä oli ollut kiistaa Järvisen kanssa uskonnonopetuksen periaatteista. Järvinen UC:lle 16.10.1862.

¹³ Stenbäck s. 45.

seksi, kaikki selittävän ja sovittavan maailmankatsomuksen tarpeen tyydyttämiseksi ja kirkon uskon ja opin opettamiseksi.¹⁴ Anjou-Kastmanit, joiden kirjaa luettiin lähinnä ruotsinkielisissä seminaareissa, pitivät parhaana tavoitteena ”mene ja tee sinäkin samoin”-periaatetta.¹⁵ Vuoden 1881 mallikurssit korostivat uskonnollisen tunteen herättämistä ja ylläpitämistä lapsissa.¹⁶ F. W. Sundwall, Tammi-saaren seminaarin pitkäaikainen johtaja ja Uudenkaarlepyyn seminaarin uskonnonopettaja, oli pietismiin taipuvana elämysvoittoisen uskonnonopetuksen puolustaja.¹⁷ Uudenkaarlepyyn seminaarin johtaja ja uskonnonopettaja Z. Schalinin käsityksen mukaan uskonnonopetuksen päämääränä oli kristillisen luonteen muodostaminen ja Kristuksen kaltaiseksi pyrkiminen.¹⁸ B. Boxströmin mielestä kaikki kasvatusta palveli kristillisiä tarkoituksia. Kristillisistä harrastuksistaan tunnettu harjoituskoulunopettaja Maria Erikson ei pitänyt tietojen saavuttamista uskonnonopetuksessa niin tärkeänä kuin hengellisen elämän herättämistä sekä tunne- ja tahtuelämän kasvattamista.¹⁹

Opettajan oman persoonan ja oman käsityksen kristinuskosta katsottiin ratkaisevasti vaikuttavan päämäärien saavuttamiseen. Tällaista opettajan opetussävyä pidettiin kiinteästi opetusmenetelmään kuuluvana asiana. Tunnettu saksalainen metodikko C. Kehr tähdensi erikoisesti sitä, että lasten uskonnollisen elämän herättämisessä oli opettajan oma esimerkki kaikkein tärkein.²⁰ Saman käsityksen lausui myös Preussin vuoden 1854 koulusäännösten henkeen opetusoppeja laatinut K. Bormann.²¹ Opettajan esikuvallisuuden kannalla olivat lukuisat huomattavat koulumiehet, mikä kävi ilmi tutkimuksen I osasta.

Myös opettajakokelaat esittivät laatimissaan kertomuksissa niitä tavoitteita, joihin he olivat opetusvuoronsa aikana pyrkineet. Ne eivät ennen vuotta 1900 paljontaan poikenneet niistä sanonnoista, joita jo on tullut esille. Sen sijaan v. 1900 laadituissa kertomuksissa on entistä enemmän korostettu uskonnollisen harrastuksen herättämistä uskonnonopetuksessa. Harrastuksen herättämiskäsite taas enteili herbartilaisen ajattelutavan voimistumista opetustyössä.²²

¹⁴ *Cleve* s. 276.

¹⁵ *Anjou-Kastmanit* II s. 6.

¹⁶ Kouluhallituksen kiertokirje 3.3.1881.

¹⁷ Nykarleby Seminarium 1873—1923 s. 31.

¹⁸ *Schalin* s. 9 ja 10.

¹⁹ Keskustelut 1869 s. 64.

²⁰ *Kehr* s. 70.

²¹ *Bormann* I s. 133.

²² Kalle Häyrynen, Edw. Silenius ja Emil Weijola Jpoe 1900 JSA.

Edelläolevista esimerkeistä käy ilmi, miten kansakoulun uskonnon-opetukselle asetettiin sekä tämän- että tuonpuoleista elämää koskevia tavoitteita. Päämääräkysymyksissä ei tyydytty enää siihen, että joitakin opinkappaleita olisi muistinvaraisesti pystytty omaksumaan, vaan tavoitteena oli — se käy varsin selvästi ilmi em. käsityksistä — oma-kohtaisesti omaksutun ja elämyksellisesti koetun, tunteeseen ja tahtoon vaikuttavan uskonnon omaksuminen. Miten tässä onnistuttiin, siihen pyritään seuraavissa luvuissa vastaamaan.

2. Uskonnon oppikurssit ja tuntimäärät

Uskonnonopetuksen päämäärät olivat suuntaa antavina uskonnon opetussuunnitelmalle. Pelkällä katekismuksen ulkoluvulla, jota vielä viime vuosisadan alkupuolella lienee varsin paljon harrastettu²³, ei ollut mahdollista saavuttaa niitä päämääriä, joita edellä on kuvattu. Ne voitiin saavuttaa parhaiten havainnollisten raamatunkertomusten välityksellä, joko itse raamatusta tai sitten raamatunhistorian oppikirjoista lukien tai kertoen. Ainakin Pestalozzista lähtien liitettiin havainnollisuuden vaatimus uskonnonopetukseen²⁴, mikä parhaassa muodossaan ilmeni ns. sisäisenä havaintona. Mutta vaikka raamatunhistoria vähitellen 1700-luvulta lähtien otettiin kansanopetusta palvelevissa kouluissa ja kansakouluissa käytäntöön²⁵, niin kuitenkin vielä 1800-luvun loppupuolellakin kiisteltiin meillä siitä, kumpi oli soveliaampi kansakoulun uskonnon oppikirjaksi, raamatunhistoria vaiko katekismus.²⁶ Pedagogiset seikat puhuivat raamatunhistorian puolesta, jonka opetukselle saksalainen pietisti J. Hübner oli luonut lujan perustan laatimalla ensimmäisen tarkoitustaan vastaavan raamatunhistorian oppikirjan.²⁷

Tässä esityksessä ei liene tarpeellista selvittää yksityiskohtaisesti, mitä asioita uskonnosta harjoituskoulujen luokilla opetettiin viime vuosisadalla. Sen sijaan on aiheellista käsitellä pääpiirteissään uskonnon opetussuunnitelmia tärkeimpien ehdotusten ja asetusten sekä itse harjoituskoulujen oppiennätysten valossa lähinnä siksi, että harjoituskoulujen käytäntö tuli olemaan suuntaa antava koko kansakoululai-

²³ *Haavio* 3 s. 145. *Somerkiivi* s. 105 ja 106. *Labdes* s. 152. *Aurola* s. 111. *Halila* II s. 238.

²⁴ *Haavio* 3 s. 146.

²⁵ *Somerkiivi* s. 106. *Labdes* s. 156. *Aurola* s. 104 ja 110. *Halila* II s. 240.

²⁶ *Cleve* s. 281. *Halila* II s. 237.

²⁷ *Haavio* 3 s. 87. *Halila* II s. 239.

toksen uskonnonopetukselle. Varsinainen kansakouluasetus ei nimittäin sisältänyt minkään oppiaineen kurssivaatimuksia, vaan opettajia kehoitettiin turvautumaan harjoituskoulujen oppikursseihin ja opetusmenetelmiin.²⁸ Vasta v. 1881 laadittiin kansakoulun eri aineiden oppikurssit eli ns. mallikurssit Lönnbeckin toimesta. Niiden pohjana oli siihen mennessä perustettujen kansakoulujen antama kokemus.

Cygnæus laati uskonnonopetusta varten suunnitelman. Vuoden 1866 asetus määritteli eri luokkien oppikurssit tarkastuskomitean lausuntoa ja ehdotusta myötäillen. Vuoden 1863 asetus taas määritteli uskonnonopetuksen samoin kuin muidenkin oppiaineiden viikkotuntimäärät. Harjoituskoulun ala-asteella oli raamatunhistorian kertomuksilla tärkein sija. Opetukseen voitiin liittää myös raamatunlauseita ja virrensäkeistöjä; toisella luokalla myös määrättyjä osia Lutherin pienestä katekismuksesta.²⁹ Varsinaisessa harjoituskoulussa luettiin raamatunhistoriasta ensin vanhan-, sitten uuden testamentin kertomuksia. Niin ikään oli eri luokilla katekismuksen opetusta, jota Cygnæus ei sen paremmin kuin Järvinenkään pitänyt kansakouluun sopivana. Ylimmällä asteella oli myös opetettava pääkohdat kirkon historiasta. Kaikilla kouluasteilla tuli uskonnonopetukseen liittää raamatunlauseita ja virrensäkeistöjä.³⁰ Vuoden 1881 mallikurssit esitivät asetusta laveammin suunnilleen em. oppikurssit kansakouluille korostaen enemmän kuin asetukset ja tarkastuskomitea raamatunlukua.³¹ Harjoituskoulujen ja kansakoulujen uskonnonopetus oli näin saanut kiinteät oppikurssit, joita harjoituskouluissa jo aikaisemminkin oli noudatettu.³² Raamatunluvun osuudesta kansakoulun uskonnonopetuksessa keskusteltiin myös useissa kansakoulukokouksissa. Muun muassa piispa F. L. Schauman, Järvinen ja K. Vaaranen (Hougborg), Sortavalan seminaarin uskonnon lehtori, olivat raamatunluvun kannalla.³³

Raamatunhistoria vanhoine ja uusine testamentteineen, Lutherin pieni katekismus, raamatunlauseet ja virrensäkeistöt sekä itse raamatunluku olivat myös muiden maiden kansakoulun uskonnonopetuksen oppimäärään kuuluvia asioita raamatunhistorian ollessa kuitenkin

²⁸ Asetus 11.5.1866 § 141.

²⁹ Opetuskaava seminaarin mallikoululle 11.5.1866, §:t 2 ja 8.

³⁰ Em. opetuskaava §:t 16, 25 ja 33. Cederberg s. 26.

³¹ Lönnbeck, Kansakoulun käsikirja 1907 s. 125—127.

³² Jyväskylän harjoituskoulujen oppiennätykset 1867—1900 JSA. Sopk 20.3.1890 liite A, samoin 27.3.1890. Ekenäs, Konseptbok 11.1.1892. Uopk 2.5.1900.

³³ Keskustelut 1875 s. 54, 1878 s. 57 ja 1884 s. 70.

opetuksen keskuksena. Ala-alkeiskoulun uskonnonopetuksessa olivat pieni katekismus ja raamatunhistoria niin ikään keskeisiä oppikirjoja.³⁴

Oman erikoisen yksityiskohtansa harjoituskoulujen uskonnonopetuksessa muodosti Sortavalan harjoituskouluissa annettu kreikkalais-katolinen uskonnonopetus. Myös ko. kirkkokuntaan kuuluvat opettajakokelaat saivat harjoitusta oman uskontonsa opettamisessa. Osittain ja varsinkin ala-asteella voivat evankelis-lutherilaista ja kreikkalais-katolista uskoa tunnustavat oppilaat olla samoilla oppitunneilla. Tämä koski lähinnä raamatunhistorian kertomusten opettamista. Itse uskontunnustuksellisia kysymyksiä selvitettäessä oli kreikkalaiskatolisilla katekismuksen sijasta oppikirjana sekä Sokolowin Kristinopin alkeet että Filaretin Lyhyt ja Pitkä katekismus.³⁵

Cygnaeus suunnitteli harjoituskoulujen uskonnonopetuksen viikkotuntimääräksi keskimäärin neljä luokkaa kohti.³⁶ Kolmea tai neljää tuntia pitivät sopivana määränä myös tarkastuskomitea ja väliainesta seminaaria koskeva asetus.³⁷ Vuoden 1866 opetussuunnitelma ei sisältänyt minkään aineen tuntimääriä. Harjoituskoulun alettua toimintansa v. 1866 Jyväskylän seminaarin opettajakunta päätti, että uskonnonopetusta tuli sen kaikilla luokilla antaa neljä tuntia viikossa.³⁸ Lukuvuonna 1867—68 oli tuntimääränä edelleen neljä. Leinbergin laatimassa harjoituskoulun suunnitelmassa pysyi se edelleen samana. Jyväskylän seminaarin opettajakunnan keväällä 1895 tekemässä harjoituskoulun opetussuunnitelmassa, mikä yleensä kaikissa seminaareissa laadittiin — useimmiten edellistä suunnitelmaa seuraten — kolmi-vuosittain, oli uskonnolle varattu neljä viikkotuntia varsinaisessa harjoituskoulussa, kahden alimman luokan uskonnonopetuksen tuntimäärän koostuessa neljästä ja kuudesta puolituntisesta.³⁹

Uskonnonopetuksen tuntimäärä ei noussut missään maamme harjoituskoulussa viime vuosisadalla yli neljän yhdistettyjä luokkia eli osastokouluja lukuunottamatta. Pikemminkin se pyrki ruotsinkielisissä harjoituskouluissa jäämään kolmeksi.⁴⁰ Kehrin johtamassa harjoituskoulussa oli uskontotunteja kolme (II ja III lk) tai neljä (IV lk)

³⁴ *Diesterweg* s. 353—358. *Programm . . . Wettingen 1859* s. 28—30. *Die Einwohner . . .* s. 70 ja 99. *Stiehl* s. 66—68. *Kehr* s. 85 ja 92—93. *Lehrplan der Primarschule* s. 3—6.

³⁵ Sopk 20.3.1890, liite A.

³⁶ *Cygnaeus 2* s. 86.

³⁷ Asetus 17.3.1863, taulut A, B ja C. Mietteitä ja ehdotuksia . . . s. 73.

³⁸ Jopk 17.8.1866.

³⁹ Jopk 20.9.1895.

⁴⁰ Tvk ja Uvk 1886—87 VA; samoin 1896—97. Topk 22.9.1899. *Konseptbok 11.11.1892 TSA*. Sopk 20.3.1890, liite A. Uopk 26.9.1899 ja 2.5.1900.

viikossa. Wettingenin harjoituskoulussa oli niin ikään neljä tuntia uskontoa viikossa.⁴¹ Vuonna 1895 ilmestynyt seminaarikomitean mietintö ehdotti harjoituskoulujen eri luokilla annettavaksi uskonnonopetusta keskimäärin neljä viikkotuntia.⁴²

Harjoituskoulujen uskonnonopetuksen tuntimäärät lienevät olleet jonkin verran pienemmät kuin kansakouluissa yleensä. Mallikursseissa esitettiin uskonnonopetusta annettavaksi kuusi tuntia viikossa, mikä oli Preussin vuoden 1854 koulusäädösten mukainen tuntimäärä.⁴³ Kysymyksessä oli luultavasti eräänlainen uskonnollisen kasvatuksen tehostamispyrkimys maassamme. Monissa kansakouluissa uskonnonopetusta onkin annettu vähintään kuutena tuntina viikossa.⁴⁴

3. Uskonnon oppi- ja ohjekirjat

Alun pitäen tuli harjoituskouluissa tavaksi opettaa uskontoa määrätyn oppikirjan pohjalta. Tämä puolestaan vaikutti sen, että oppikirjaa kiinteästi seuraamalla opettajakokelaat tottuivat pitämään käytössä olleen oppikirjan sisältöä varsinaisena opetussuunnitelmana. Tämä taas merkitsi, että oppikirjoihin oli sisällytettävä asetuksen mukainen tietoinen, jonka viralliset ohjesäännöt tosin määrittelivät varsin väljästi.

Kaikkein laajimman käytön viime vuosisadan harjoituskouluissa saivat *K. G. Leinbergin* laatimat uskonnon oppikirjat, joita käytettiin kaikissa harjoituskouluissa, mutta Jyväskylässä luonnollisestikin kauimmin.⁴⁵ Olihan hän Jyväskylän seminaarin johtaja. Leinberg laati kaikkiaan kolme eri laajuista oppikirjaa, joista keskimäinen oli pääasiallisesti tarkoitettu kansakouluille, pienin sunnuntai- ja kiertokouluille. Laajimman oppikirjan ruotsinkielinen painos *Biblisk historia* ilmestyi jo 1850-luvun puolella, ja ensimmäinen suomenkielinen painos v. 1861. Niin ikään *Biblian historia* kansakouluille (138 s.) ja *Lyhyinen Biblian historia* (94 s.) ilmestyivät sekä ruotsiksi että suomeksi. Kansakouluille tarkoitettua keskimmäisestä kirjasta otettiin kaikkiaan yli 20 painosta, ensimmäinen v. 1875. Kansakouluille tarkoitettussa painoksessa oli yhteensä 104 kertomusta kuten Jyväskylän

⁴¹ Programm . . . Wettingen 1859 s. 28—30.

⁴² Ehdotus . . . 1895 s. 94.

⁴³ *Siehl* s. 68. Mallikurssit 3.3.1881.

⁴⁴ *Halila* II s. 236.

⁴⁵ Jtoe ja Jpoe 1870—1900. TvK 1875—76 ja 1889—90 VA. Uvk 1876—77, 1882—83 ja 1889—90 VA.

harjoituskouluissa aluksi käytössä olleessa K. G. Barthin Biblia-historiassa. Leinbergin ja Barthin oppikirjan lisäksi luettiin vielä Länkelän Ensimmäisen lukukirjan lopussa olevia raamatunhistoriaa käsitteleviä kertomuksia lähinnä harjoituskoulun ala-asteella. *Sundwallin* Biblian historiaa alettiin käyttää yhä enenevässä määrin 1890-luvun loppupuolella, niin että vuosisadan vaihteessa Leinbergin kirja oli kokonaan väistymässä Sundwallin raamatunhistorian tieltä, mikä samoin kuin Leinberginkin oppikirjat ilmestyi ensin ruotsinkielisenä.⁴⁶

Vaikka mallikurssit suosittelivat oppikirjana käytettäväksi 1860-luvulla painettua Lasten Raamattua, ei siitä kuitenkaan tullut menestyskirjaa harjoituskouluihin. Vain Sortavalan ja Tammisaaren harjoituskouluissa sitä on käytetty jonkin verran.⁴⁷ Laajaa käyttöä ei myöskään saanut lyhyen ajan Tammisaaren seminaarin uskonnon lehtorina toimineen J. E. Korsströmin kirja *Biblisk läsebok för barn och skolgång*, vaikka itse Cygnaeus oli antanut neuvoja ja ohjeita kirjan tekijälle. Koska Cygnaeuksen oppikirjoista lausumat mielipiteet ovat jälkimaailmalle jääneet varsin niukoiksi, liitetään tähän yhteyteen lainaus hänen Korsströmille antamistaan ohjeista: ”... ett urval af sådana ställen i bibeln, hwilka äro nödwändiga, såsom grundwalar för hela selighetens ekonomi och specielt för kristendomen, men med utelemnande af det myckna, som berör t.ex. endast judendomen, äfwensom flera för barn allt annat än upphyggliga saker och ordalag.”⁴⁸ Kahta edellämainittua oppikirjaa jonkin verran laajemman käytön sai aikanaan Tukholman seminaarin rehtorina toimineen A. Steinmetzin *Biblian historia pikkukouluille*, jonka olivat suomentaneet sekä F. Ahlman että Maria Erikson. Tätä oppikirjaa käytettiin erityisesti Uudenkaarlepyyn ja Sortavalan harjoituskoulujen ala-asteella sekä lastentarhassa koko viime vuosisadan ajan.⁴⁹

Leinbergin raamatunhistorioiden jatkajiksi tulivat muuallakin kuin Jyväskylän harjoituskouluissa F. W. Sundwallin oppikirjat. Ensimmäisen painoksen ilmestymisen jälkeen (1893) otettiin hänen *Biblian* historiansa käytäntöön Jyväskylän lisäksi Tammisaaren sekä myös Uudenkaarlepyyn harjoituskouluissa⁵⁰, jolloin Leinbergin kirja väistyi syrjään.

⁴⁶ Tekstissä mainitut oppikirjat. Oppiennätyksiä JSA.

⁴⁷ Svk 1882—83, 1886—87 ja 1889—90 VA. Tvk 1886—87 VA.

⁴⁸ *Korsström*, *Biblisk läsebok* . . . s. III—IV.

⁴⁹ Svk 1889—90, 1895—96 ja 1899—1900 VA. Sopk 20.3.1890. Tvk 1896—97. Uvk 1877—78, 1886—87, 1889—90 ja 1895—96 VA.

⁵⁰ Tvk 1895—97. Uvk 1894—96.

Sortavalan harjoituskouluja eivät Leinberg sen paremmin kuin Sundwallinkaan kirjat tavoittaneet viime vuosisadalla. Lasten Raamatun ja Steinmetzin kirjan lisäksi siellä käytettiin Sortavalan seminaarin uskonnon lehtorin *K. A. Vaarasan* Biblian historiaa, josta ensimmäinen painos ilmestyi v. 1889.⁵¹ Se poikkesi sikäli edellämaituista, että se oli alunperin kirjoitettu suomeksi. Vaaranen kirjoitti — kuten Leinberg ja Sundwallkin — raamatunhistorian, Lyhyen Biblian historian, myös pientenlastenkouluja ja kiertokouluja varten.

Jotkut harjoituskouluissa käytetyt raamatunhistorian oppikirjat tulivat käyttöön myös muissa kouluissa. Kansakoulujen, Ahlmanin koulujen ja tehtaankoulujen lisäksi käytettiin Leinbergin kirjoittamaa raamatunhistoriaa, ehkä juuri laajinta laitosta, myös normaalilyseossa ja muissa oppikouluissa, joissa myös Barthin kirja oli saanut jalansijaa.⁵²

Pyrittäessä pääsemään selvytyteen siitä, minkälaiset didaktiset säännöt ja ohjeet kunkin harjoituskoulun uskonnonopetuksen ohjauksessa olivat vallitsevina, on aiheellista tarkastella lyhyesti, ennen varsinaista uskonnon opetusoppia koskevaa lukua, mitä lähdekirjoja opetustyön ohjauksessa käytettiin eri opettajainvalmistuslaitoksissa, tai mitä uskonnonlehtorit itse uskonnonopetuksesta kirjoittivat.

Kaikkein huomattavin suomenkielinen ohjekirja oli luultavasti Järvisen Kateketika, jota myös Vaaranen käytti lähdekirjana Sortavalan seminaarissa.⁵³ Anjou-Kastmanit kirjoittivat myös uskonnon opetusopin, joka käsitti koko II vihon teoksesta *Bidrag till Pedagogik och Metodik*, mikä kirja oli käytössä erikoisesti ruotsinkielisissä seminaareissa. Niin ikään Cleven kasvatusopin oppikirjassa oli uskonnonopetusta käsittelevä luku. *Kehrin Die Praxis der Volksschule* sisälsi myös uskonnonopetusta koskevan kappaleen.

Tammisaaren ja Uudenkaarlepyyn seminaarit olivat oppi- ja lähdekirjoissaan suuntautuneet Ruotsiin päin enemmän kuin suomenkieliset seminaarit. Sandbergin *Undervisningsläran* uskonnonopetusta koskevia osia käytettiin Tammisaaren seminaarissa hyväksi uskonnon opetus-

⁵¹ Svk 1892—93, 1895—96 ja 1899—1900.

⁵² *Hanbo* II s. 278 ja 286. *Halila* II s. 240. *Aurola* s. 110. *Labdes* s. 156. Svenska Normallyceum . . . s. 89.

⁵³ Svk 1886—87 ja 1895—96. Järvinen itse toimi Jyväskylän seminaarin uskonnon lehtorina vuoteen 1881, minkä jälkeenkin hänen opetusoppinsa on ollut todennäköisesti käytössä. Kirja sai hyvän arvostelun O. H(ynén):lta *Kansak. Lehdessä* 1883 s. 25.

oppia luennoitaessa.⁵⁴ Samoin käytettiin lähteenä Norlénin opetusoppia Kristendomsundervisningen i folkskolan.⁵⁵

Vielä julkaistiin seminaarien piirissä muitakin uskonnonopetusta koskevia lähdekirjoja. Vaaranen laati sekä oppi- että kansakouluja varten neljä osaa Johdatusta Vanhan Testamentin historian kertomuksiin. Tätä teosta kirjoitettaessa käytettiin lähteinä mm. M. F. Roosin kirjaa *Einleitung in die biblischen Geschichten des Alten Testaments* sekä J. H. Kurtzin kirjaa *Geschichte des alten Bundes ja Die heilige Geschichte*.⁵⁶ Niin ikään Vaaranen kirjoitti Katekismuksen opetusoppaan. Sundwallin raamatunhistoriaan liittyen kirjoitti K. Kröger tämän vuosisadan alussa kaksiosaisen käsikirjan, joka pääpiirteittäin seurasi seminaarinjohtaja F. Lundgrenin kirjaa *Handbok till Biblisk Historien*.⁵⁷ Ruotsinkielisellä puolella ilmestyi vielä E. Sonckin *Handledning vid undervisningen i Katekes*, jota laadittaessa oli lähteenä käytetty lukuisten ulkolaisten, mm. Lundgrenin, Norlénin ja Kehrin teoksia.⁵⁸

Uskonnonopetusta käsittelevää kirjallisuutta oli olosuhteisiin katsoen varsin runsaasti. Monet mainituista opetusopeista tähdensivät kuitenkin itse tietoinesta, opetusmenetelmien selvittelyn jäädessä suppeaksi. Mitä taas tulee harjoituskouluissa käytettyihin uskonnon oppikirjoihin, voidaan niitä pitää asianmukaisina ja tarkoitustaan vastaavina. Mitään silmiinpistävää kehittymistä ei niissä tapahtunut viime vuosisadan kuluessa. Sen sijaan jonkinlaista kertomusten selkeytymistä, painoasun paranemista ja fraktuuran vähäistä muuttumista antiikkivaksi oli kuitenkin havaittavissa. Niin myös joissakin aivan vuosisadan lopulla ilmestyneissä kirjoissa oli tärkeimpiä tekstikohtia harvennettu tai vahvennettu kirjapainoteknillisin keinoin. Kirjojen ulkoasu niin ikään muuttui entistä miellyttävämmäksi.

⁵⁴ Tvsk 1874—75. TTK 1877. Topk 3.1.1892.

⁵⁵ *Sundwall* s. 21. Vuosik. 1897—98 s. 14.

⁵⁶ *Vaaranen* 1 I s. III.

⁵⁷ *Kröger*, Käsikirja I ja II.

⁵⁸ *Sonck* Esipuhe.

4. Uskonnon opetusoppia

Vanha uskonnon opetusmenetelmä oli ”päähänpönttämismetodi”. Pietismi toi uskonnonopetukseen kyselyn ja sovellutuksen, valistuskehittävän kyselyn. Pestalozzilainen pedagogiikka hedelmöitti sitä havainnollisuuden periaatteella.⁵⁹ Näitä kaikkia näkökohtia silmälläpitäen alettiin uskonnonopetussuunnitelmia laatia 1800-luvun puolivälistä lähtien.

Cygnaeus laati uskonnonopetusta koskevan ehdotuksen. Hän korosti vapaan yksinkertaisen ja havainnollisen esityksen merkitystä koulun ala-asteella. Opettajan suullinen kerronta sekä kirjasta lukeminen olivat yläasteen metodeja. Raamatun kertomuksia jaksoteltiin ja opitut uskonnolliset faktat sovellettiin oppilaiden elämään.⁶⁰ Samoin kaikki opettajainvalmistuslaitosten uskonnonopettajat, Cleve, Anjou-Kastmanit, Kehr ja opettajakokelaat esittivät käsityksiään uskonnonopetuksesta. Niin ikään uskonnonopetusta koskeneissa kirjoituksissa, esim. opetusopeissa, annettiin yksityiskohtaisia ohjeita ja neuvoja siitä. Yleisissä kansakoulukokouksissa keskusteltiin joskus myös tämän aineen opettamiseen liittyvistä kysymyksistä.

Opettajan joko yhtäjaksoisesti tai jaksottain tapahtuvasta kerronnasta oli mainintoja kaikissa käytettävissä olleissa kotimaisissa ja ulkomaalaisissa lähteissä.⁶¹ Tämän akroamaattisen menetelmän mukaisesti kerrottiin raamatunhistorian kertomus niin paljon kuin mahdollista raamatun omilla sanoilla, koska uskonnonopetusta silmälläpitäen ei voinut, esimerkiksi Järvisen käsityksen mukaan, löytää muualta havainnollisempaa sanontaa. Raamatunhistorioiden merkitys tuli uskonnon opetuksessa ja oppimisessa muodostumaan varsin suureksi, koska niiden esittämällä tavalla kertomukset yleensä kerrottiin ja käsiteltiin.

Joskus moneenkin kertaan tapahtuneen kertomisen lisäksi pyrittiin opetusaines painamaan oppilaiden mieleen kyselemällä. Tämä eromaattinen menetelmä muodostuikin uskonnonopetuksessa varsin keskeiseksi. Järvinen puhui kysellen kehittävästä opetustavasta uuden tehtävän jaksottain tapahtuneessa käsittelyssä ja katekeettisesta kysymyksestä vanhaa tehtävää kuulusteltaessa.⁶² Oppilaat joko kertoivat pieniä jaksoja tai vastasivat tehtyihin kysymyksiin täydellisin vastauksin ja usein kirjan sanontaa seuraten. Anjou-Kastmanien ja Sand-

⁵⁹ Haavio 3 s. 145 ja 146.

⁶⁰ Cygnaeus 2 s. 68 ja 73.

⁶¹ Kröger I s. III ja IV. Cleve s. 284. Kehr s. 93. Petanderin ja Lönnbeckin muistiinpanot JSA. Järvinen s. 10. Anjou—Kastmanit II s. 6 ja 11. Die Einwohner . . . s. 40—45. Stiehl s. 66.

⁶² Petanderin ja Lönnbeckin muistiinpanot JSA.

bergin esityksen mukaan oppilaat saivat katsoa myös kirjasta antaesaan vastauksia vaikeisiin kysymyksiin.⁶³

Vihdoin oli oppilaiden hallittava koko opittava kertomus. Lopullisena tavoitteena oli memoriaalisen menetelmän mukainen ja silloisen lapsen oppimistapahtumaa koskevan psykologis-filosofisen ajattelutavan kanssa sopusoinnussa oleva ulkoluku. Mutta tuo ulkoluku ei enää saanut olla, kuten aikaisemmin, mekaanista eikä ymmärteetöntä, vaan ymmärryksellistä ulkolukua.

Ulkoluvusta oltiin kahta mieltä. Toisen käsityksen mukaan kaikki uskonnollinen aines oli osattava ulkoa, toisen mukaan vain raamatunhistorian ja katekismuksen tärkeimmät kohdat, raamatunlauseet ja virrensäkeistöt. Jälkimmäisen käsityksen kannalla olivat mm. Cygnaeus, Cleve, Frölich ja Kehr.⁶⁴ Eivät useat muutkaan uskonnonopetusta käsitelleet pedagogit, kuten esim. Järvinen, erityisesti painottaneet ulkolukua vanhassa merkityksessä, mutta puhuivat kuitenkin siitä, että kertomukset oli tarkoin opittava, mikä itse asiassa merkitsi niiden ulkoa oppimista.

Paitsi elävällä kerronnalla — Järvinen mm. pani paljon painoa puhetaitoon — havainnollistettiin uskonnon opetusta karttojen ja kuvataulujen välityksellä. Vieraita käsitteitä ja sanoja pyrittiin selittämään.⁶⁵ Havainnollistamistarkoituksessa saatettiin uskonnonopetuksessa käyttää myös — varsinkin ala-asteella — kuorolukua ja -lausuntaa.⁶⁶

Uskonnonopetuksessa ei tyydytty vain opittavan aineksen tiedolliseen hallintaan, vaikka tämä puoli näyttelikin opetuksessa huomattavaa osaa, vaan hyvin useat käytetyistä lähteistä, joista tässä yhteydessä esiteltäköön erityisesti Järvisen opetusoppi ja Jyväskylän seminaarin opettajakokelaiden muistiinpanot uskonnonopetuksestaan, esittävät myös opitun soveltamista elämään. Kaikkein yksityiskohtaisimmin siitä puhui Järvinen, nimittäen tätä syventelyvaihetta katseluksi, jolloin sekä opettaja että oppilaat olivat yhdessä nöyrinä ja oppivina Jumalan sanan edessä.⁶⁷ Myös ulkomaiden koulumiehet pitivät opitun soveltamista elämään tärkeänä.⁶⁸

Raamatunluvun soveltuvuudesta kansakouluasteelle oli usein kes-

⁶³ *Anjou—Kastmanit* II s. 11. *Sandberg* s. 58.

⁶⁴ *Cygnaeus* 2 s. 69. *Kehr* s. 88. *Cleve* s. 282. *Die Einwohner* . . . s. 41 ja 70.

⁶⁵ *Cygnaeus* 2 s. 69. *Järvinen* s. 14 ja 15. *Anjou—Kastmanit* II s. 7 ja 10. *Kehr* s. 90. Jyväskylän harjoituskoulujen oppiennätyksiä JSA.

⁶⁶ *Järvinen* s. 15. Ala-asteen oppiennätyksiä JSA.

⁶⁷ *Järvinen* s. 11. Petanderin luennot JSA.

⁶⁸ Esim. *Die Einwohner* . . . s. 40: der eindringlichen Anwendung auf das Kinderleben.

kustelua. Siitä puhuttiin vuoden 1875 kansakoulukokouksessa, jolloin piispa F. L. Schauman oli raamatunluvun kannalla.⁶⁹ Jyväskylän opettajakokelaiden tekemistä muistiinpanoista kävi ilmi, että raamattu on aika ajoin luettu harjoituskoulun yläasteella.

Ainakin Jyväskylän harjoituskoulujen oppilaat saivat säännöllisesti uskonnosta kotitehtäviä. Vanhan kuulustelussa sitten kyseltiin edellisellä tunnilla ja kotona opittu asia. Vanhan kuulustelu ja uuden valmistus eivät kuitenkaan muodostaneet määrätyn pituista aikajaksoa, vaan vanhan kuulustelun jälkeen saatettiin usein antaa asiasta lisäselvityksiä sekä ”katsella” kertomusta ja sovittaa sen sanomaa omaan elämään. Näin uuden tehtävän valmistamiseen lienee joskus jäänyt vain lyhyt aika opettajan innostuttua edellisen tehtävän syventelyyn.⁷⁰

Metodia käsittelevän luvun lopuksi liitetään taulukon muotoon laadittu analyysi opiskelijoiden kirjoittamista selostuksista Jyväskylän seminaarissa. Kultakin luokalta on ko. aikajaksoina valittu kaksi kertomusta, joista kaikki ilmaisut on luokiteltu.⁷¹ Taulukon 1 luvut eivät ole vertailukelpoisia keskenään. Ne osoittavat vain, mitä uskonnon opetusmenetelmiin on kokelaiden kirjoittamana sisältynyt.

Taulukosta ei voi vetää laajoja johtopäätöksiä. Muutamat seikat ovat kuitenkin olleet ilmeisiä; ensiksikin se, että 1870-luvulla on selostukset laadittu yksityiskohtaisemmiksi kuin Cygnaeuksen aikana ja taas myöhemmin 1880- ja 1890-luvuilla. Myös se käy taulukosta ilmi, että oppilaat ovat yläasteella lukeneet kirjasta enemmän kuin I luokalla, ei kuitenkaan enää lehtori Wegeliuksen aikana. Niin ikään on elämään sovelluttaminen ollut I luokalla vähäisempää kuin II ja III luokilla. Ulkoluku näyttää myös vähentyneen vuosisadan loppupuolella, vaikka kertomusten jaksottelu itse asiassa näyttää Järvisen jälkeen tehostuneen opetusohjelmista ja kokelaiden selostuksista päätellen.

⁶⁹ Keskustelut 1875 s. 54.

⁷⁰ Oppiennätykset harjoituskouluista 1868—1900 JSA.

⁷¹ Analyysi oli tarkoituksena suorittaa myös vuosilta 1895 ja 1900, mutta laaditut kertomukset koskivat tuolloin vain pääasiallisesti oppikursseja, joten menetelmäluokittelua niistä ei voitu tehdä. Kaikista muistakin opettamista koskevista analyyseistä on mainittava, että kullakin luokatasolla niitä on tehty kahdesta, syys- ja kevätlukukautta koskevista kertomuksista. Kertomukset eivät sinänsä ole vertailukelpoisia, koska kukin opiskelija on tehnyt ne oman mielensä mukaan. Mutta paljon niissä on yhteistäkin pohjaa, mikä käy ilmi suhteellisen samanlaisten asioiden esittelystä. Luokitusta tehtäessä on yleensä lähdetty siltä pohjalta, että luokat ovat toisensa poissulkevia, mitään ilmaisua ei siis ole luokiteltu kahteen eri luokkaan. Vielä on muistutettava siitä, että kaikki kertomuksissa esiintyneet ilmaukset on pyritty sijoittamaan johonkin luokkaan. Valitut kertomukset ovat yleensä otetut I luokan ensimmäiseltä osastolta, II luokan ensimmäiseltä osastolta ja III luokan toiselta osastolta.

Taulukko 1. Analyyseja Jyväskylän poikaharjoituskoulun uskontotunneista eräinä vuosina

	I lk.					II lk.					III lk.				
	1867- 68	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91	1867- 68	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91	1867- 68	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91
1. Opettajan kerronta															
— koko kertomus	1	2	—	1	2	2	—	1	1	3	2	2	2	1	3
— jaksottain	1	4	3	3	4	2	4	2	1	3	2	2	1	—	3
2. Opettajan kysely	2	8	3	2	3	1	4	1	2	3	2	6	2	3	4
3. Oppilaiden kerronta	3	4	1	1	4	2	2	3	2	3	5	7	2	3	2
4. Oppilaiden lukeminen	—	—	—	—	—	1	4	2	—	—	1	3	2	—	—
5. Kartat ja kuvat	—	3	4	2	—	2	3	4	1	—	—	2	2	1	—
6. Raamatunlauseet	2	2	1	1	—	2	3	3	3	2	2	3	2	2	1
7. Elämään sovellutus	2	—	—	—	—	1	3	1	2	1	1	2	1	2	1
8. Ulkoluku	2	4	2	2	—	2	3	—	—	—	2	7	1	—	—

III Äidinkieli

1. Äidinkielen opetussuunnitelma ja opetus- tavoitteet

Uno Cygnaeus suunnitteli oppikurssit äidinkielen opetusta varten sekä esitti, millä tavalla lukemista, kirjoitusta ja kielioppia piti opettaa.¹ Harjoituskouluja koskeva opetussuunnitelma vuodelta 1866 määritteli Cygnaeuksen ehdotusta apuna käyttäen ja tarkastuskomitean mielipiteitä pääpiirteittäin seuraten äidinkielen opetuksen suunnitelman.² Vuoden 1881 mallikurssit vielä tarkensivat ja täsmensivät kansakoulujen äidinkielen opetusta, joskin mallikurssit varsin vähän vaikuttivat harjoituskoulujen opetussuunnitelmiin. Olihan luokkajakokin kokonaan toinen kuin viimeksimainituissa oppikursseissa esitetty jako.

Niin sanotussa alhaisemmassa harjoituskoulussa, mikä loppujen lopuksi tuli käsittämään vain lastentarhan, suoritettiin lukemisen ja kirjoituksen alkeisharjoituksia, mutta erilaisin menetelmin kuin aikaisemmin. Tämän asteen opetustavoitteena oli, tarkastuskomitean ja asetuksen sanontaa seurattaessa, sujuva ja ymmärteellinen lukeminen sekä joltinenkin kauno- ja oikeinkirjoitustaito.³ Ns. ylhäisemmässä eli varsinaisessa harjoituskoulussa tuli oppilaita perehdyttää myös kielen teoreettisiin perusteisiin. Mutta selviä tavoitteita ei komitea eikä asetukseen liittyvä opetussuunnitelma opetukselle asettanut. Sen sijaan niissä esiteltiin lyhyesti eri luokkien oppikurssit. Mukaelmien, kirjeiden, helppojen kertomusten ja asioimiskirjoitusten laadinnalla kirjoi-

¹ Cygnaeuksen suunnitelman yksityiskohtiin ei tässä yhteydessä puututa, sillä *Halila* ja *Aurola* ovat niitä käsitelleet tutkimuksissaan.

² Opetuskaava seminaarin mallikoululle 11.5.1866 §:t 3, 17, 25 ja 34. Mietteitä ja ehdotuksia . . . s. 77 ja 78.

³ Em. opetuskaava §:t 3 ja 9. Mietteitä ja ehdotuksia . . . s. 78 ja 80.

tustaito kehittyi yhä varmemmaksi. Jonkin verran ulkolukuakin käyttäen tuli asetuksen mukaan lukea koulun eri asteilla Kalevalaa, Kan-teletarta ja muuta kirjallisuutta.⁴

Äidinkielen opetus harjoituskouluissa jäi komitean ja asetuksen väljistä säädöksistä johtuen seminaarien äidinkielenopettajien ja Cygnaeuksen — tosin varsin seikkaperäisten — ohjeiden varaan. Heidän lisäksi vielä muutkin harjoituskoulujen äidinkielen opetukseen vaikuttaneet henkilöt lausuivat käsityksiään opetustavoitteista ja itse opetussuunnitelmasta. Viime vuosisadan kuuluisimman seminaarissa toimineen äidinkielen lehtorin J. Länkelän käsityksen mukaan lukemisenopetuksen päämääränä oli sujuva, järkevä ja kaunis lukeminen.⁵ Cygnaeus lausui Uudenkaarlepyyn seminaarin avajaisissa, että opettajan suuri tehtävä oli saada lapsi lukemaan hyvin. Niin ikään hän lausui vuoden 1878 kansalaiskokouksessa, että oppilaan tuli osata, käytyään koulua kolme neljä vuotta, lukea sisältä puhtaasti ja sujuvasti, tekstin ajatusta lukiessaan ilmentäen.⁶ Puhdas ja sujuva lukeminen oli niin ikään K. J. Hagforsin esittämä lukemisen opettamisen tavoite, A. E. Hagforsin taas kaunis sisäluku.⁷ Anjou-Kastmanit pitivät lukemisessa tärkeänä sitä, että loogisen ja esteettisen lukemisen välityksellä kirjallisuus tuli oppilaille tutuksi. Sen välityksellä taas opittiin ymmärtämään toisia ihmisiä.⁸ Mekaaninen lukutaito, myöhemmin looginen ja esteettinen lukeminen muodostivat Cleven käsityksen mukaan lukemisenopetuksen tavoitteen.⁹ Mallikurssin mukaan sisäluvun tuli olla selvää, virheetöntä, ymmärteellistä ja oikein painotettua.

Jo lyhyt silmäys opettajakokelaiden antamaan lukemisenopetukseen osoittaa, että em. tavoitteita on pidetty silmällä harjoituskoulun opetustyössä. Tekemissään selostuksissa he ovat pyrkineet ”selvään, sujuvaan ja sisältöä vastaavaan lukemiseen”. ”Painollinen, puhekielen kaltainen luku” on ollut erään kokelaan opetustavoitteena. Joku heistä taas kirjoitti, että lukemisenopetuksen tavoitteena oli ollut sujuva ja selvä sisäluku, luetun ymmärtäminen sekä sen omin sanoin selittäminen. Lukemisen sujuvuus, virheettömyys, oikea äänenpaino, ymmärteellisyys ja selvyys ovat niitä ominaisuuksia, joita pyrittiin pitä-

⁴ Asetus 11.5.1866 §:t 17, 25 ja 34. Mietteitä ja ehdotuksia . . . s. 80—81.

⁵ *Länkelä* s. 7.

⁶ Keskustelut 1878 s. 21 ja 23. Nykarleby seminarium . . . s. 14.

⁷ *Hagfors* s. 20. Sopk 13.3.1895.

⁸ *Anjou—Kastmanit* IV s. 32.

⁹ *Cleve* s. 163.

mään silmällä sisäluvun opetuksessa. Ulkoluku osittain edisti tavoitteen saavuttamista.¹⁰

Lukemisenopetuksen tavoitteet muodostuivat siis kahdenlaisiksi, sisällöllisiksi ja muodollisiksi. Snellman mainitsi Saima-lehteen laatimassaan kirjoituksessa, että kansakoulun tuli opettaa ymmärtämään luetun sisältöä ja että tärkeämpänä tuli pitää harjoitusta tietojen keräämisen taitoon kuin itse tietojen keräämistä.¹¹ Tässä mielessä olikin lukemaan opettamisella paljon tehtävää, sillä vanha tavoite, mekaanisen ulkolukutaidon saavuttaminen, eli sitkeästi kansakoululaitoksen perustamisen jälkeenkin.¹² Vasta 1890-luvulla uskallettiin kritisoida niitä periaatteita, joiden varassa oli toimittu kolme vuosikymmentä. Silloin nimittäin alkoi entisten lukemisen tavoitteiden rinnalle nousta uusia päämääriä: lukemisen tuli vaalia myös lasten mielikuvitusta ja tunne-elämää, eikä yksinomaan ymmärrystä ja muistia.¹³

Koko viime vuosisadan ajan harjoituskoulujen lukemaanopettamisen sisältö pohjautui käytössä oleviin oppikirjoihin. Niitä tarkastelemalla pystytään saamaan selvyys siitä, minkälainen opetusaineksen välityksellä lukemisenopetuksen tavoitteisiin pyrittiin. Ennen tämän seikan selvittämistä käsitellään kuitenkin vielä harjoituskoulujen kirjoituksenopetusta, lähinnä sen ilmenemismuotoja ja tavoitteita, sekä äidinkielen opetuksen tuntimääriä.

Cygnaeus mainitsi ehdotuksissaan kauno-, oikein-, jäljentämis- ja toistamiskirjoituksen sekä mukaelmien, kirjeiden ja helppojen kertomusten sekä myös vapaa-aineiden laatimisen. Ala-asteella tuli kirjoittamisen kulkea rinnakkain lukuharjoitusten kanssa.¹⁴ Vielä myöhemminkin saattoi kirjoitus liittyä, Cygnaeuksen käsityksen mukaan, ainakin osittain luettaviin kertomuksiin.

Cygnaeuksen ehdotuksissa esiteltiin pääpiirteissään ne kirjoitusmuodot, jotka viime vuosisadan harjoituskouluissa olivat käytännössä.¹⁵ Ala-alkeiskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1856 mainittiin oikein- ja kaunokirjoitus sekä kirjeiden kirjoittaminen.¹⁶ Jäljentä-

¹⁰ Harjoituskoulujen oppiennätyksiä JSA.

¹¹ *Snellmanin* kootut teokset V s. 45 ja 46.

¹² Kreikkalaiskatol. kiertok. op. valm. asiakirjoja 1887—1893 VA. Muutamia viitteitä lukemisen opetukseen. Kasvatusopillisia Sanomia 11/1894.

¹³ Valvoja 7 ja 8/1892. Kotomaan kirjallisuutta: tässä yhteydessä kehuttiin Hagman—Soinisen kirjaa.

¹⁴ *Cygnaeus* 2 s. 69—70, 72 ja 75.

¹⁵ Jtoe ja Jpoe 1868—1900. Ehdotus . . . 1895 s. 89—92. Sopk 27.3.1890. Uopk 2.5.1900. Topk 27.8.1880. *Sundwall* s. 31, 32 ja 35.

¹⁶ *Gymnasii- och Skol-ordning . . . 1856* s. 7.

miskirjoitus, joka sisältyi myös harjoituskoulujen kirjoituksenopetukseen, toistamiskirjoitus ja kertomusten mukailu mainittiin Zürichin kantonin koulusuunnitelmassa 1860-luvun alussa kauno- ja oikeinkirjoituksen lisäksi.¹⁷ Anjou-Kastmanien opetusoppi korosti hitaasti etenevän opetusperiaatteen mukaan laaditussa äidinkielen opetusopissaan jäljentämis-, toistamis- ja mukailukirjoitusta.¹⁸ Preussin vuoden 1854 koulusäännökset esittivät kirjoitusmuodoiksi lähinnä kauno-, oikein- ja sanelukirjoituksen.¹⁹ Kehr suositteli kauno- ja oikeinkirjoituksen jälkeen harjoitettavaksi toistamiskirjoitusta, minkä lisäksi voitiin vielä ottaa ohjelmaan produktiokirjoitusta.²⁰ Vielä 1860-luvun alussa oli kaunokirjoitus hallitsevassa asemassa Saksan ja Sveitsin koulujen kirjoituksen opetuksessa. Sitä harjoitettiin ensin puhtaana kaligrafiana, mutta liitettiin myöhemmin esimerkiksi sanelukirjoituksen yhteyteen.²¹ Wettingenin seminaarin johtaja J. Kettiger piti kansakoulun kirjoituksenopetuksen tavoitteena sujuvaa, selvää ja säännöllistä käsiälaa.²² Samaa esitti myös G. Frölich.²³ Varma ja miellyttävä käsiäla oli Preussin koulusäännöstenkin esittämä kirjoituksen opetuksen tavoite.²⁴

Kieliopin tuli edistää luetun tekstin ymmärtämistä sekä oikean menettelytavan löytämistä kirjoitettaessa. Cygnaeus tarkoitti koko kieliopillisen aineksen opettamista lukukirjan kertomusten ja lauseiden välityksellä, samoin myös Sandberg. Länkelä taas halusi kielioppia opettavaksi kieliopin oppikirjan välityksellä yläluokilla, niinkuin siten tapahtuikin.²⁵ Kielioppia opetettiin erillisinä tunteina kaikissa harjoituskouluissa, joskin ainakin Jyväskylän harjoituskoulujen alasteella kieliopin opetusta annettiin myös lukutuntien lopulla.²⁶

Ainekirjoitusta harjoitettiin kaikkien harjoituskoulujen, erityisesti tyttöharjoituskoulujen yläluokilla. Esimerkiksi Jyväskylän tyttöharjoituskoulun yläluokkalaiset kirjoittivat niitä kotityönä koulussa tehdyn tarkan jäsennyksen pohjalta konseptipaperiin, mitä menetelmää mallikurssitkin suosittelivat. Näyttää kuitenkin ilmeiseltä, etteivät oppilaat

¹⁷ Lehrplan der Primarschule s. 12, 14 ja 16.

¹⁸ *Anjou—Kastmanit* IV s. 18 ja 20.

¹⁹ *Stiehl* s. 70 ja 71.

²⁰ *Kehr* s. 152 ja 162.

²¹ *Wallin J.* s. 86.

²² *Kettiger* 1 s 43.

²³ *Die Einwohner . . .* s. 56.

²⁴ *Stiehl* s. 71.

²⁵ *Sandberg* s. 18. *Cygnaeus* 2 s. 75. Jtoe ja Jpoe 1868—1900.

²⁶ Em. oppiennätyksiä JSA. Sopk 27.3.1890. Topk 13.9.1892. Uopk 2.5.1900.

niissä voineet ilmaista itseään nykyisessä mielessä, vaan kirjoittivat aineensa tarkoin annetussa aiheessa ja jäsennyksessä pysyen. Tällöin oli vähintään yhtä tärkeää oikeinkirjoituksen vaaliminen kuin yksilöllisen ja omaperäisen kirjoitustavan kehittäminen. Filososolis-psykologinen käsitys lapsen olemuksesta esti jo sen seikan, että kansakouluikäisillä olisi ollut jotain omaperäistä sanottavaa aineessaan. Tuon käsitystavan mukaan oli saatu riittävästi aikaan, jos lapsi havaintokyvyn ja muistin välityksellä pystyi omaksumaan joukon oikeita sanoja lausemuotoja sekä kinesteettisen aistin uutteralla harjoituksella hallitsemaan kirjoituksessa tarvittavia käden toimintaratoja. Ainakin K. J. Hagfors sanoi suoraan äidinkielen opetusopissaan, ettei lapsilla vielä ollut ajatuksia ainekirjoitusta varten.²⁷ Cygnaeus taas huomautti, että lasta tuli opettaa ajattelemaan. Ei Länkeläkään suositellut ainekirjoitusta kansakouluun.²⁸

Cygnaeus, tarkastuskomitea ja vuoden 1863 asetus määrittelivät äidinkielen opetuksen tuntimäärät. Harjoituskoulujen käytäntö tässä

Taulukko 2. Äidinkielen viikkotuntimäärät harjoituskouluissa, myös kaunokirjoitus mukaan luettuna

Luokat	I		II		III		Yht.
	a	b	a	b	a	b	
	I	II	III	IV	V	VI	
Cygnaeuksen ehdotus: pojat	8	8	8	8	9	9	50
tytöt	8	8	8	8	8	8	48
Vuoden 1863 asetus: pojat	6	6	6	6	6	6	36
tytöt	6	6	6	6	5	5	34
Jyväskylän seminaarin opettajakunta v. 1866	6	6	6	6	6	6	36
Leinbergin esitys v. 1869	10	8	8	8	8	8	50
Mallikurssit v. 1881	12	12	7	7	—	—	38
Tammisaaren harjoituskoulu lv. 1886—87	10	7	6	6	5	5	39
Uudenkaarlepyyn „ lv. 1886—87	12	7	6	6	6	—	37
Sortavalan harjoituskoulut lv. 1886—87	10	8	6	6	6	6	42
Sortavalan seminaarin opettajakunnan ehdotus v. 1890	8	8	6	6	6	6	40
Tammisaaren seminaarin opettajakunnan ehdotus v. 1892	9	9	9	9	7	7	50
Jyväskylän seminaarin opettajakunnan ehdotus v. 1895	11	11	10	8	4	4	48
Uudenkaarlepyyn seminaarin opettajakunnan ehdotus v. 1900	11	11	8	6	6	5	47

²⁷ Hagfors s. 42.

²⁸ Keskustelut 1902 s. 36.

suhteessa muodostui niiden pohjalta, muuntuen kuitenkin jonkin verran. Taulukosta 2 käy ilmi edellämainitut tuntimäärät pääpiirteisään.

Opettajakokelaat eri harjoituskouluissa saivat jossain määrin erilaisen käsityksen äidinkielen opetuksen laajuudesta. Cygnaeuksen esittämät tuntimäärät, suuruudeltaan kahdeksan, tulivat Jyväskylän harjoituskouluissa vallitseviksi vuoden 1870 jälkeen, niiden jäätyä kuuteen Cygnaeuksen johtajakautena, todennäköisesti vuoden 1863 asetuksen perusteella. Kun seminaarien toiminnan alkuaikoina tunnit jakaantuivat suhteellisen tasaisesti eri luokille, muuttuivat esitykset vuosisadan loppupuolella siten, että ala-asteen tuntimäärät nousivat em. luvuista yläasteen tuntimäärien jonkin verran laskiessa kahdeksasta tunnista. Mallikurssit olivat antaneet sysäyksen tällaiselle käytännölle. Kokonaistuntimäärät pysyivät 40—50 tunnin välillä.

Suppea vertailu keskieurooppalaisiin olosuhteisiin osoittaa, että vaikka Preussin vuoden 1854 koulusäännökset määrittivät äidinkielen tuntimääräksi luokkaa kohti 12 tuntia ja Kehr 9—15 tuntia luokkatasosta riippuen, niin kuitenkin harjoituskoulujen äidinkielen tuntimäärät olivat verrattain korkeat. Bernin naisseminaarin eri harjoituskouluasteilla tuntimäärät olivat suurin piirtein samat kuin täällä, nimittäin seitsemästä yhdeksään viikkotuntia.²⁹

2. Äidinkielen ohje- ja lukukirjat

Ennen kansakoulu- ja seminaarilaitoksen perustamista olivat lukemisen alkeisopetuksessa käytetyt kirjat lukumääriltään varsin niukat. ABC-kirja ja katekismus lienevät olleet lähes ainoat siihen tarkoitukseen käytetyt kirjat.³⁰ Cygnaeus lienee ensimmäisiä niistä henkilöistä, jotka tekivät jotain puutteellisen lukukirjallisuuden hyväksi.³¹

Länkelä ehti saada, vuoden 1863 asetusta noudattaen, kaksi lukukirjaa valmiiksi ennen harjoituskoulujen toiminnan alkamista. Toinen niistä oli nimeltään Ensimmäinen Luku-Kirja eli Aapinen, toinen Toinen Luku-Kirja, jotka Jyväskylän harjoituskouluista väistyivät syrjään lopullisesti vasta vuosisadan vaihteen aikaan *Raition* kirjojen tullessa niiden kilpailijoiksi. Voisi sanoa, että Jyväskylän seminaarin kolmekymmentä kokelaskurssia tunsii Länkelän lukukirjat varsin perusteel-

²⁹ *Stiebl* s. 71. *Kebr* s. 298. Die Einwohner . . . s. 114.

³⁰ *Cygnaeus* 1 s. 2.

³¹ *Diesterweg* s. 324. *Litteraturblad* 3/1857. *Snellmanin* kootut teokset VIII s. 272.

lisesti Kolmatta Luku-Kirjaa lukuunottamatta, vaikka sitäkin harjoituskoulun yläasteella aika ajoin luettiin. Taulukko 3 antaa pääpiirteittäisen kuvan siitä, mitä lukukirjoja harjoituskouluissa käytettiin.

Taulukko 3. Harjoituskouluissa viime vuosisadalla eniten käytössä olleet lukukirjat

Vuosi- kymmen	Harjoituskoulut			
	Jyväskylä	Tammisaari	Uusikaarlepyy	Sortavala
1860- luku	Pääskysen pakinoita Länkelä I ja II Luonnonkirja			
1370- luku	Länkelä I, II ja III Luonnonkirja Maamme kirja Pääskysen pakinoita Berlin Vänrikki Stool	Naturens bok Boken om vårt land Topeliuksen ja Runebergin runoja	Naturens bok Boken om vårt land	
1880- luku	Länkelä I, II ja III Luonnonkirja Maamme kirja Stool	Naturens bok Boken om vårt land Folkskolans läsebok Stool, Hanna	Läsebok för småskolan Rancken, Abc-bok Naturens bok Boken om vårt land Folkskolans läsebok Stool	Länkelä I ja II Raitio I Stool Maamme kirja Luonnonkirja
1890- luku	Länkelä I ja II Raitio I ja II Maamme kirja Setälä II Stool Ahlvist, Uusi suom. lukemisto	Naturens bok Boken om vårt land Folkskolans läsebok Stool ym. Runebergiä	Barnens första bok Svensk läsebok för barn Naturens bok Boken om vårt land Stool	Raitio I ja II Maamme kirja Stool

Sortavalan samoin kuin Jyväskylänkin harjoituskouluissa saivat 1890-luvulla Raition lukukirjat, Lukukirja lapsille ja Toinen Luku-kirja, yliotteen Länkelän lukukirjoista, vaikka kummankin tekijän aapiseksi tarkoittama kirja perustui samalle lukumenetelmälle. Länkelän aapinen sai hyvän arvostelun vuoden 1869 kansakoulukokoukselta. Valvojan ensimmäisessä numerossa vuodelta 1889 mainittiin Raition Lukukirjasta, että se jäljensi Länkelää ja lainasi Topeliusta.³²

Topeliuksen kirjat, Luonnonkirja ja Maamme kirja, tulivat käyttöön, ainakin jossain määrin, kaikissa harjoituskouluissa. Ruotsinkielii-

³² Keskustelut 1869 s. 29. Valvoja 1/1889.

sissä harjoituskouluissa ne muodostivat lukutuntien pääkirjallisuuden.³³ Naturens bok ilmestyi jo 1856, mutta Boken om vårt land vasta 1875, sen suomennos 1876. Näin ollen Topeliuksesta tuli henkilö, joka muodosti yhdistävän siteen yli kielirajojen. Raition kirjat, osaksi topeliaanisuudesta johtuen, olivat jonkin verran lapsenomaisempia kuin Länkelän uraa-uurtavat lukukirjat, mutta Topeliuksen kirjat lienevät kuitenkin viehättäneet koululapsia eniten. Maamme kirjaa on pidettävä suorastaan taideteoksena. Clevekin mainitsi, että kaikilla Euroopan mailla oli aihetta ottaa Topeliuksen kirjoista mallia itselleen.³⁴ Barnens första bok i skolan och hemmet oli niin ikään uudenlaisen aapisen perusteos maassamme.

Luonnehdittaessa vielä muutamalla sanalla viime vuosisadalla käytössä olleita lukukirjoja, voidaan todeta, että ne olivat varsin asia-pitoisia. Leikillisyyteen ei niissä juurikaan uskaltauduttu. Aapisia lukuunottamatta kirjat olivat yleensä normaalikokoisia, ulkoasultaan kuitenkin varsin vaatimattomia. Vuosisadan vaihteen tienoilla alkoi niihin, sekä uusiin kirjoihin että entisten uusiin painoksiin, ilmestyä jonkin verran värikkyyttä. Kirjasinlaji oli aluksi pääasiallisesti fraktuuraa antiikvan osuuden kuitenkin lisääntyessä tasaveroiseksi fraktuuran kanssa vuosisadan taitteen aikaan. Useissa kirjoissa oli myös kuvia, jotka oli tehty ns. puupiirrosmenetelmällä.

Samoja lukukirjoja kuin harjoituskouluissa käytettiin myös muissa kansakouluissa, osittain oppikouluissakin. Ainakin normaalilyseon ala-asteella ja tyttökouluissa käytettiin Luonnonkirjaa.³⁵ Kansakouluissa, tehtaankouluissa ja osittain Ahlmaninkin kouluissa oli käytössä nimenomaan Topeliuksen, mutta myös Länkelän lukukirjoja.³⁶

Monet seminaarien äidinkielen lehtorit laativat sekä kielioppeja että opetusoppaita ja ohjekirjoja äidinkielen opetuksen tarpeiksi. Niistä muutamat olivat varsin ansiokkaita. Länkelä laati melko vaikeatajuisen suomen kieliopin kansakouluastetta ajatellen. Niin ikään Raitio kirjoitti Länkelän teosta huomattavasti lapsenomaisemman Äidinkielen Alkeisopin sekä joukon oikeinkirjoitusta ja varsinkin yhdistettyjen luokkien äidinkielen opetusta palvelevia harjoituskirjoja, joista kirja-set Ohjeita kieliopin opetukseen, Oikeinkirjoitusharjoituksia ja Hiljaiset kirjoitusharjoitukset tulkoon mainituksi. Raition ja H. Niemen toimesta ilmestyi viime vuosisadan puolella vielä Äidinkielen opetus-

³³ Naturens bok ilmestyi jo 1856, mutta Boken om vårt land vasta 1875, suomennos 1876.

³⁴ Cleve s. 165.

³⁵ Svenska Normallyceum s. 100. *Hänbo* II s. 277 ja 279.

³⁶ *Halila* II s. 246. *Aurola* s. 114 ja 120. *Labdes* s. 150.

oppi, niin myös Länkelältä elämäntyönsä päätteeksi v. 1902 opetusoppi nimeltä Äidinkielen opetus.

Tammisaaren seminaarin ruotsinkielien opettaja A. L. Sundholm kirjoitti ohjekirjan *Den första undervisningen i svensk grammatik*, joka oli laadittu opettajakokelaiden pitämien harjoitustuntien pohjalta.³⁷ Uudessakaarlepyyssä K. J. Hagfors kirjoitti opetusopin *Mordersmålet i folkskolan*. Vielä käytettiin, erikoisesti Tammisaaren harjoituskoulussa, E. Lagerbladın tuotantoa, kuten *Svensk språklära för folkskolor* ja *Grammatik för folkskolor*.

Kaunokirjoitusta varten ilmestyi varsinkin vuosisadan lopulla useita kaunokirjoitusjärjestelmiä, joita harjoituskouluissakin noudatettiin. Niistä mainittakoon erityisesti Bährin, mutta myös Niemen, Meijerbergin ja Danielsenin kirjoitusjärjestelmät mallivihkoineen.

3. Opetusmenetelmät

a. Lukemisen opettaminen

Vuosisadasta toiseen voimassa ollutta lukemaanopettamisen menetelmää on sanottu kirjainluku- ja tavausmenetelmäksi. Opittuaan ensin kaikki kirjaimet oppilaat alkoivat tavata: tee-uu--tuu, ällä-ee-lee, tuulee³⁸, tai i-ässä-ä, isä.³⁹ Kriitikki mainittua menetelmää kohtaan alkoi kasvaa viime vuosisadan puolivälissä, mutta niin meillä kuin Ruotsissakin tämä lukutapa eli sitkeästi, varsinkin maaseudun eri paikkakunnilla.⁴⁰

Keski-Euroopassa alettiin lukemisen opettamiseen kiinnittää erityistä huomiota jo 1800-luvun alussa, ja niinpä hyvissä ajoin ennen kansakoulunopettajainvalmistuksemme alkamista oli siellä, tosin varsin pitkän ajan kuluessa ja monen miehen toimesta, kehitetty uusia, entistä parempia menetelmiä. Harjoituskouluissa ei jouduttu enää turvautumaan vanhoihin menetelmiin, vaan ulkomaiset virtaukset olivat ennen kaikkea ensimmäisten seminaarinopettajien ansiosta saavuttaneet myös meidän maamme. Valtiovaltakin näyttää suosineen uutta ajattelutapaa, sillä v. 1862 ilmestyi senaatin kirjapainosta kirja *Handbok att begagnas wid Undervisning af skrifläse-metoden*.

³⁷ *Sundholm*, *Den första* . . . Esipuhe.

³⁸ Kasvatusopillisia Sanomia 11/1894.

³⁹ *Länkelä* s. 33.

⁴⁰ *Anjou—Kastmanit* IV s. 106. *Sörensen* s. 386 ja 387.

Lukemisen opettamista käsittelevässä historiassaan Kehr jakoi lukemisen menetelmät kolmeen ryhmään loogisten operaatioiden, kieli-elementtien ja muihin opetusaineisiin liitännän perusteella. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat analyttinen, synteettinen ja analyttis-synteettinen menetelmä, toiseen kirjainluku- ja äänne menetelmät, sekä kolmanteen kirjoitusluku- (die Schreiblesemethode), lukukirjoitus-, puhekirjoitusluku- (die Sprechschreiblesemethode) ja havaintopuhekirjoitusmenetelmä.⁴¹ Varsinaisen äänne menetidin luojana pidetään H. Stephania, kirjoituslukutavan kehittäjänä J. B. Graseria ja analyttis-synteettisen menetelmän isänä J. Jacotot'ia⁴², jolla Salon käsityksen mukaan oli suuri vaikutus Cygnaeukseen.⁴³

Cygnaeus pysyi 1850-luvun lopulta lähtien uskollisena analyttis-synteettisen äännekirjoituslukumenetelmän kannattajana. Tämä menetelmä kokonaisuudessaan oli uusinta, mitä tuohon aikaan voitiin kuvitella. Kirjoituslukumenetelmä jonkin verran toisistaan poikkeavin variaatioin oli voimassa 1840-luvulta lähtien kaikissa Euroopan sivistysmaissa.⁴⁴ Länkelästä ja Raitiosta tuli sen kannattajia, mikä ilmenee jo heidän kirjoittamiensa aapisten alkulehdiltä. Suuri osa naiskokeilajista ja monet mieskokeilat joutuivat ao. menetelmien kanssa tekemisiin harjoituskoulun ala-asteella ja lastentarhassa.⁴⁵

Vaikka kirjoituslukumenetelmällä eri muodoissaan oli koulumiesten keskuudessa paljon kannattajia, sai esimerkiksi Oksanen aiheen moitittia sitä nimenomaan sen vuoksi, että lukemaan oppiminen vei liiaksi aikaa, koska oli kaksi vaikeutta samanaikaisesti voitettavana, ja lasten vanhemmat taas halusivat lastensa oppivan lukutaidon mahdollisimman nopeasti. Siitä huolimatta menetelmää Jyväskylän harjoituskouluissakin seurattiin, vaikka itse menetelmän kirjoitusvaihe voitiin kyllä korvata irtokirjaimillakin. Havaintoon, usein esineisiin ja kuviin perustuvista alkuharjoituksista ei yleensä tingitty sen paremmin kuin analyttis-synteettisestä äännetavastakaan.⁴⁶ Kun vuoden 1878 kansakoulukokouksessa saman oppilaitoksen miehet Länkelä ja Oksanen taittoivat peistä lukemisen alkeisopetuksesta, puuttui Cygnaeuskin

⁴¹ *Kebr*, Geschichte des Leseunterrichts s. 38.

⁴² *Niemi* s. 19—21. *Diesterweg* s. 404—405. *Schmidt* IV s. 288. *Länkelä* s. 40, 42 ja 47. *K(unelius)*, Lukuopetuksesta KL 6 1885.

⁴³ *Salo* 2 s. 194 ja 195.

⁴⁴ *Mehiläinen* 1862 s. 68—91 ja 232—239. *Grue—Sørensen* II s. 202. *Ekdal* II s. 238. *Länkelä UC:lle* 22.4. ja 6.5.1862. *Lehrplan . . . Wettingen* 1854 s. 7.

⁴⁵ *Koti ja Koulu* 39—45/1865.

⁴⁶ *Jpoe* 1867—68. *Keskustelut* 1878 s. 18 ja 21. *JTK* 1864—70.

puheeseen esittäen välittävän ratkaisun, että toisaalta oli oppimistuloksia silmälläpitäen kiirehdittävä jo koulun maineen tähden, mutta toisaalta hyvä opettaja ehti samanaikaisesti opettaa sekä lukemisen että kirjoittamisen alkeet.⁴⁷

Lukemisen alkeisopetuksesta lausuivat mielipiteitään myös Cleve, Anjou-Kastmanit, Snellman sekä monet muut koulumiehet. Havaintoon perustuva kirjoituslukumenetelmä oli Cleven käsityksen mukaan paras⁴⁸, vaikka hänestä oli samantekevää, tapahtuiko opetus analyytisesti vaiko synteettisesti. Anjou-Kastmanit selostivat yksityiskohtaisesti kirjoituslukumenetelmää.⁴⁹ Snellman näyttää myös ihastuneen uuteen metodiin, vaikka — niinkuin hän totesi — vanhalla tavausmenetelmälläkin oli opittu lukemaan. Mutta jos löytyi joku hyvä lukuhalua ja luetun ymmärtämistä edistävä tapa, se piti hänen mielestään ottaa käytäntöön.⁵⁰

Tahtiluku ei liene saavuttanut harjoituskouluissa kovin suurta suosiota, ellei kuorolukua pidetä sellaisena. Vaikka vuoden 1869 kansakoulukokouksessa sitä yleisesti vastustettiin, Oksanen kuitenkin puolsi sitä heikoimpien oppilaiden lukemaanopettamiskeinona.⁵¹ Cygnaeuskin näyttää antaneen tahtiluvulle arvoa, jota T. Rudenschöld oikein ihannoii.⁵² Yksi esimerkki tästä erikoislaatuudesta lukutavasta lienee syytä mainita:

Forn forn tids tids forn tids hi hi forn tids hi sto sto forn tids hi sto
 * * * * * * * * *
 ri ri forn tids hi sto ri a säger a forn tids hi sto ri a.⁵³

Itse asiassa koko viime vuosisadan ajan harjoituskouluissa annettu lukemisen opetus oli analyytis-synteettistä tai synteettistä. Usein siihen liittyi vielä kirjoittamistakin, lähinnä muistinvaraista kirjoittamista eli reproduktiokirjoitusta ja jäljentämistä. Mutta varsinainen kirjoitusluku tai lukukirjoitus ei kuitenkaan tällöin ollut kysymyksessä kuin lukemisen alkeita opittaessa. Lukemaan oppimisen alkuvaiheessa lauseen tai sanan muodostaessa määrätyn kokonaisuuden, josta analyysiä ryhdyttiin suorittamaan, harjoituskoulun keski- ja ylä-

⁴⁷ Keskustelut 1878 s. 23.

⁴⁸ Cleve s. 161.

⁴⁹ *Anjou—Kastmanit* IV s. 9—20.

⁵⁰ *Snellmanin* kootut teokset VIII s. 272.

⁵¹ Keskustelut 1869 s. 38 ja 40.

⁵² Keskustelut 1869 s. 40. *Kylberg* s. 14—15.

⁵³ *Kylberg* s. 37—38. Pisteet tarkoittavat joko äänteen tai tavun lausumista.

asteella käsitettiin koko lukukappale tällaiseksi. Se jaettiin jaksoihin ja lauseisiin, joista moneen kertaan lukemalla ja kieliopillisesti sekä asiasisällöltään tarkastelemalla muodostettiin taas määrättyjä kokonaisuuksia. Lopulta luettiin ja kerrottiin koko lukukappale yhtäjaksoisesti kokonaiskäsityksen saamiseksi.

Uutta lukukappaletta käsiteltäessä opettaja luki tai kertoi sen sisällön, minkä jälkeen oppilaat kertoivat, mitä muistivat. Täydelliseen sujuvuuteen asti pyrittiin lauseita luettaessa, mikä tapahtui sekä yksin että kuorossa lukien. Epälukuisilla kysymyksillä pyrittiin asiasisällystä selvittämään ja luetun ymmärtämistä edistämään. Korkeatasoisimman eli esteettisen lukemisen yhteydessä kiinnitettiin huomiota erikoisesti lukukappaleen taiteelliseen esitykseen, mikä tavallisimmin tapahtui vain harjoituskoulun yläasteella. Kaikki harjoituskoulujen lukemisen opetuksesta vastuussa olleet henkilöt samoin kuin heidän käyttämänsä lähdekirjat esittivät lukemisen opettamisen tapahtuneen suunnilleen samalla eli edellämainitulla tavalla.⁵⁴

Lukukappaleiden pieniin yksityiskohtiin asti menevä analysointi sekä lukemattomat kertaukset saivat aikaan sen, että lukutunnit muodostuivat usein varsin mekaanisiksi. Lukukappaleiden liiallisesta analysoinnista muistuttivat muun muassa Sortavalan seminaarin opettajat.⁵⁵ Toisaalta taas ainakin Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa oli erityisiä vaikeuksia murteellisuuksien poistamisessa ja epäselvän monotoonisen lukemisen korjaamisessa.⁵⁶ Tuota tavatonta perehtymistä lukukappaleen yksityiskohtiin voitaneen pitää eräänlaisena vastareaktiona aikaisemmalle ajatuksettomalle ulkoluvulle.

Taulukossa 4 on lyhyesti esitettynä, mitä opettajakokelaat itse ovat ilmoittaneet lukutunneilla tehneensä. Kustakin kolmesta luokkatasosta on aina otettu tarkastelun kohteeksi kaksi opiskelijoiden tekemää selostusta. Kaikki niissä esiintyneet ilmaisut on luokiteltu. Taulukkoon jäivät merkitsemättä yksittäiset maininnat virheiden korjauksista, lauseiden jäsennyksistä, kartan ja kuvataulun käytöstä jne. Taulukon ilmaisemaksi päätulokseksi jää, että lukemisen opetus mainittuna aikajaksona oli varsin staattista, viiden erilaisen toiminnan oltua lukutunneilla hallitsevassa asemassa aikaisemmin esitetyssä analyttis-synteettisessä järjestyksessä.

⁵⁴ Jtoe ja Jpoe 1868—1900. Loimion ohjelmat JSA. *Cygnaeus* 2 s. 70, 71 ja 74. *Hagfors* s. 21, 23, 25 ja 27. *Cleve* s. 163. *Länkelä* s. 8, 17 ja 83. *Anjou—Kastmanit* IV s. 22—24. *Die Einwohner . . .* s. 42 ja 43. *Sandberg* s. 105.

⁵⁵ Sopk 13.3.1895.

⁵⁶ Uopk 31.1.1887. Hynén muistutti siitä. *Hagfors* s. 16 ja 17.

Taulukko 4. Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa viime vuosisadalla annettua lukemisen opetusta

	I					II					III				
	1870-71	1875-76	1880-81	1885-86	1890-91	1870-71	1875-76	1880-81	1885-86	1890-91	1870-71	1875-76	1880-81	1885-86	1890-91
1. Opettaja luki tai kertoi	2	1	—	3	2	2	1	—	2	2	2	1	—	3	1
2. Oppilaat kertoivat	2	1	—	3	2	2	1	2	2	3	1	2	1	4	2
3. Oppilaat lukivat lauseittain tai pitemmissä jaksoissa	4	5	5	5	5	2	3	3	3	3	3	2	3	4	4
4. Sisältöä kysely	3	1	3	2	2	—	2	2	2	—	2	1	2	2	2
5. Vieraat sanat ja käsitteet selitetty	1	—	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	3

Vielä on lukemisen opetuksesta harjoituskouluissa mainittava eräs lukemismenetelmä, johon Cygnaeuskin luultavasti viittasi puhuesaan ns. yhtämittäisestä lukemisesta. Tuon kursoorisen lukutavan esitelti K. J. Hagfors, todennäköisesti Anjou-Katsmanija lainaten, omassa äidinkielen opetusopissaan.⁵⁷ Lukeminen tapahtui puolen tunnin jaksoissa kaksi tai kolme kertaa viikossa, jolloin luetun sisältöön ei kiinnitetty varsinaista huomiota. Vaikeimmat asiat luetusta kuitenkin selitettiin. Anjou-Kastmanit tunsivat myös hiljaisen lukemisen, mikä lienee liittynyt osana kursooriseen lukemiseen.

Hiljaista tai äänekästä kursoorista lukemista tuskin harrastettiin kovinkaan runsaasti suomenkielisissä harjoituskouluissa. Asiasta ei ainakaan toistaiseksi ole löytynyt mitään mainintoja. Sen sijaan ruotsinkielisissä harjoituskouluissa lienee sitä jonkin verran käytetty.

b. Kirjoituksen opetus

Kirjoituksen opetuksella ei ollut perinteitä samalla tavalla kuin lukemisen opetuksella, vaikka oppineessa koulussa oli kirjoitusta opetettu paljon ennen harjoituskoulujen perustamista. Siksi oli menetelmät luotava kokonaan alusta, tässä niinkuin lukemisessäkin ulkomaiden menetelmiin nojautuen.

Kirjoituksen alkeet opittiin yleensä lukemisen yhteydessä. Ennen varsinaisten kirjainten harjoittelemista, joista ensin opittiin pienet, sitten suuret kirjaimet, suoritettiin kirjoituksen alkuharjoituksia, erilaisia perusmuotoja: viivoja, kaaria jne.⁵⁸ Jo tässä yhteydessä opetettiin kirjoitusasento, kynänpito ja paperin tai vihon tai pienen irtotaulun sijoitus pöydälle. Pitkin kouluvuotta ja koko kouluaajan kiinnitettiin näihin seikkoihin jatkuvasti huomiota. Bähr esitti molempia käsivarsia pidettäväksi pöydällä kirjoitettaessa.⁵⁹ Cleve korosti oikean istuma-asennon, kynänpidon ja kirjoitusvälineiden käsittelyn merkitystä.⁶⁰ Länkelä esitti, että puoli kyynärvarrtta tuli olla pöydällä kirjoittamisen aikana ja että kynän tuli ulottua vähintään peukalon hankaan asti.⁶¹ Raitio ja Niemi taas esittivät, että käsien tuli olla kyynärpäätä myöten pöydällä vasemman käden huolehtiessa kirjoituspaperin tai -vihon paikallaan pysymisestä. Kynä pidettiin tasapuolisesti peukalon,

⁵⁷ Hagfors s. 19. ”Kursiv eller kursorisk läsning”. *Anjou—Kastmanit* IV s. 33.

⁵⁸ Länkelä s. 61. *Anjou—Kastmanit* IV s. 6. Niemi s. 33. Vuorisen luentomuistiinpanot TYK.

⁵⁹ Isänmaallinen kirjoitusvihko I—V.

⁶⁰ Cleve s. 167.

⁶¹ Länkelä s. 61.

etu- ja keskisormen välissä.⁶² Anjou-Kastmanien käsityksen mukaan tuli oikeasta kyynärvarresta olla puolet pöydällä vasemman käden pitäessä vihkoa paikallaan. Kynä oli peukalon ja keskisormen välissä, ja kynänvarsi kosketti etusormen ylintä niveltä.⁶³ Opettajakokelaat valvoivat kaunokirjoitustunneilla tarkoin oppilaiden asentoon ja kynänpitoon liittyviä seikkoja, mitkä eri oppilaitoksissa olivat yksityiskohdiltaan jonkin verran erilaiset.

Koko viime vuosisadan ajan perustui kaunokirjoituksen opetus harjoituskouluissa hiusviiva-varjoviivatekniikkaan. Kirjainmuodot poikkesivat toisistaan jonkin verran kirjoitusjärjestelmästä riippuen. Meillä ei kuitenkaan ollut sitä vaikeutta kuin esimerkiksi Saksassa ja Sveitsissä, joissa oli samanaikaisesti voimassa useita eri kirjoitustapoja, kuten Basler-, Heinrich-, Mentzerska- ja Carstairsjärjestelmä. Viimeksimainittu oli amerikkalainen nopean kirjoituksen menetelmä.⁶⁴

Kaunokirjoitus, jota ala-asteen kirjoitus kokonaisuudessaan oli ja jota vielä ylimmällä kouluasteellakin opetettiin, aloitettiin pienillä kirjoituskirjaimilla, minkä jälkeen otettiin isot kirjaimet käsittelyn kohteeksi, eri luokilla yhä uudestaan. Vähitellen kirjoituksiin liitettiin sanoja ja lauseita. Kaunokirjoitus oli suurimman osan viime vuosisadasta ns. vinokirjoitusta (45°) harjoituskouluissa, mutta 1890-luvulla alkoi myös pystykirjoitus voittaa alaa. Erikoisesti Hedvig Sohlberg Tammisaaresta esitti mielipiteitä pystykirjoituksen puolesta. Kunelius ja Niemi olivat myös pystykirjoituksen kannattajia.⁶⁵ Sitä harrastettiin Tammisaaren ja Jyväskylän harjoituskouluissa. Uudenkaarlepyyn pienten lasten koulussa opetettiin pystykirjoitusta vuodesta 1898 lähtien.⁶⁶ Tämän vuosisadan alussa oli Jyväskylän harjoituskoulujen työillä pysty-, pojilla vinokirjoitusta.⁶⁷

Läpi koko viimevuosisataisen harjoituskoulujen toiminnan opetettiin kaunokirjoitusta tahtimenetelmää noudattaen. Kuitenkin oli jo 1890-luvulla pyrkimystä päästä siitä, jolloin vain osa kirjoitusajasta käytettiin tahdissa kirjoittamiseen. Tahtimetodi oli käytössä myös ulkomaiden kouluissa.⁶⁸ Tahtia luki yleensä joko opettaja, oppilas,

⁶² Niemi s. 31.

⁶³ Anjou—Kastmanit IV s. 6.

⁶⁴ Kettiger s. 46—48. Sörensen s. 397.

⁶⁵ Keskustelut 1899 s. 89 ja 108.

⁶⁶ Keskustelut 1899 s. 89. Uopk 9.8.1898.

⁶⁷ Ranta s. 89 JKKKL.

⁶⁸ Cleve s. 167. Programm . . . Wettingen 1857 s. 11. Wallin UC:lle 31.8.1861. Die Einwohner . . . s. 55. Niemi . . . s. 33. Länkelä s. 64. Anjou—Kastmanit IV s. 8. Keskustelut 1878 s. 51. Ranta s. 90. Uopk 31.1.1887. Perälän ohjelma TYK.

jokin pulpettirivi tai koko luokka.⁶⁹ Kirjaimilla oli luonnollisesti omat tahtiosansa.

Kaiken kirjoituksen tuli olla kaunista ja siistiä, täydellistä kauno-kirjoitusta. Hyvän käsialan lisäksi pyrittiin virheettömään kirjoittamiseen ns. oikeinkirjoituksen välityksellä, jonka muodot eri harjoituskouluissa jonkin verran vaihtelivat samoin kuin eri luokillakin. Käytökelpoisia harjoituksia oli opettajien kirjoittamien mallilauseiden jäljentäminen, kirjan kertomusten jäljentäminen joko suoraan kirjasta tai muistinvaraisesti reproduktiokirjoituksena. Sanelukirjoitus ja kirjeiden laatiminen kuuluivat niin ikään ohjelmaan aika ajoin.⁷⁰ Tämä kirjoittamisen harjoitus oli kuitenkin varsin epäsystemaattista, mistä syystä Raitio harjoituskirjoissaan pyrki laatimaan jonkinlaista järjestelmää oikeinkirjoitusta varten, niin että uusi harjoitus olisi vienyt oppilaita aina hivenen eteenpäin äidinkielen taitamisessa.⁷¹

Ainekirjoituksen suhteen oltiin yleensä varsin epäluuloisia, ja aivan ylimmän asteen oppilaille sitä suositeltiin ja silloinkin pääsiasiallisesti kotityöksi, sen jälkeen kun aihe oli koulussa perusteellisesti käsitelty ja jäsenelty. Aineiden konseptit tarkastettuaan opettaja antoi oppilaiden kirjoittaa ne puhtaaksi, minkä jälkeen hän vielä kerran tarkasti ne huomautettuaan tehdyistä virheistä.⁷²

Myös kielioppia opetettiin harjoituskouluissa. Länkelän kielioppi, jota Jyväskylän harjoituskoulujen yläasteella käytettiin, oli kouluikäisiä ajatellen vaikea teos. Paljon helpotajuisempi oli Raition Äidin kielen alkeisoppi, jota käytettiin sekä Sortavalan että Jyväskylän harjoituskouluissa. Varsin modernin vaikutelman antoi myös Sundholm'n kirja *Den första undervisning i svenks grammatik*.

Ala- ja keskiasteella näyttää kieliopin opetus tapahtuneen ilman kirjaa, vieläpä luku- ja kirjoitustuntien yhteydessä. Alun pitäen oltiin nimittäin yhtä mieltä siitä, ettei kieliopin opetuksella ollut itsenäistä tarkoitusta, vaan että se palveli oikeinkirjoitusta.

Kaikki selostukset ja maininnat kieliopin opetuksesta ovat yhdenmukaisia siinä mielessä, että kieliopin säännöt tuli oppilaiden muodostaa esimerkkilauseista, minkä jälkeen seurasi varsinainen opitun

⁶⁹ Jtoe ja Jpoe 1868—1900.

⁷⁰ *Hagfors* s. 39 ja 40. *Cleve* s. 177. *Anjou—Kastmanit* IV s. 6 ja 42. *Länkelä* s. 41.

⁷¹ Oikeinkirjoitusharjoituksia 1—6.

⁷² Jtoe ja Jpoe 1870—1900. Keskustelut 1892 s. 23. *Hagfors* s. 42. Petanderin muistiinpanoja JSA. *Raitio*, Oikeinkirjoitus . . . s. 52.

Taulukko 5. Kaunokirjoitustuntien ohjelmaa Jyväskylän tyttöharjoituskoulun eri asteilla viime vuosisadalla

	I					II					III				
	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91
1. Opettajan tauluun teke- mä malli	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
2. Kirjainten muodon selos- tusta	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	—	—	—	—	—
3. Ilmassa harjoitusta	—	1	1	1	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—
4. Tahtiosat esitetty	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	—	1	2	1
5. Tahtikirjoitusta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
6. Tahditta kirjoitusta	—	2	2	2	2	—	1	—	1	1	—	1	1	2	—
7. Sanoja ja lauseita kirjoj- tettu	3	1	—	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
8. Tahdin lukua	1	—	1	1	—	2	—	1	2	1	2	1	2	2	1
9. Virheitä korjattu	—	1	1	3	2	—	—	1	1	2	—	1	2	2	2
10. Kirjoitusasentoa korjattu	—	—	1	4	2	—	—	3	1	4	—	1	2	2	3
11. Kynänpitoa ohjattu	—	—	—	3	2	—	—	—	1	3	—	—	1	1	2

harjoitus, jota muun muassa Raitio piti erittäin tärkeänä.⁷³ Todellisuudessa lienee kuitenkin varsin paljon lauseita jäsennetty ja sanaluokkia etsitty sekä lukukirjan kappaleista että taululle kirjoitetuista mallilauseista.

⁷³ Keskustelut 1896 s. 77—78. *Jobnsson M.* s. 68. *Sundholm*, Den första undervisningen . . . s. II. *Hagfors* s. 30. *Niemi* s. 95. Perälän ohjelmat TYK. Harjoituskoulujen oppiennätyksiä JSA.

IV Laskento ja mittausoppi

1. Laskennon opetussuunnitelma ja opetus- tavoitteet

Matematiikan opetuksen tavoitteista olivat melkein kaikki siitä mielipiteitä lausuneet ja harjoituskoulujen laskennonopetukseen vaikuttaneet henkilöt yhtä mieltä. Toinen päätavoitteista oli muodollinen ja tarkoitti oppilaiden sielunkykyjen ja -voimien, lähinnä muistin ja ymmärryksen kehittämistä. Toinen päätavoite puolestaan koski itse matematiikan sisältöä ja sitä, mikä merkitys matematiikalla oli itse käytännön elämän kannalta.¹ Muutamia muitakin tavoitteita katsottiin laskennonopetuksella olevan, mutta kaikki ne kuitenkin voidaan sijoittaa jompaan kumpaan edellämainituista pääryhmistä. Varma ja nopea laskemistapa oli itse asiassa sisällöllinen tavoite, tarkkuuteen, järjestykseen ja puhtauteen totuttaminen ilmeisesti muodollista tavoitteisuutta.

Laskennon ja mittausopin opetussuunnitelma sisältyi lyhyesti ja pääpiirteissään vuoden 1866 asetuksen yhteyteen liitettyyn harjoituskoulun opetussuunnitelmaan. Sen mukaan opetus eteni asteittain neljästä laskutavasta kokonaisluvuihin, kymmenyslukuihin, laatulukuihin, murtolukuihin ja päätöslaskuihin. Mittausopin opetussuunnitelma sisälsi varsin laajan kurssin pisteistä ja viivoista palloon ja ”telaan” asti.² Laskennon oppikirjat tulivat tarkoin sisältämään ne oppikurssit, joiden välityksellä tavoitteisiin pyrittiin.

¹ *Cygnæus* 2 s. 71. *Halila* II s. 252. *Sandberg* s. 138 ja 140. *Anjou—Kastmanit* V s. 4. *Bonsdorff*, Mittausopin alkeet, Alkulause. *Högman*, Lu'unlasku kansakoulussa, s. 3. *Nyberg*, Elementarkurs i räkning, Esipuhe. *Suomalainen*, Laskennon opetusoppi, s. 2. *Cleve* s. 234. Vuorisen luennot TYK.

² Opetuskaava seminaarin mallikoululle 11.5.1866 §:t 4, 10, 11, 19, 20, 27, 28, 36, 37.

Laskennonopetuksen suunnitelma oli samankaltainen kuin esim. Keski-Euroopan kansakoulujen. Zürichin ja Bernin kantonien laskennon opetussuunnitelmat vastaavilla kouluasteilla olivat yhtäläiset.³ Anjou-Kastmanien esittämä laskennonopetuksen suunnitelma oli niin ikään samanlainen.⁴ Mallikurssit puolestaan esittivät tarkennetut ja edellämainittuja kursseja jonkin verran suppeammat oppimäärät kansakouluille. Cygnaeuksen suunnittelema matematiikan oppikurssi oli laajempi kuin esim. E. Bonsdorffin laatima, ja viimeksimainittukin joutui vuosikymmenien kuluessa sitä yhä supistamaan.⁵

Varsin suuritoisen tehtävän eteen opettajakokelaat ja harjoituskoulujen oppilaat joutuivat 1890-luvulla, etenkin sen alkuvuosina, jolloin oltiin siirtymässä vanhasta mittajärjestelmästä uuteen. Silloin virstat muuttuivat kilometreiksi ja tynnyrinalat hehtaareiksi.⁶

Matematiikan tuntimäärät pysyivät koko viime vuosisadan ajan suhteellisen vakioina. Cygnaeus ehdotti harjoituskoulujen eri luokille kolme tai neljä tuntia laskentaa. Asetuksen (1863) säätämät laskennon tuntimäärät pysyivät Cygnaeuksen esittämällä linjoilla. Lisäksi asetus sisälsi poikaharjoituskoulua varten varsin laajan mittausopin kurssin.⁷ Jyväskylän harjoituskouluissa aloitettiin neljällä viikkotunnilla.⁸ Leinbergin suunnitelma sisälsi kolmesta neljään tuntia matematiikkaa eri luokilla. Neljänä pysyi matematiikan tuntimäärä vuoden 1895 komiteanmietinnössäkkin, mitä määrää Jyväskylän seminaarin opettajat keväällä 1895 olivat myös pitäneet sopivana.⁹

Asetus ja Jyväskylän harjoituskoulujen käytäntö tulivat suuntaa antaviksi muidenkin harjoituskoulujen laskennon opetukselle.¹⁰ Wetingenissä oli vastaava tuntimäärä neljä 1860-luvulle tultaessa.¹¹ Bernin harjoituskoulussa se oli kolme.¹² Preussin vuoden 1854 koulusäännökset määräsivät laskentaa opetettavaksi viisi tuntia.¹³ Kehrin

³ Lehrplan der Primarschule s. 11—20. Die Einwohner . . . s. 55. *Bormann* II s. 219.

⁴ *Anjou—Kastmanit* V s. III.

⁵ Fanny Göösin merkinnät erääseen oppikirjaan ilmaisivat tämän. *Bonsdorffin* oppikirjojen painoksia eri vuosilta.

⁶ Keskustelut 1887 s. 79.

⁷ Asetus 17.3.1863, taulut A, B ja C; 1+2+2 t. eri luokilla.

⁸ Jopk 17.8.1866.

⁹ Jopk 17.5.1895. Ehdotus asetukseksi . . . 1895 s. 94.

¹⁰ Uopk 21.5.1900. Konzeptbok 11.1.1892 TSA. Sopk 27.3.1890. Tvk 1886—87 ja 1896—97: vain 2—3 t. Samat vuosikertomukset myös Uudestakaarleppyyttä ja Sortavalasta.

¹¹ Programm . . . Wetingen 1859 s. 28—30.

¹² Die Einwohner . . . s. 114.

¹³ *Stiehl* s. 71.

harjoituskoulussa oli laskennon tunteja kolmesta kuuteen luokkasteesta riippuen.¹⁴

2. Laskennon oppi- ja ohjekirjat

Samoin kuin uskonnon ja lukemisen opetusta varten laativat seminaarin opettajat myös matematiikan alalta oppi- ja ohjekirjoja. Laskennon oppikirjat jäivät kuitenkin paikallisiksi enemmän kuin esim. uskonnon ja äidinkielen kirjat. Tästä syystä itse oppikurssit saivat myös — harjoituskouluja silmälläpitäen — paikallisen leiman, vaikka ne oppikirjoja tarkasteltaessa kuitenkin sisälsivät suunnilleen samat asiat.

Ensimmäisenä tarvittiin oppikirjoja Jyväskylän harjoituskouluissa. Lyhyen oppikirjattoman vaiheen jälkeen ilmestyi *E. Bonsdorffin* kirja Lu'unlaskun oppikirja (1868), jota ainakin opettajakokelaat käyttivät opetuksessaan. Missä määrin harjoituskoulun oppilaat käyttivät oppikirjaa, ei ole tarkoin tiedossa. Sen sijaan oppilaiden käyttöön saatiin Bonsdorffin laskuharjoitusvihkoja, joita oli laadittu yksi kutakin luokkaa varten. Myöhemmin ilmestyi tuloskirja sarjan seitsemäntenä vihkona. Lönnbeck¹⁵ käänsi ne v. 1872 ruotsiksi, joten lienee mahdollista, että niitä on käytetty myös ruotsinkielisissä harjoituskouluissa.

Bonsdorffista tuli — niinkuin Topeliuksesta ja Länkelästä äidinkielen alalla — laskennon ja mittausopin alaan kuuluvan oppikirjallisuuden uranuurtaja. Monista uusista ja uusituista oppikirjapainoksista voidaan päätellä, että Bonsdorffin kirjoja ja laskuesimerkkivihkoja on paljon käytetty muissakin kouluissa kuin Jyväskylän harjoituskouluissa. Muun muassa tehtaankouluissa niitä luettiin.¹⁶

Jyväskylän seminaarin harjoituskouluissa laati Bonsdorffin seuraaja K. J. Högman oman kirjansa Lu'unlaskun oppikirjan, joka 1880-luvun alkupuolella otettiin käyttöön Jyväskylän harjoituskouluissa.¹⁷ Niin ikään häneltä ilmestyi neljä vihkosta taululaskuharjoituksia sekä Lu'unlasku kansakoulussa, joka oli opetusopin kaltainen teos. Mutta vaikka Högmanin kirjat olivatkin siellä käytössä, siitä huolimatta Bonsdorffin oppikirjoista otettiin vielä vuosisadan vaihteen aikaan

¹⁴ *Kehr* s. 298.

¹⁵ *G. Lbk*

¹⁶ *Aurola* s. 140.

¹⁷ Jtoe ja Jpoe 1880—1900.

uusia painoksia. Bonsdorffin Kansakoulun mittausoppi oli Jyväskylän harjoituskoulujen oppikirjana koko viime vuosisadan ajan. Niin ikään ainakin Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa käytettiin Bonsdorffin mittausopin oppikirjan ruotsinnosta.¹⁸ K. Oksasen laskuoppi oli Jyväskylän harjoituskouluissa käytössä Högmanin kirjan ohella 1890-luvulla. Vuosisadan vaihteessa alkoi Jyväskylän harjoituskoulujen laskennonopetuksessa N. Ojalan valtakausi. Hänen Kansakoulun laskuoppinsa ja Kansakoulun mittausoppinsa otettiin näet silloin käyttöön hänen itsensä toimiessa seminaarin matematiikan lehtorina jo vuodesta 1894 lähtien.

Kun Jyväskylän harjoituskouluissa käytössä olleiden oppikirjojen pohjalta arvioidaan laskennon opetusta, voidaan Ojalan kirjan todeta kuuluvan jo uudenaikaisten laskennon oppikirjojen joukkoon. Koska sitä kuitenkin käytettiin pääasiallisesti tällä vuosisadalla, ei ole aiheellista sitä tässä yhteydessä tarkastella. Bonsdorffin ja Högmanin kirjojen kesken ei ole havaittavissa sanottavia eroja. Kummatkin teokset sisälsivät ensin luvut 1—10, 10—100 ja sataa suuremmat luvut. Sitten seurasivat murtoluvut ja kymmenmurtoluvut, joiden yhteydessä suoritettiin laatujen muunnoksia ja laskettiin mm. päätöslaskuja. Bonsdorffin ja Högmanin laskuharjoitusvihkot seurasivat niin ikään samaa järjestystä. Mutta se on kuitenkin merkille pantava seikka, että Högman aloitti kerto- ja jakolaskun opettamisen jonkin verran myöhemmässä vaiheessa kuin Bonsdorff, jonka kirja esitti ne opetettavaksi heti lukujen 1—10 yhteydessä. Laskutoimitusten lukuarvot ja itse laskuesimerkit, joita Högmanin kirjassa oli enemmän kuin Bonsdorffilla, näyttävät olleen jonkin verran helpompia Högmanin kuin Bonsdorffin kirjassa.

B. A. Nyberg, Tammisaaren seminaarin matematiikan lehtori vv. 1871—75, julkaisi kirjat *Elementarkurs i räkning* sekä *Lärobok i räkning för hemmet och skolan*, minkä malli oli saatu E. S. Ungerin ja R. Baltzerin oppikirjoista. Näissä kirjoissaan Nyberg oivalsi nimenomaan sen, ettei tullut liian aikaisin käyttää liian monimutkaisia lukuja.¹⁹ Toisen Tammisaaren seminaarin matematiikan lehtorin T. F. Neoviuksen kirjaa *Lärobok i plana Geometri* käytettiin Tammisaaren harjoituskoulussa.²⁰

Ainakaan harjoituskoulun toiminnan alkuvuosina ei Tammisaaren

¹⁸ Jvk 1876—77 ja 1895—96 VA.

¹⁹ *Nyberg, Lärobok . . .*, Esipuhe.

²⁰ Tvk 1882—83 VA.

harjoituskoulussa käytetty oppikirjaa laskennon opetuksessa.²¹ Bergin kirjat Folkskolans räknelära ja Geometri för folkskolan sekä Ramsayn ja Vilskmanin kirjat olivat siellä käytössä 1890-luvulla.²²

Uudenkaarlepyyn oppikirjoista mainittiin jo Bonsdorffin teos. P. A. von Zweigbergk'in kirja Lärobok i räknekonsten oli siellä käytössä 1880-luvulla. Seuraavalla vuosikymmenellä oli siellä käytössä mm. Ramsayn Lärobok i aritmetik I ja Folkskolans aritmetik ja Bergin em. kirjat.²³

Sortavalan seminaarin matematiikan lehtorin *K. Suomalaisen* Laskennon opetusoppi seminaarikokelaille ja nuorille opettajille esitti hänen käsityksensä laskennon opetuksesta kansakoulussa. Lähdekirjana sitä laadittaessa oli ollut N. Steuerin kirja Methodik des Rechenunterrichts. Erikoisesti oli Suomalaisen kirjassa supistettu murtolukuopin osuutta huomattavasti. Vaikka joku maininta Bonsdorffin ja Högmanin kirjoista onkin olemassa Sortavalan harjoituskoulujen laskennonopetusta koskevissa tiedoissa, muodostivat Suomalaisen em. kirja, Laskuopilliset esimerkit sekä harjoitusvihkot, joita oli 12, niiden oppikirjallisuuden Sortavalan harjoituskoulujen laskennon opetuksessa.²⁴

Oppikirja ei harjoituskoulujen laskennonopetuksessa saanut samaa merkitystä viime vuosisadalla kuin myöhemmin. Opettajakokelaat näyttävät tarkoin noudattaneen em. kirjojen mukaista järjestystä opetuksessaan. Oppilailla sen sijaan oli harjoitusvihkoja, joista he laskivat. Tai sitten he jäljensivät vihkoihinsa tai tauluihinsa opettajan luokkatauluun tekemiä esimerkkejä. Yleisenä toteamuksena kaikista viime vuosisadalla ilmestyneistä laskennon oppi- ja ohjekirjoista voidaan mainita, että ne olivat varsin vaikeatajuisia nykyisiin oppikirjoihin verrattuna, vaikka vuosisadan vaihteessa ilmenikin kehitystä mainitussa suhteessa.

²¹ TvK 1875—76.

²² *Sundwall* s. 33 ja 36. TvK 1895—96 ja 1899—1900.

²³ TvK 1882—83 ja 1895—96.

²⁴ Sopk 20.3.1890, liite A. SvK 1895—96. Kreikkalaiskatol. kiertok. valmistusta koskevia asiakirjoja 1887—93 VA.

3. Laskennon opetusmenetelmiä

Laskennon niinkuin muidenkin aineiden opetuksessa näytteli akroamaattinen opetusmenetelmä huomattavaa osaa. Kuitenkin oli näiden päämenetelmien, akroamaattisen ja erotemaattisen, piirissä monia, erityisesti laskennon opetukselle ominaisia menettelytapoja.

Laskennon alkeisopetuksesta kaikki laskennon ohje- ja oppikirjat olivat samaa mieltä: sen tuli olla havainnollista.²⁵ Niin ikään kaikki oppi- ja ohjekirjat esittivät, päinvastoin kuin aikaisempina vuosina oli tehty, että uuden asian esittäminen tapahtui siten, että esimerkeistä johdettiin yleiset matemaattiset johtopäätökset ja säännöt, joita sitten — enemmän tai vähemmän — harjoiteltiin ennen uuteen asiaan siirtymistä.

Käytetyistä alkeisopetuksen havaintovälineistä muodostui kaikkein tärkeimmäksi helmitaulu. Pienet arpakuutiot tai muut pikku esineet, taululle piirretyt viivat ja ympyrät sekä pisteet olivat myös sopivia laskennonopetusta havainnollistettaessa. Sormiakin sai käyttää.²⁶ Luokan esineet palvelivat niin ikään havaintovälineinä.²⁷ Bonsdorffin esittämällä tavalla siirryttiin vähitellen esineisiin ja asioihin, jotka eivät olleet välittömässä havaintokentässä — siis tutusta tuntemattoomaan, konkreettisesta abstraktiseen — minkä jälkeen voitiin kirjallista laskua, alkaen numeroiden kirjoittamisesta, ryhtyä vähitellen harjoittamaan.²⁸

Koko viime vuosisadan ajan erotettiin päässä-lasku ja taululasku toisistaan. Saksalaisissa kouluissa samoin kuin harjoituskouluissamme niiden toiminnan alkuvuosina oli päässä-lasku hallitsevassa asemassa.²⁹ Ryhdyttyäessä käsittelemään sellaisia lukuja, joita ei enää voinut helmitaululla tai muulla tavoin havainnollistaa, siirryttiin vähitellen taululaskuun oppilaiden saadessa tehdä laskusuorituksia myös pieniin kivitaluihinsa sekä vihkoihin.

²⁵ *Bonsdorff*, Lu'un-laskun oppikirja. Alkulause. *Högman*, mt., Johdanto. *Nyberg*, mt., Esipuhe. *Suomalainen*, mt., s. 4. *Kebr* s. 174. *Sandberg* s. 132.

²⁶ *Bonsdorff*, mt., s. 1 ja 2. *Högman*, mt., s. 5. *Nyberg*, Elementarkurs . . . , Esipuhe. *Suomalainen*, mt., s. 16. *Ojala*, Laskuoppi neliosastoiselle koululle, s. 1. *Cleve* s. 238. *Anjou—Kastmanit* s. 7. Vuorisen luennot JSA.

²⁷ Mm. Vuorisen luennot TYK.

²⁸ Vuorisen luennot.

²⁹ Jyväskylän harjoituskoulujen oppiennätykset vv. 1868—1880. *Högman*, mt., s. 33. *Suomalainen*, mt., s. 6. *Ojala*, Laskuoppi . . . s. VII. *Cleve* s. 241. *Anjou—Kastmanit* V s. 6. *Stiehl* s. 71. *Die Einwohner* . . . s. 55. *Keskustelut* 1881 s. 9. *Sörensen* s. 406. *Wallin*, J. s. 81. *Bonsdorff* UC:lle 29.3.1864.

Päässä-laskun liiallista harjoittamista vastaan noustiin vuoden 1881 kansakoulukokouksessa. Siellä todettiin nimenomaan, että harjoituskoulut olivat suosineet päässä-laskua liiaksi.³⁰ Päähenkilöksi ao. keskusteluissa nousi Uudenkaarlepyyn seminaarin matematiikan lehtori M. Strömberg, joka oli laatinut keskustelua varten kirjallisen johdannon. Siinä hän luotuaan ensin historiallisen katsauksen matematiikan opetukseen esitti, miten Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa oli laskennonopetuksessa menetelty. Havainnoista oivalluksenomaiseen laskemiseen edettäessä oli harjoitettu sekä päässä- että taululaskua; havainto-, päässä- ja taululasku olivat siis mitä likeisimmässä yhteydessä toisiinsa. Hänen esityksestään on vielä aiheellista mainita eräs yksityiskohta. Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa oli kokeiltu näet yhteenlaskumenetelmää, missä saman luvun ykköset, kymmenet ja sadat olivat päällekkäin eivätkä vieretysten.³¹ Kokouksessa myös todettiin, että itse asiassa taululaskukin oli päässä-laskua, sillä sen tuli käydä taululaskun edellä.

Ehkä päässä-lasku oli osittain saanut niin suuren suosion siitä syystä, että matematiikkaa pidettiin nimenomaan hyvänä muodollisen siivestyksen antajana, sielunkykyjen kehittäjänä. Juuri päässä-laskun avulla voitiin terästää havaintokykyä, muistia, ymmärrystä, jopa ajatteluakin.

Pikalasku kuului usein laskentotuntien ohjelmaan. Se oli periaatteessa päässä-laskua, jolloin oppilaat joutuivat sitä mukaan suorittamaan mielessään laskutoimituksia, kuin opettaja heille tehtävää verkalleen saneli.³²

Kaikkein selvimmin toi Suomalainen julki sen seikan, että laskentotuntien kirjallisissa töissä tuli noudattaa mitä suurinta siisteyttä ja huolellisuutta. Laskuvihot oli myös paperoitava, viivat vedettävä viivoittimella ja kädet pestävä ennen laskemaan ryhtymistä.³³

Samoin kuin uskonnosta ja äidinkielestä tehtiin myös Jyväskylän mieskokelaiden laatimista lyhyistä laskennon opetusselostuksista analyysi, jota kuitenkin on varsin vaikea taulukon muodossa kuvata. Siksi siitä esitetään pääasiat selostamalla. Ensimmäisen luokan opetuksessa on menetelty siten, että suurin osa tunneista on harjoitettu päässä-laskua taululaskun osuuden kuitenkin suureudessa jonkin verran 1880-luvulla. Helmitaulu ja arpakuutiot ovat olleet ahkerassa käytössä.

³⁰ Keskustelut 1881 s. 14—16.

³¹ Keskustelut 1881 s. 10—12.

³² *Bonsdorff*, mt., s. 3. *Cleve* s. 240. *Suomalainen*, mt., s. 22. *Högman*, mt., s. 6.

³³ *Suomalainen*, mt., s. 7.

Oppilaat ovat joutuneet myös selittämään, miten he ratkaisivat tehtävän. Niin ikään he ovat saaneet ratkaista luokan taululla tehtäviä — myös mittausopillisia alkuharjoituksia — jonkun oppilaan selostaessa, mitä kulloinkin piti tehdä. Päässä-laskun tulokset on kysytty ensin heikoimmilta oppilailta. Usein opettaja on kirjoittanut taulu- ja vihkolaskuesimerkin luokkataululle. Joitakin asioita oppilaat ovat merkinneet myös paperiin kotona luettaviksi. Niin ikään on pikalaskua harjoitettu.

Toisen luokan kertomuksista kävi ilmi, että lv. 1870—71 oli luokalla ollut kaksi tuntia päässä-, kaksi taululaskua viikossa, lv. 1885—86 puolet tunneista kumpaakin. Mittausoppia oli yksi tunti. Tällä luokalla laskettiin myös pienille tauluille sekä kotityönä vihkoihin. Mittausopin opetuksessa oli taulupiirustuksilla keskeinen sija. Niitä oppilaat sitten jäljensivät vihkoihinsa. Itsenäisiä harjoituksia saivat lapset myös jonkin verran tehdä. Mittausopillisia esineitä näytettiin lapsille niin ikään.

Kolmannen luokan opetuksessa ei mitään oleellisia lisiä em. menettelyihin ilmennyt. Vihkolaskua harrastettiin enemmän kuin alemmilla asteilla. Myös taululaskun osuus lienee tällä luokalla ollut suurempi kuin alemmilla luokilla.

Monet laskutavat olivat melko abstraktisia ja luvut komplisoituja koko viime vuosisadan aikaisessa harjoituskoulujen laskennonopetuksessa. Muodollisten tavoitteiden saavuttamisessa lienee päästy periaatteessa jonkinlaisiin tuloksiin. Sisällöllisessä suhteessa tulos lienee ollut heikompi. Vaikka mekaanisesti opittuja matemaattisia ajatusrakennelmia olisikin oppilaiden, ainakin parhaiden, päähän kertynyt suuri määrä, niin niiden soveltaminen käytäntöön lienee ollut vaikeaa. Matematiikan alkeiden todellinen ymmärtäminen on näin ollen useissa tapauksissa jäänyt todennäköisesti saavuttamattomaksi toiveeksi.

Mutta kaikkia asioita ei kuitenkaan opetettu mutkallisesti. Eräs kokelas, käsitellessään yhteen- ja vähennyslaskua luvuilla 1—100, opetti oppilaitaan laskemaan siten, että ensin laskettiin yhteen kymmenet, sitten ykköset, minkä jälkeen summat puolestaan laskettiin yhteen. Samankaltaista tekniikkaa hän sovelsi myös muihin laskutapoihin. Tulokset ovat varmasti tässä tapauksessa olleet ainakin tyydyttäviä.

V Historia

1. Historianopetuksen tavoitteet ja oppikurssit

Kansakouluasteen historianopetuksella ei ole vanhoja perinteitä. Erilliset historiantunnit olivat koko 1700-luvun ajan poikkeuksellisen harvinaisia, ja historiallisen aineksen opiskelu oli pääpiirteissään nimien ja vuosilukujen ulkoa oppimista.¹ C. W. Harnisch ja W. Prange tekivät paljon historianopetuksen edistämiseksi kansakoulussa. Harnisch katsoi asioiden käsittelyjärjestykseksi kotiseutu—isänmaa—maailma, Prange taas selvitteli biografista ja monografista menetelmää historian päälinjojakaan unohtamatta, jolloin isänmaan historialla oli keskeisempi asema kuin yleisellä historialla.²

Vuoden 1866 asetus määritteli lyhyesti historian oppikurssit harjoituskoulun eri luokkia varten. Ensimmäisellä luokalla tuli luettaa kertomuksia Suomen historiasta, toisella yleistä ja kolmannella luokalla Suomen historiaa.³ Samalla tavalla ala-alkeiskouluissa tuli opettaa isänmaan historiaa ja yleistä historiaa yleiseurooppalaisen tavan mukaan.⁴

Nämä historianopetuksesta annetut ohjeet, jotka kaiken lisäksi oli yhdistetty maantieteeseen, antoivat oppikirjojen tekijöille varsin vapaat kädet oppikurssien muotoilemiseen. Mallikurssit täsmensivät historian oppikursseja jonkin verran, mutteivät soveltuneet kuitenkaan sellaisenaan harjoituskoulujen ohjelmaan. Luokkajako jo pani tälle esteen. Mallikursseissa toteutuivat Cygnæuksen ja Anjou-Kast-

¹ *Richter* s. 93 ja 103. *Wallin, O.* 1 s. 5.

² *Richter* s. 118 ja 122—123.

³ Opetuskaava . . . 11.5.1866 §:t 18, 26 ja 35.

⁴ Gymnasi- ja koulujärjestys 1856 s. 7.

manien esittämät periaatteet, että historian kurssi oli hyvä opettaa huomattavien historiallisten tapahtumain ja henkilöiden välityksellä.⁵

Harjoituskouluissa opetettiin Suomen historiaa ja yleistä historiaa. Sortavalassa tosin päätettiin v. 1890, että yleisen historian kurssi olisi siroteltu Suomen historian yhteyteen⁶, vaikka harjoituskoulujen opettajat olivatkin olleet asiasta toista mieltä.⁷

Useat historianopetusta pohdiskelleet koulumiehet loivat historianopetukselle määrättyjä tavoitteita. Cygnaeuksen mielestä historia muodosti maailmankatsomusta ja opetti samalla ymmärtämään jumalallista johdatusta maailmassa. Isänmaallista henkeä tuli historian niin ikään herättää.⁸ Cleve piti historian ymmärtämistä eräänä historianopetuksen tavoitteena.⁹ Wallin käsitti, ettei historia kehittänyt vain oppilaiden ymmärrystä, vaan vaikutti edullisesti myös tunteeseen ja tahtoon.¹⁰ Historia nimittäin herätti siveellistä tunnetta ja isänmaanrakautta sekä vahvisti jumalanpelkoa. Näin historianopetus Wallinin mielestä antoi enemmän muodollista kuin materiaalista sivistystä.¹¹ Myös Anjou-Kastmanien käsityksen mukaan historianopetus ohjasi tahtoa hyvään, kehitti luonnetta muutenkin ja herätti isänmaanrakautta.¹² Ihmiskunan jumalallisen johdatuksen tajuaminen ja kunnioitus isänmaata ja sen lakeja ja hallitsijoita kohtaan oli Bormannin mielestä historianopetuksen päätavoite.¹³

Cygnaeus oli varannut historialle yhden tai kaksi viikkotuntia luokkaa kohti tyttöharjoituskoulun I luokkaa lukuunottamatta.¹⁴ Vuoden 1863 asetus määräsi historialle ja maantiedolle yhdessä kolme viikkotuntia luokkaa kohti.¹⁵ Harjoituskoulujen toiminnan alettua ei historialle varattu lainkaan tunteja.¹⁶ Leinberg esitti kaksi tuntia kolmelle ylimmälle luokalle historian opetusta, mitkä määrät olivat vielä keväällä 1895 suunnitelmassa.¹⁷

⁵ *Anjou—Kastmanit* VI s. 112.

⁶ Sopk 20.3.1890.

⁷ Sortavalan sem. kirjekonseptit 27.5.1890 SSA.

⁸ *Cygnaeus* 2 s. 77.

⁹ *Cleve* s. 22.

¹⁰ *Wallin, O.* 1 s. 6—7. Lehtosen luentomuistiinpanot JSA.

¹¹ *Wallin, O.* 1 s. 6, 7 ja 12—14.

¹² *Anjou—Kastmanit* I s. 10.

¹³ *Bormann* II s. 197.

¹⁴ *Cygnaeus* 2 s. 85 ja 86.

¹⁵ Asetus 17.3.1863, taulut A ja B.

¹⁶ Jopk 17.8.1866. Lv. 1868—69 oli kuitenkin historiaa 2 t. viikossa poikaharjoituskoulun ylimmällä luokalla.

¹⁷ *Ehdotus* . . . 1895 s. 91.

Jyväskylän harjoituskoulujen kahdella, vuoroin kolmella ylimmällä luokalla oli yleensä kaksi tai kolme tuntia historiaa. Sortavalan kokonaistuntimäärät olivat samansuuruiset tai vähän pienemmät.¹⁸ Uudessaakaarlepyyssä alkoi historianopetus jo III luokalla kaksin viikkotuntein, mikä käytäntö jatkui ylemmilläkin luokilla.¹⁹ Tammisaaren seminaarin harjoituskoulussa oli tuntimäärä yhdestä kahteen viidellä luokalla. Kahdella ylimmällä luokalla opetettiin siellä historiaa vuosisadan vaihteessa kolme tuntia viikossa.²⁰

Jos otamme vertailukohteiksi Wettingenin harjoituskoulun ja Kehrin johtaman Gothan harjoituskoulun, voidaan todeta, että maamme harjoituskouluissa oli historianopetukselle varattu kaksinkertainen tuntimäärä niihin nähden.²¹

2. Historian oppi- ja ohjekirjat

Sekä Suomen että yleisen historian opetus tapahtui eri oppikirjojen välityksellä. Näin ollen opettajakokelaat joutuivat historianopetuk-

Taulukko 6. Harjoituskouluissa käytettyjen historian oppikirjojen tekijät²² viime vuosisadalla

	Jyväskylä	Tammisaari	Uusikaarlepyy	Sortava
1860-luku	Hallsten Grube			
1870-luku	Hallsten Wallin Bredov	Boken om vårt land Hallsten	Boken om vårt land Pallin	
1880-luku	Wallin Juuti	Boken om vårt land Hallsten Melander	Boken om vårt land Melander Juuti Nordman Juuti	Maamme kirja Wallin
1890-luku	Wallin Forsström, O. A. Yrjö-Koskinen, Y.K. Lehtinen, T.	Nordman, P. Juuti		Maamme kirja Wallin Forsström Yrjö-Koskinen

¹⁸ Sopk 27.3.1890. Svk 1886—87 ja 1896—97.

¹⁹ Uopk 26.9.1899 ja 2.5.1900. Uvk 1886—87 ja 1896—97.

²⁰ Topk 22.9.1899. Tvk 1886—87 ja 1896—97.

²¹ *Kehr* s. 298. Programm . . . Wettingen 1857 s. 34.

²² Seminaarien vuosikertomukset viime vuosisadalta VA.

sessaan käyttämään ainakin kahta, ellei useampaakin kirjaa, jotka suurimmalta osaltaan olivat alle sadan sivun kirjasia. Harjoituskouluissa käytettiin viime vuosisadan aikana seuraavien, taulukossa 6 esiintyvien henkilöiden kirjoittamia historian oppikirjoja.

Taulukossa esiintyneistä tekijöistä Forsströmillä ja Yrjö-Koskella oli yksinomaan Suomen historiaa koskevia oppikirjoja. Gruben, Juutin ja Pallinin kirjat käsittelivät pääasiassa yleistä historiaa. Hallsten, Melander, Nordman ja Wallin puolestaan julkaisivat sekä isänmaata että yleistä historiaa koskevia oppikirjoja. Wallin laati kaikkiaan viisi kansakoulun käyttöön tarkoitettua historian oppikirjaa.

Monet historian oppikirjat oli kirjoitettu suomeksi ja ruotsiksi. Hallstenin, Juutin ja Topeliuksen kirjat saivat merkitystä yli kieli-rajojen. Melanderin ja Nordmanin kirjat olivat käytössä vain ruotsinkielisissä, Forsströmin, Yrjö-Koskisen ja Wallinin kirjat vain suomenkielisissä harjoituskouluissa.

Historian oppikirjoissa tapahtui viime vuosisadan loppupuolella huomattavaa kehittymistä siihen suuntaan, minkä oppikirjakomitean mictintö vuosisadan taitteessa määritteli. Fraktuuran osuus väheni antiikvan kustannuksella. Kirjojen ulkoasu parani. Vuosilukujen ja nimien lukumäärä pieneni. Kuvien lukumäärä lisääntyi ja kuvitus muutenkin kehittyi. Myös karttoja alettiin liittää kirjojen loppuun. Kappalejako kirjoissa tiheni, niin että yksi kappale oli aina tarkoitettu yhden tunnin ohjelmaksi. Kirjojen kieliasu sai lapsenomaisia piirteitä. Vuonna 1893 ilmestynyt Y. K. Yrjö-Koskisen kirjoittama historia oli ensimmäinen uudentyypinen historian oppikirja.

Historian alalta laadittiin viime vuosisadalla vain yksi ainoa opetusoppi seminaarien piirissä. Sen kirjoitti *Wallin*. Tämän teoksen ja historian oppikirjojensa vuoksi hän kohosi viime vuosisadan harjoituskoulujen historianopetukseen eniten vaikuttaneeksi henkilöksi. Clevén ja Anjou-Kastmanien teoksissa käsiteltiin myös historian opetusoppiin liittyviä kysymyksiä, ja niillä tuli olemaan merkitystä harjoituskoulujen historianopetuksessa. Olivathan ao. kirjat pitkään lähdekirjoina eri opettajainvalmistuslaitoksissa.

3. Historian opetusmenetelmiä

Historian opetusmenetelmät harjoituskouluissa muodostuivat pääasiallisimmin esitettäväksi, näyttäväksi ja kysyväksi opetustavaksi. Suullisen esityksen ja kysymysten tuli vuorotella, mainitsi Cleve.²³ Anjou-Kastmanien mielestä oli historianopetuksessa kerronta pääasia. Ala-asteella se voitiin suorittaa jaksottain, minkä jälkeen oppilaat saivat kertoa saman. Viimeksi kerrottiin koko kappale yhtäjaksoisesti.²⁴ Se oli siis eräänlaista analyttis-synteettistä asian käsittelyä.

Wallin puhui samoin kuin Kehr ja Sandbergkin kronologisesta, synkronisesta, progressiivisesta ja regressiivisestä menetelmästä, mitkä kaikki itse asiassa koskivat pikemminkin opetussuunnitelmallisia järjestelyjä kuin itse opetusmenetelmää.²⁵ Wallinin käsityksen mukaan historian opetus oli pääasiallisesti kerrontaan perustuvaa. Opettajakokelaiden tuli tätä silmälläpitäen kirjoittaa ohjelmansa tarkoin ja harjoitella se ulkoa.²⁶ Opetuksen tuli niin ikään olla havainnollista sekä ulkonaisesti että sisäisesti. Sisäinen havainto oli opettajan omaa eläytymistä asiaan, jolla hän sai myös lapsissa herätettyä harrastusta historiallisiin ilmiöihin, esitti Wallin.²⁷ Vielä hän muistutti siitä, kuten Anjou-Kastmanitkin, että historian tunnilla tarvittiin myös karttoja, kuvia sekä mustaa seinätaulua nimien ja vuosilukujen kirjoittamista sekä historiallisten esineiden piirtämistä varten.²⁸

Miten opiskelijat harjoituskoulussa historiaa opettivat, käy ilmi taulukosta 7, joka on laadittu Jyväskylän seminaarin naiskokelaiden tekemien selostusten pohjalla. Ainakin Jyväskylän seminaarin harjoituskouluissa tehtiin siihen tapaan kuin Wallin ja muut historianopetuksesta kirjoittaneet ja harjoituskoulun opetukseen vaikuttaneet henkilöt esittivät. Oppikirjat tulivat näyttelämään, historian sisällöllistä puolta ajatellen, ratkaisevaa osaa historianopetuksessa, eikä kirjan sanonnasta voinut luultavasti paljonkaan poiketa.

Historiaa pidettiin harjoituskoulujemme opetussuunnitelmassa tärkeämpänä aineena kuin ulkomaiden opetussuunnitelmissa. Ruotsin

²³ Cleve s. 232.

²⁴ Anjou-Kastmanit I s. 11.

²⁵ Kehr s. 230. Wallin, O. 1 s. 18. Sandberg s. 175.

²⁶ Wallin, O. 1 s. 35.

²⁷ Wallin, O. 1 s. 37.

²⁸ Wallin, O. 1 s. 39—41.

olosuhteet vertailukohteeksi otettaessa voidaan todeta, ettei siellä historian opetukselle annettu kovinkaan suurta arvoa. Vasta aivan vuosisadan lopulla alettiin siellä kiinnittää historianopetukseen jonkin verran huomiota.²⁹

²⁹ *Sörensen* s. 406.

Taulukko 7. Historian opetusta Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa eräinä vuosina

	II (vuoden 1881 jälkeen IIIa)					III				
	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91
1. Opettaja kertoi kokonaan tai jaksottain	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Sisältöä kysely	3	2	2	2	2	—	1	2	2	2
3. Oppilaat kertoivat	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
4. Kartan käyttöä	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
5. Luokkataulun käyttöä	—	2	2	1	2	—	1	2	1	2
6. Kotitehtäviä annettu	1	—	1	1	1	2	2	1	2	1

VI Maantieto

1. Maantiedon opetussuunnitelma ja opetus- tavoitteet

Kansakouluasteen maantiedon opetukseen kiinnitti jo Comenius huomiota pitäen kotiseutua ja isänmaata opetuksen lähtökohtana. Asian synteettisen käsittelyjärjestyksen puolesta esittivät mielipiteitä monet kuuluisat kasvatustieteilijät, kuten Rousseau, Pestalozzi ja Diesterweg, vaikka analyyttisen menettelyynkin puoltajia oli heidän joukossaan.¹ Erikoisesti maantiedon opetuksen kehittäjänä on Karl Ritterillä omat ansionsa.² Muita henkilöitä nimeltä mainitsematta saatetaan todeta, että varhaisempien vuosisatojen abstraktinen maantiedonopetus muuttui 1800-luvulla entistä lapsenomaisemmaksi. Opetusta elävöittivät tuolloin erilaiset havainto- ja opetusvälineet, kuten kartat, kuvataulut, karttapallo ja karttapiirroukset. Elävään kerrontaan pantiin niin ikään painoa.³

Cygnaeus oli synteettisen asiajärjestyksen kannalla maantiedon opetuksessa, kun taas Cleve, asetusehdotuksen laatija, näyttää antaneen enemmän arvoa sille seikalle, että maantiedon opetus olisi alettu maapallosta.⁴ Asetuksen opetussuunnitelma nimittäin seurasi analyyttistä menettelyä esittämällä maantieteen opetuksen alettavaksi yleismaantiedosta, minkä jälkeen opiskeltiin Suomi, Eurooppa ja muut maanosat.⁵ Maantiedon opetus harjoituskouluissa aloitettiin kuitenkin

¹ *Geistbeck* s. 6, 7, 13, 14 ja 18.

² *Geistbeck* s. 23.

³ *Geistbeck* s. 29.

⁴ *Cygnaeus* 2 s. 78. *Cleve* s. 213.

⁵ Asetus 11.5.1866 §:t 12, 18 ja 35 mallikoulujen opetuskaavasta.

kin säännöllisesti kotiseudusta, ja niin lähemmästä etäämmäksi-periaate oli myös meillä voimassa, kuten Keski-Euroopankin kouluissa.⁶

Maantiedon opetuksen tavoitteista kirjoitettiin varsin niukasti. Asiatietojen antaminen eri maista ja varsinkin omasta maasta oli eräs päämäärä. Aivan vuosisadan lopulla kiinnitettiin enenevässä määrin huomiota harrastuksen herättämiseen ennen kaikkea omaa maata kohtaan.⁷ Sisällöllisten tavoitteiden lisäksi katsottiin maantiedon opiskelun kasvattavan oppilaita myös muodollisesti.

Cygnaeuksen ehdotuksissa oli harjoituskoulun maantieteen opetukselle varattu yhteensä viisi viikkotuntia. Asetus puolestaan antoi historialle ja maantiedolle yhteensä yhdeksän tuntia viikossa, eli kahtia jaettuna neljä ja puoli tuntia kumpaakin.⁸ Leinbergin ehdotuksissa tuntimäärät kasvoivat, niin että tunteja tuli olemaan poikaharjoituskouluissa II—VI luokilla kaksi tuntia luokkaa kohti, tyttöharjoituskoulussa yhteensä seitsemän tuntia eri luokilla. Jyväskylän seminaarin opettajakunta ehdotti keväällä 1895 kokonaistuntimääräksi seitsemää luokille III—VI, kun taas vuoden 1895 komiteanmietintö esitti ko. luokille kahdeksaa tuntia maantietoa, siis kaksi tuntia luokkaa kohti.⁹

Maantiedon viikkotuntimäärä luokkaa kohti kiteytyi alun perin kahdeksi muuallakin kuin Jyväskylän harjoituskouluissa. Tammisaaren harjoituskoulussa se oli kaksi III—VI luokilla, Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa samoin.¹⁰ Verrattaessa tuntimääriä esimerkiksi Wettingenin ja Gothan harjoituskoulujen tuntimääriin tai Preussin vuoden 1854 koulusäännösten esittämiin määriin, voidaan maantiedon opetusta katsoa täällä annetun suuremmin tuntimäärin kuin Keski-Euroopassa.¹¹

2. Maantiedon oppi- ja ohjekirjat

Oppikirjat muodostivat maantiedonkin opetuksessa opetussuunnitelman rungon, minkä lisäksi harjoituskoulujen maantiedonopetuksessa käytettiin karttoja, karttapalloja, kuvatauluja ja taulupiirroksia

⁶ Sörensen s. 407. Geistbeck s. 29. Die Einwohner . . . s. 50—51 ja 82.

⁷ Suunnitelmia Suomen . . . 1899 s. 74. Jpoe 1899. Lagerblad, Förberedande . . ., Esipuhe. Nordman, Geografiundervisningens . . . s. 10.

⁸ Cygnaeus 2 s. 85 ja 86. Asetus 17.3.1863, taulut A, B ja C.

⁹ Jopk 17.5.1895. Ehdotuksia . . . 1895 s. 73.

¹⁰ Konzeptbok 11.1.1892 TSA. Topk 22.9.1899. Uopk 26.9.1899 ja 22.9.1899. Tvk ja Uvk 1886—87 ja 1896—97.

¹¹ Programm . . . Wettingen 1859 s. 28—30. Stiehl s. 72. Kebr s. 289.

varsin runsaasti. Harjoituskouluissa opettajakokelaat joutuivat perehtymään seuraaviin, taulukossa 8 oleviin maantiedon oppikirjoihin.

Taulukko 8. Harjoituskoulujen maantiedon oppikirjat viime vuosisadalla

	Jyväskylä	Tammisaari	Uusikaarlepyy	Sortavala
1860-luku	Ei kirjaa Korander			
1870-luku	Cannelin Erslev	Modeen	Erslev—Modeen	
1880-luku	Juuti Erslev	Modeen	Erslev—Modeen	Erslev—Modeen Juuti
1890-luku	Juuti Dannholm	Dannholm	Erslev—Modeen Lagerblad	Erslev—Modeen Hahl Dannholm

Taulukko osoittaa samojen maantiedon oppikirjojen pysyneen pitkään käytössä. *Erslevin* ja *Modeenin* kirjat, Modeen oli myös Erslevin kirjojen suomentaja, olivat käytössä kaikissa harjoituskouluissa. Niin ikään niillä oli laaja käyttö kansakouluissa.¹² Viimeisellä kymmenluvulla sai Dannholmin kirja laajan käytön harjoituskouluissa.

Niin Erslevin ja Modeenin kuin Koranderin, Cannelinin ja Juutinkin kirjat olivat suurimmaksi osaksi varsin suppeita ja luottelonomaisia. Fraktuura hallitsi kirjaintyyppinä, joskin esim. Erslevin kirjoissa fraktuura ja antiikva vuorottelivat. Niin ikään niissä oli vain muutamia kuvia.

Lagerbladin, Genetzin ja erikoisesti Dannholmin kirjat olivat edellämainittuihin oppikirjoihin verrattuna selkeitä ja havainnollisia. Teksti oli antiikvaa, ja monet nimet lihavalla kirjasinlajilla painettuja. Kirjoissa oli runsaasti kuvia. Genetzin ja Dannholmin kirjoissa oli myös pari värikarttaa. Dannholmin kirja sisälsi vielä petiitillä painettuna pikku kuvauksia ko. asioista. Mutta laaja deskriptiivinen aines näistäkin oppikirjoista vielä puuttui melkein kokonaan.

Etenkin ruotsinkielisissä harjoituskouluissa käytettiin Cleven ja Anjou-Kastmanien laatimia maantiedon opetusta koskevia ohjeita hyväksi. Niin ikään Kehrillä oli vaikutusta harjoituskoulujen maantiedon opetukseen. Ainakin Ch. Lydecken Jyväskylän seminaarin nais-

¹² Halila II s. 262. *Aurora* s. 155.

osastolla siteerasi häntä. Samoin näyttää myös miespuolella tehdyn.¹³ P. Nordman kirjoitti opetusopin *Geografiundervisningens mål, medel och metod*, jota ainakin Tammissaaren seminaarissa luettiin. Suomenkielellä ei viime vuosisadan puolella liene ilmestynyt yhtään maantiedon opetusta käsittelevää teosta, ei ainakaan seminaarien piirissä. Sen sijaan on kirjoitettu muutamia maantiedon opetusta koskeneita lehtiartikkeleita.¹⁴

3. Maantiedon opetusmenetelmiä

Ala-asteen maantiedon opetuksessa — mikä itse asiassa oli koti-seutuoppia — pyrittiin lähtemään liikkeelle luokkahuoneesta ja kouluympäristöstä, jolloin retket ympäristöön muodostivat erään työtavan.¹⁵ Joidenkin lähteiden mukaan lapset opetettiin ensin itse laatimaan pohjapiirroksia ja karttoja, minkä jälkeen vasta alkoi kartan selittäminen.¹⁶ Konstruktiivinen opetusmetodi perustui nimenomaan sille periaatteelle, että asioita kuvattiin piirtämällä (*durchzeichnen*).¹⁷ Kartat ja luokkatauluun laaditut karttaluonnokset ja piirrookset tulivat näyttelämään huomattavaa osaa harjoituskoulujen maantiedon opetuksessa.¹⁸

Maantiedon opetuksen työtavat voikin lyhyesti kiteyttää kolmeen ryhmään: kertovaan, näyttävään (epideiktinen) ja kyselevään opetukseen. Jotkut lähteet puhuivat opettajan elävän kerronnan tärkeydestä.¹⁹ Muutamat esittivät, että matkustaminen karttaa apuna käyttäen oli sopiva työtapa maantiedon opetuksessa käytettäväksi.²⁰ Mutta jos opetuksessa jouduttiin pitäytymään oppikirjojen sanontaan, mikä lienee ilmeistä, ei kerrontaan ole voinut saada kovinkaan paljon elävyyttä eikä havainnollisuutta.

Eri valtioita käsiteltäessä näyttää määrätty asajärjestyskaava olleen yhtäläinen monissa maantiedon opetusta käsitelleissä kirjoituksissa.

¹³ Perälän opetusopin muistiinpanot TYK. Petanderin muistiinpanot Lydeckenin luennoista JSA.

¹⁴ Lehtiartikkeleista mainittakoon mm. *Koti ja Koulu* 1865, n:ot 44, 46, 48, 49 ja 50.

¹⁵ Petanderin ja Perälän luentomuistiinpanot. *Kebr* s. 210.

¹⁶ *Nordman*, mt., s. 43, 62 ja 78—81. *Cleve* s. 212. *Kebr* s. 213. Perälän ja Petanderin luentomuistiinpanot.

¹⁷ *Kebr* s. 210. Petanderin luentomuistiinpanot.

¹⁸ *Nordman*, mt., s. 10. *Cleve* s. 221. *Anjou—Kastmanit* I s. 6.

¹⁹ *Sandberg* s. 167. *Kebr* s. 215. Petanderin ja Perälän luentomuistiinpanot.

²⁰ *Anjou—Kastmanit* I s. 4. ”antaga form af en reseberättelse”.

Se oli seuraava: maan nimi ja rajat — suuruus ja muoto — pinnanmuodostus — ilmasto — elinkeinot ja tuotteet — kansan luonne — historiallinen katsaus ja kaupungit.²¹

Jyväskylän poikaharjoituskoulussa antamastaan maantiedon opetuksesta opettajakokelaat ovat, vaikka tosin niukkasanaisesti, kertoneet laatimissaan opetusselostuksissa. Tulokset käyvät ilmi taulukosta 9. Siinä esiintyvien seikkojen lisäksi voisi mainita, että eräs kokelas oli 1860-luvun maantiedon opetuksessa purjetinut ”tunnetusta tuntemattomaan”. Niin ikään oli mainintoja siitä, että tehtävä oli luettu kirjasta tai että oppilaat olivat kirjoittaneet nimiä vihkoonsa ja että vanhan tehtävän kuulusteluun oli käytetty toinen puoli tuntia, toinen puoli uuden valmistukseen.

Vuoden 1896 kansakoulukokouksessa keskusteltiin mm. maantiedon opetuksesta. Tammisaaren seminaarin johtajatar Hedvig Sohlberg piti tuolloin alustuksen maantiedon opettamisesta kritisoiden varsin ankarasti silloisia maantiedon oppikursseja, opetusmenetelmiä, opetusvälineitä ja oppikirjoja. Tilalle hän ehdotti mm. maantieteellisiin tyyppeihin, kuten Venäjän arot, Norjan vuonot jne., perustuvaa havainnollista ja eloisaa opetustapaa.²² Luultavasti hänen kritiikkinsä osui paikalleen, sillä maantiedon opetus näyttää viime vuosisadalla muodostuneen varsin mekaaniseksi nimien opiskeluksi, deskriptiivisen aineksen jäädessä vähäiseksi.

²¹ Sandberg s. 172. *Kebr* s. 217. Perälän ja Petanderin luentomuistiinpanot.

²² Keskustelut 1896 s. 174.

Taulukko 9. Maantiedon opetusta Jyväskylän poikaharjoituskoulussa viime vuosisadalla

	II					III				
	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91	1870- 71	1875- 76	1880- 81	1885- 86	1890- 91
1. Opettaja kertoi jaksottain	—	1	2	2	2	1	1	2	2	2
2. Opettaja tai oppilaat näyttivät kartalta paikkoja	1	3	3	3	3	1	3	3	2	3
3. Oppilaat vastasivat kysymyksiin	—	—	—	2	2	—	1	2	1	2
4. Nimet kirjoitettu tauluun	—	1	1	—	—	—	—	2	—	—
5. Taulupiirroksia	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—
6. Nimet lausuttu yksittäin tai kuorossa	1	2	1	—	—	1	1	2	—	—
7. Kotitehtäviä annettu	—	1	—	1	2	—	1	—	—	—

VII Luonnontieto

1. Luonnontiedon opetussisältö ja opetus- tavoitteet

Harjoituskoulujen ala-asteella annettu havainto-opetus, jonka sisältö on usein otettu luonnosta: kasveista ja eläimistä, tähtäsi suurelta osalta havaintokyvyn kehittämiseen. Niin muodoin havainto-opetuksen päämäärät olivat pääasiallisesti formaalisen kasvatuksen alueella. Vielä keski- ja yläasteenkin luonnontiedollisella opetuksella oli muodollisia päämääriä.¹ Niiden lisäksi oli luonnontiedon opetuksen tarkoituksena antaa oikea käsitys luonnosta ja sen merkityksestä ihmiselle. Vuosisadan lopulla puhuttiin myös harrastuksen herättämisestä luontoa kohtaan. Oppikirjakomitea vielä lisäsi, että eräs opetustavoite oli luontoon liittyneiden väärin ja taikauskoisten käsitysten muuttaminen oikeaksi. Vuoden 1878 kansakoulukokous vaati käytännöllisyyttä luonnonopin opetukselta.² Topeliuksen allekirjoittama kiertokirje vuodelta 1888 korosti lempeyden merkitystä eläinten kohtelussa.³

Asetuksen mukaan luonnontiedon oppikurssi sisälsi kasvi-, eläin- ja luonnonoppia.⁴ Cygnaeus oli esittänyt samat asiaryhmät, mutta seikkaperäisemmin kuin asetus. Sveitsin koulut noudattivat samaa menettelyä.⁵ Harjoituskouluissa käytössä olleet oppikirjat ja selostukset Jyväskylän harjoituskoulujen toiminnasta osoittavat, että eläin- ja kasviopin lisäksi on ylimmällä luokalla opetettu myös luonnonoppia

¹ *Cygnaeus* 2 s. 17. Suunnitelmia Suomen . . . 1899 s. 82. Mallikurssit 1881. *Kiljander* s. 23. Perälän luentomuistiinpanot TYK.

² *Cygnaeus* 2 s. 17. Mallikurssit 1881. Suunnitelmia Suomen . . . 1899 s. 82. *Kebr* s. 241. *Stiebl* s. 36. *Kiljander* s. 10.

³ Kiertokirje 3.2.1888 Eläinsuojeluyhdistykseltä.

⁴ Opetuskaava . . . 11.5.1866 §:t 30 ja 38.

⁵ Lehrplan der Primarschule s. 25. Die Einwohner . . . s. 52—53.

kemian osuuden jäädessä fysiikan rinnalla varsin vaatimattomaan asemaan. Terveysopin opetuksesta harjoituskouluissa oli myös joitakin mainintoja.⁶

Luonnontiedon opetusta pyrittiin koko viime vuosisadan jälkipuoliskon ajan siirtämään yhä ylemmälle ja ylemmälle kouluasteelle, niin että 1870-luvun ja yleensä Cygnaeuksen ja asetuksen mukaisesta käytännöstä, jolloin opetusta luonnontiedossa annettiin luokilla III—VI (vanha merkintä II ja III), siirryttiin menettelyyn, jonka mukaisesti vain kahdella ylimmällä luokalla annettiin luonnontiedollista opetusta.

Cygnaeus ehdotti luonnontiedon opetusta annettavaksi poikaharjoituskoulussa kymmenen tuntia, tyttöharjoituskoulussa seitsemän tuntia viikossa. Asetuksen esittämät tuntimäärät olivat vastaavasti yhdeksän ja kahdeksan. Itse asiassa ne olisivat kuitenkin olleet kaksinkertaiset, kun otetaan huomioon luokkien molemmat osastot. Leinbergin suunnitelma sisälsi luonnontietoa pojille yhdeksän ja tytöille kahdeksan tuntia viikossa luokilla III—VI. Vuonna 1895 oli Jyväskylän seminaarin opettajakunnan käsitys se, että opetusta luonnontiedossa tuli antaa yhteensä viisi viikkotuntia kahdella ylimmällä luokalla seminaarikomitean ehdottaessa vastaavaa tuntimäärää kuudeksi.⁷ Jo 1880-luvun alussa lopetettiin luonnontiedon opettaminen III luokalla.⁸

Tammisaaren harjoituskoulussa opetettiin luonnontietoa luokilla III—VI, kullakin kaksi tuntia viikossa, mutta vuodesta 1900 lähtien enää vain V ja VI luokalla tuntimäärän ollessa yhteensä neljä.⁹ Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa opetettiin luonnontietoa luokilla II—V, kullakin kaksi tuntia viikossa, kun taas vuodesta 1900 lähtien alettiin soveltaa käytäntöön muiden harjoituskoulujen menettelyä opettaa luonnontietoa kahdella ylimmällä luokalla, kolme tuntia kummallakin viikossa.¹⁰ Sortavalan harjoituskouluissa oli luonnontiedon opetusta vain yksi tunti luokilla III—VI eli yhteensä neljä tuntia viikossa.¹¹ Yleensä siis näyttävät luonnontiedon tuntimäärät vuosisadan lopulla jonkin verran vähentyneen siitä, mitä alkuperäiset suunnitelmat ja 1870- ja 1880-luvun käytäntö osoittivat. Opetuksen ja oppi-

⁶ Topk 20.3.1893. Uudenkaarlepyyn seminaarin vuosikertomus 1899—1900 s. 21. TvK 1900—1901 s. 26.

⁷ Jopk 17.5.1895 ja 20.9.1895. Ehdotuksia . . . 1895 s. 94.

⁸ Jtoe ja Jpoe 1880—1885.

⁹ *Sundwall* s. 33. Konzeptbok 11.1.1892. TvK 1886—87 ja 1896—97. Topk 22.9.1899.

¹⁰ Uvk 1886—87 ja 1896—97. Uopk 26.9.1899 ja 2.5.1900.

¹¹ Svk 1886—87 ja 1896—97. Sopk 27.3.1890.

mistulosten ei kuitenkaan tarvinnut välttämättä tämän tähden heikentyä.

2. Luonnontiedon oppikirjat

Harjoituskouluissa käytettiin taulukossa 10 olevien henkilöiden kirjoittamia luonnontieteen oppikirjoja.

Taulukko 10. Harjoituskoulujen luonnontiedon oppikirjat viime vuosisadalla

	Jyväskylä	Tammisaari	Uusikaarlepyy	Sortavala
1860-luku	K. R. Bonsdorff oppikirjatta			
1870-luku	C. F. Lütke Canth Canthin vihko- jen mukaan	Ei kirjaa	N. J. Berlin Celander	
1880-luku	A. Poppius A. Segerstedt A. J. Mela	G. M. Celander	Berlin Celander	Luonnonkirja Segerstedt
1890-luku	Segerstedt L. Kiljander Mela Poppius	Celander Berg—Lindén Segerstedt	Celander Berg—Lindén	Segerstedt A. Th. Genetz

12

Oppikirjoja lähemmin tarkasteltaessa voi niissä havaita olevan samoja piirteitä kuin maantiedonkin oppikirjoissa. Vanhimmat käytössä olleista kirjoista olivat ulko- ja painoasultaan varsin vaatimattomia verrattuna 1890-luvulla ilmestyneisiin Genetzin (Jännes) ja Kiljanderin (Kesäniemi) oppikirjoihin, joita puolestaan ei ole helppo panna paremmuusjärjestykseen ilman yksityiskohtaista oppikirja-analyysiä. Niin ikään fraktuura muuttui antiikvaksi. Kuvien lukumäärä oppikirjoissa lisääntyi. Vierasperäisten termien ja nimiluetteloiden määrä väheni. Kun esimerkiksi Celanderin oppikirja sisälsi sekä eläin-, kasvi- että luonnonopin, kirjoittivat Genetz ja Kiljander kustakin aihepiiristä oman kirjansen. Segerstedtin kirja ja ilmestymisvuoden huomioonottaen myös Berlinin kirja olivat tavallaan ennakoimassa uudenlaisten oppikirjojen syntyä.

¹² Mm. seminaarien vuosikertomukset viime vuosisadalta VA.

Useat harjoituskouluissa käytetyt kirjat olivat myös kansakoulujen oppikirjoina. Berlinin ja Berg—Lindénin kirjat saivat laajan käytön myös Ruotsissa.¹³

Seminaarien piirissä toimineista henkilöistä tiettävästi vain *Kiljander* kirjoitti luonnontiedon opetusta koskevan opetusopin, ja sekin ilmestyi vasta tämän vuosisadan puolella. Cleven käsitykset sekä Anjou-Kastmanien mielipiteet luonnontiedon opetuksesta olivat luonnollisesti tuttuja ainakin ruotsinkielisille opettajakokelaille 1880-luvulta lähtien.

3. Luonnontiedon opetusmenetelmät

Kasvi- ja eläinopin opetus pohjautui sikäli yhteiselle periaatteelle, että niiden opetuksen tuli olla havainnollista. Tämä luonnontiedon opetuksessa yleensäkin tärkein periaate toteutettiin joko elävien kasvien tai kuvataulujen sekä täytettyjen eläinten tarkastelulla. Joskus voitiin myös piirtää kaavakuva kasvi- tai eläinmaailman oliosta luokan tauluun. Tähän näyttävään opetustapaan liittyi läheisesti kyselevä (induktiivinen, heuristinen) ja selittävä opetustapa.¹⁴

Melkein kaikissa kasviopin opetusta käsittelevissä kirjoituksissa todettiin — jo 1860-luvulta lähtien mutta erityisesti vuosisadan lopulla — että jokaisella oppilaalla olisi tullut olla oma kasvinsa kasvioppia opettaessa. Yleensäkin pidettiin parhaana sellaista menettelyä, jossa yksityisten ilmiöiden pohjalta etsittiin eläin- ja kasvitieteelliset lainmukaisuudet, vaikka esimerkiksi Cleve esitti mahdolliseksi menetellä myös niin, että ensin esiteltiin tieteellinen järjestelmä, sitten vasta yksityisiä tapauksia.¹⁵ Kun luonnontiedon opetus, ainakin Jyväskylän harjoituskouluissa, oli alun pitäen pääasiallisesti deskriptiivistä, vastaten kysymykseen millainen, kiinnitettiin myöhemmin huomiota miksi-kysymyksiin myös eläinten ja kasvien hyödyllisyyteen ja vahingollisuuteen. Kotimaassa esiintyvät kasvit ja eläimet muodostivat opetuksen päänäkökohdan.¹⁶

¹³ *Halila* II s. 256. *Aurola* s. 168—169. Lönnbeckin tarkastuskertomus 31.1.1882 VA. *Sandberg* s. 192. *Sörensen* s. 409.

¹⁴ *Kiljander* s. 12—13. *Cleve* s. 265. *Johnsson, M.* s. 45. *Kiljander*, Kansakoulun kasvioppi, s. VIII. *Sandberg* s. 188—189. Vuorisen, Perälän ja Loimion vihott.

¹⁵ *Kiljander* s. 23. *Genetz*, Kasvi- ja eläinoppi s. 3. *Cleve* s. 139. *Johnsson, M.* s. 47. Vuorisen ja Perälän luentomuistiinpanot.

¹⁶ *Kiljander*, Kansakoulun kasvioppi, Esipuhe. Perälän luentomuistiinpanot.

Luonnonopin opetus pohjautui kokeisiin, joiden perusteella tehtiin luonnonopillisia johtopäätöksiä.¹⁷ Kiljander korosti sitä seikkaa, että opettajan oli ensin itse suoritettava kokeet voidakseen varmistua niiden onnistumisesta.¹⁸ Opettaja voi hänen mielestään myös itse rakennella luonnonopillista välineistöä.

Kasvatusopillisissa Sanomissa kiinnitettiin v. 1897 huomiota uudelleen luonnonhistorian opetusmenetelmään, joka pohjautui saksalaisen F. Jungen kirjaan *Kylälampi, luonnon yhteiskunta: retkien muodossa lasten piti kiinnostua vähitellen luonnon ilmiöistä, opetuksen keskittyessä samalla entistä enemmän yksityiskohtiin*.¹⁹

Jyväskylän opettajakokelaiden tekemistä selostuksista voi päätellä, että opetus tapahtui pääpiirteissään siten, kuin tässä kappaleessa on esitetty. Kasvioppia opettaessaan kokelailla oli ao. kasvi mukanaan, usein myös jokaisella luokan oppilaalla. Opettaja selitti asian joko niiden pohjalta tai kuvataulusta, minkä jälkeen oppilaat saivat vastata kysymyksiin sekä laajemminkin selittää kasvien osia ja merkitystä.

Toisen luokan eläinopin opetuksesta tehtiin analyysi. Tulokset ilmenevät taulukosta 11.

Taulukko 11. Eläinopin opetusta Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa viime vuosisadalla

	1870—71	1875—76	1880—81	1885—86	1890—91
1. Opettajan kerrontaa	1	—	—	2	2
2. Kuvan käyttöä	2	2	2	2	2
3. Kyselyä	2	2	2	2	2
4. Oppilaiden selostusta	2	2	2	2	2

Tämän lisäksi esiintyi mainintoja siitä, miten oppilaille oli kerrottu ko. eläintä koskeva satu ja miten oppilaat olivat saaneet kirjoittaa vihkoonsa opitut pääasiat.

Taulukosta 12 käy ilmi ylimmän luokan luonnonopin opetuksessa käytetyt menettelytavat.

¹⁷ *Kiljander* s. 11. *Cleve* s. 260. Vuorisen ja Perälän luentomuistiinpanot.

¹⁸ *Kiljander* s. 16.

¹⁹ Kasvatusopillisia Sanomia 6/1897.

Taulukko 12. Luonnonopin opetusta Jyväskylän tyttöharjoituskoulussa viime vuosisadalla

	1870—71	1875—76	1880—81	1885—86	1890—91
1. Havaintovälineen käyttöä	—	2	2	2	2
2. Kokeita	2	—	2	1	2
3. Kyselyä	2	2	2	2	1
4. Säännöt ulkoa	2	—	1	—	2
5. Muistiinpanoja luokkatauluun	1	—	1	1	2
6. Muistiinpanoja vihkoon	1	1	—	—	—

Opetus tapahtui yleensä siinä järjestyksessä, että ensin tehtiin koe tai tarkasteltiin muulla tavoin ilmiötä, minkä jälkeen oppilaat vastasivat opettajan tekemiin kysymyksiin ja selittivät ko. asiaa. Lopuksi säännöt kirjoitettiin vihkoon ja opeteltiin ulkoa. Oppikirja saneli osaltaan opittavan asian käsittelyjärjestyksen.

VIII Piirustus

1. Piirustuksen opetussuunnitelma ja opetus- tavoitteet

Piirustuksen opetuksesta puhuttaessa tai kirjoitettaessa kiinnitettiin huomiota yleensä kolmeen asiaan: kätevyys, kauneudentajun ja tarkkaavaisuuden kehittämiseen.¹ Tämä oli samalla piirustuksenopetuksen muodollista tavoitteisuutta. Sen lisäksi tunnustettiin yleisesti, niin Cygnaeus kuin monet muutkin koulumiehet, että kuvaamataidon opetus palveli myös käytännön elämää tehokkaalla tavalla. Esityisesti se haluttiin vuosisadan loppupuolella kytkeä läheisesti käsityöhön ja mittausoppiin, niiden opetusta tehostamaan.²

Piirustuksen oppikurssista on varsin vaikea laatia yhtenäistä esitystä, siksi epätarkasti asetuskinn asian esitteli. Erään käsiteparin, joka monissa kansakoulukokouksissakin oli yleisen keskustelun kohteena, muodostivat vapaan käden eli käsivarainen piirtäminen ja viivain- eli viivoitinpiirustus. Tätä käsiteparia voidaan pitää myös metodisena kysymyksenä.

Asetus esitti käsivaraista piirustusta harjoitettavaksi kaikilla harjoituskoulun asteilla alkaen viivojen vetämisestä ja päätyen huone- ja työkalujen kuvaamiseen. Niin ikään tuli harjaantua käyttämään viivoitinta ja harppia, harjoitusten edetessä mittausopillisesta piirustuksesta projektiopiirustukseen ja teknilliseen piirustukseen.³ Kun asetuksen sanamuodosta voi päätellä käsivaraisten piirustuksen olleen etusijalla, osoitettiin mallikursseissa selvästi viivoitinpiirustuksen etevämyys. Harjoituskoulujen opetussuunnitelmissa oli vallalla sama pyrkimys

¹ Opetuskaava . . . 11.5.1866 § 5. *Cleve* s. 81. Keskustelut 1875 s. 8. Mallikurssit 1881. Lehrplan . . . Wettingen 1854 s. 12. Jpoe 1870—1890. *Hofström*, Käsivaraisten . . . s. 7.

² Opetuskaava . . . 11.5.1866 § 30. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset s. 244. *Anjou—Kastmanit* VI s. 112. Keskustelut 1875 s. 8 ja 66 sekä 1887 s. 41.

³ Opetuskaava . . . 11.5.1866 §:t 21, 30 ja 39.

siirtyä käsivaraisestä piirtämisestä viivoitinpiirustukseen vuosisadan vaihdetta lähestyttäessä.⁴ Kuitenkin tyttöharjoituskouluissa supistui viivoitinpiirustus paljon lyhyemmäksi kurssiksi kuin pojilla.

Samoin kuin harjoituskouluissa oli myös oppikouluissa käsivaraista piirustusta ja viivoitinpiirustusta.⁵ Sveitsin kouluissa oli niin ikään kumpaakin.⁶ Saksan kansakouluissa oli tilanne sama Preussin vuoden 1854 koulusäännösten pitäessä viivoitinpiirustusta käsivaraista tärkeämpänä.⁷ ”Lineariipiirustusta” näytetään Ruotsinkin kouluissa vuosisadan loppupuolella suositun.⁸

Cygnaeus ehdotti harjoituskoulujen eri luokille piirustusta kahdesta neljään tuntia viikossa, minkä lisäksi hän esitti vielä muovailua varten yhden tai kaksi tuntia viikossa luokkaa kohti.⁹ Vuoden 1863 asetus määritteli kuvaamataidon viikkotuntimääräksi kolme tyttöharjoituskoulun I luokan saadessa osakseen neljä tuntia.¹⁰ Jyväskylän harjoituskoulut aloittivat piirustuksenopetuksensa kaksin viikkotunnein. Leinbergin suunnitelma sisälsi niinikään kaksi viikkotuntia luokkaa kohti. Vuoden 1895 seminaariasetusehdotuksessa tuntimäärät olivat lähes samat.¹¹ Kahdesta tunnista pidettiin kiinni muissakin harjoituskouluissa, vaikka Sortavalan harjoituskouluissa tosin pyrittiin tätäkin määrää vähentämään. Joskus oli Jyväskylän harjoituskoulujen ylimällä luokalla vain yksi viikkotunti piirustusta.¹²

Koko viime vuosisadan ajan pysyi käsitys piirustuksen opetuksesta, sen tavoitteista ja opetus suunnitelmasta, kuvatun kaltaisena. Hivenen lienee kuitenkin 1890-luvun lopulla aavisteltu, että oppilas itsekin voisi luoda jotain. Muutamat maininnat värien käytöstä puhuvat myös uudenlaisen piirustuksenopetuksen sarastuksesta¹³, ja ainakin Wenny Hofström puhui tuolloin harrastuksen herättämisestä kuvaamista kohtaan.

⁴ J.W, Piirustuksesta, Kansak. Lehti 3/1885. Hofström, mt., s. 9. Sopk 25.2.1889 ja 27.3.1890. Uopk 2.5.1900. Topk 27.8.1880 ja 30.9.1887. Svk 1895—96. Uvk 1889—90.

⁵ Gymnasi- ja koulujärjestys 1856 s. 78 ja 80.

⁶ Lehrplan der Primarschule s. 29—31. Programm . . . Wettingen 1859 s. 28—30. Die Einwohner . . . s. 57.

⁷ Stiehl s. 73. Wallin, J. s. 91. Kebr s. 298.

⁸ Sörensen s. 420.

⁹ Cygnaeus s. 85 ja 86.

¹⁰ Asetus 17.3.1863, taulut A ja B.

¹¹ Jopk 17.8.1866. Ehdotuksia . . . 1895 s. 92.

¹² Uopk 26.9.1899. Sopk 13.3. ja 10.4.1895. Topk 22.9.1899. Jtoe ja Jpoe 1870—1900. Tvsk, Uvk ja Svk 1886—87 ja 1896—97.

¹³ Jtoe 1895—1900. Keskustelut 1896 s. 171. Sundwall s. 34.

2. Piirustuksen ohjekaavat ja opetusmenetelmät

Koko viime vuosisadan ajan kytkeytyi piirustuksen opetus ala-asteella, osittain ylemmilläkin luokilla kaavojen ja mallien jäljentämiseen. Nämä kaavat oli painettu joko pieniin tai isoihin vihkoihin tai seinätauluihin. Piirustusjärjestelmien runsaus ilmaisee osaltaan sen, kuinka kiinnostuneita oltiin piirustuksen tehokkaasta opettamisesta. Erilaiset kipsimallit sekä mittausopilliset esineet palvelivat vielä piirustuksenopetuksen päämääriä.

Taulukossa 13 on mainittu ne henkilöt, joiden malleja ja kaavoja harjoituskouluissa pääasiallisesti noudatettiin.

Taulukko 13. Piirustuskaavat ja ohjevihot harjoituskouluissa viime vuosisadalla

	Jyväskylä	Tammisaari	Uusikaarlepyy	Sortavala
1860-luku	Fröbel Hutter G. A. Hippus			
1870-luku	Fröbel Hutter Hippius Köhler Hermes	Fröbel O. Salomon	Fröbel Hermes Köhler	
1880-luku	Köhler Hermes Stuhlmann J. Stenbäck S. A. Keinänen	Fröbel Stuhlmann	Fröbel Stuhlmann Salomon	Fröbel Keinänen Köhler Stenbäck Stuhlmann
1890-luku	Sjöström Stenbäck R. Hårdh W. Hofström Keinänen	Stuhlmann Hofström G. Hedström	Stuhlmann Segeberg Stenbäck Sjöström Hofström	Stenbäck J. Väänänen Stuhlmann J. Ekström

14

Kullakin taulukossa 13 mainitulla tekijällä oli oma joko käsivaraisen piirustuksen tai viivoitinpiirustuksen tai näiden molempien mukainen piirustusjärjestelmänsä. Kaikille niille oli yhteistä varsin pitkälle viety kaavamaisuus ja eräänlainen pedagoginen mekaanisuus. On näet selvää, ettei sen paremmin yhdessä kuin toisessakaan oppiaineessa kyetty vapautumaan siitä filosofis-psykologisesta lapsinäkemyksestä eikä opetusjärjestelmästä, mikä yleensä oli ajan ajattelutavalle ominainen.

¹⁴ Mm. seminaarien vuosikertomukset VA. Stuhlmann erikoisesti tytyillä.

Itse kansakoulujen ylitarkastaja Floman pyysi sekä Tammisaaren seminaarin piirustuksen opettajaa Wenny Hofströmiä että Uudenkaarlepyyn kuvaamataidon opettajaa G. Hedströmiä laatimaan viivoitinpiirustusta koskevan ohjekirjasen.¹⁵ Niin ikään Jyväskylän seminaarin piirustuksen lehtori Hårdh laati samasta aiheesta ohjekirjan. Stenbäckin tekemässä piirustussarjassa oli osallisena Sortavalan seminaarin piirustuksenopettaja E. Mäkinen, jolla itsellään oli myös käsivaraisen piirtämisen kaavasto.¹⁶

Käsivaraisessa piirtämisessä tultiin toimeen suhteellisen vähin välinein. Kynä, kynänteroitusveitsi ja kumi sekä paperi tai vihko tai mallikaavan vieressä oleva tyhjä paperiosa olivat riittävät alkuharjoituksia suoritettaessa. Myöhemmällä asteella tarvittiin lisäksi erilaisia malleja ja piirustusta varten. Tarkoituksena oli tehdä joka suhteessa mahdollisimman samanlainen työ kuin mallikuvio tai malliesine oli. Usein käytettiin ruudukkoja sekä pisteitä apuna.¹⁷ Kaiken tämän lisäksi opettaja piirsi aina ensin ko. kaavion tai esineen luokkatauluun ja selitti, miten ne oli piirrettävä. Oppilaat selittivät sen jälkeen, mitä ja miten piti tehdä.¹⁸

Luultavasti viivoitinpiirustus tarkoitti alun perin lähinnä viivoittimen ja harpin käyttämistä käsivaraisen piirtämisen ohessa. Hårdhin, Hedströmin ja Wenny Hofströmin kirjasissa kuitenkin asetettiin viivoitinpiirustukselle paljon suuremmat vaatimukset. Tarvittiin nimittäin kynän ja kumin lisäksi vielä piirustuslauta, kulmaviivoitin, suoralikula, kartuusipaperia, nastoja, tushia sekä vielä sinober-väriäkin.¹⁹ Lyyjykynäluonnostelun jälkeen voitiin viivat vetää tushilla.²⁰

Viivoitinpiirustuksessa samoin kuin käsivarapiirustuksessa teki opettaja ensin luokkatauluun mallin, jota tarkasteltiin. Oikeastaan ilman oppilaiden jäljentävää toimintaa ei olekaan ymmärrettävissä, että he olisivat pystyneet projisoimaan esineitä kolmelle tasolle, ratkaisemaan geometrisia probleemoja, tajuamaan vaikeita perspektiivi-ilmiöitä tai laatimaan varsin pitkälle vietyjä työpiirustuksia. Mutta opettajan piirtämää tai esittämää mallia tarkoin noudattaen saattoi piirustuksista tulla varsin tyydyttäviä. Eri asia taas oli, ymmärsivätkö oppilaat tekemänsä. Nykyisin mittapuun silloisia yläluokkien tehtä-

¹⁵ Hofström, mt., s. 3—5. Hedström, Kurs i . . . s. 2.

¹⁶ Lönnbeckin tarkastuskertomus 31.3.1882 VA.

¹⁷ Hofström, mt., s. 10. Stenbäckin, Hippiuksen ja Keinäsen kaavat.

¹⁸ Hofström, mt., s. 14. Hedström, mt., s. 3. Jpoe 1870—71, 1875—76 jne.

¹⁹ Hedström, mt., s. 3. Hofström, mt., s. 11 ja 12. Hårdh, Viivantopiirustuksen . . . s. 1.

²⁰ Hårdh, mt., Esipuhe.

viä arvioitaessa olisi ollut jokseenkin hyvä saavutus, jos opettajakollegaat itse olisivat tajunneet, mistä kulloinkin oli kysymys heidän opettaessaan teoreettisesti mutkikkaita perspektiivi- tai projektioilmiöitä.

IX Käsityö

1. Käsityön erikoisasema koulujen ohjelmassa

Niin sanotun käsityöaatteen synty ei ole edes 1800-luvun asia, vaan sen juuret juontuvat vieläkin kauemmaksi. Käsityöt kuuluivat jo Francken koulujen ohjelmaan. Joidenkin tehtaankoulujen ja köyhäinkoulujen ohjelmaan käsityöt niin ikään kuuluivat.¹ Monet kuuluisat kasvatustieteilijät, heistä ennen kaikkea Rousseau, olivat esittäneet mielipiteitä käsityön puolesta. Kuitenkin vasta Pestalozzin ja Fröbelin ansiosta käsityöaate alkoi saada laajaa huomiota osakseen.

Mutta vaikka käsityöaate olikin syntynyt ja laajenemassa, eivät poikien käsityöt vielä 1800-luvun puolivälissä kuuluneet kansakoulujen ohjelmaan, kun sen sijaan tyttöjen käsitöitä niissä teetettiin jonkin verran. Cygnaeuksen ulkomaanmatkan aikoihin tyttöjen käsitöitä tehtiin muun muassa Wetingenin ja Bernin seminaarien harjoituskouluissa.² Myös Tukholman tyttöharjoituskoulussa oli tyttöjen käsitöitä.³ Sekä vuoden 1843 että vuoden 1856 koulujärjestyksen mukaan kuuluivat käsityöt Suomessa tyttökoulujen ohjelmaan.⁴ Tyttöjen käsitöiden ottaminen harjoituskoulujen oppiaineeksi ei siis periaatteessa ollut mitään uutta.

Toisin oli poikien käsitöiden laita. Niiden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan oli uusi ja ennakkoluuloton toimenpide, jolla tuli myöhemmin olemaan laajaa kantavuutta. *Cygnaeus* ei ole niinkään sen vuoksi tullut maailman tietoisuuteen, että hän laati suunnitelman maamme kansakoululaitoksen järjestämiseksi, kuin siksi, että hän ensimmäisenä esitti pedagogisesti ohjatut poikien käsityöt kansakou-

¹ *Wiessner*, s. 26. *Kyöstiö* 1 s. 9.

² Programm . . . Wetingen 1857 s. 34. Die Einwohner . . . s. 114.

³ Lärokurser vid Kongl. s. 95.

⁴ Gymnasi- ja koulujärjestys 1843 s. 12 ja 1856 s. 13.

lun opetusohjelmaan, mistä seikasta erittäin monet Euroopassa ja Amerikassa ilmestyneet kasvatustieteen historian oppikirjat mainitsevat. Kirjoittajina ovat muun muassa C. A. Bennett, J. S. Brubacher, E. Burger, E. P. Cubberley, Halila, O. K. Kyöstiö, J. Landquist, J. Mulhern, A. Reble, H. J. Rechtmann, O. Salomon, Anna Sörensen, J. S. Thornton ja E. Wiessner.⁵ Monet heistä tuovat vielä julki sen, että kysymyksessä olivat nimenomaan pedagogiset, eivätkä ammattimaiset käsityöt.

Mistä Cygnaeus itse sai käsityöaatteensa, se käy ilmi kahdesta hänen kirjoituksestaan, jotka vv. 1877 ja 1882 julkaistiin *Rheinische Blätter*'issä. Niissä hän mainitsi, miten käsityöajatus oli häntä askarruttanut jo nuoresta lähtien.⁶ Käsityöaate oli hänen mielestään luonnollinen pestalozzilais-fröbeliläisen ajattelutavan seuraus. Eikä käsitöitä tullut opettaa vain pienille, vaan — kuten hän itse oli kouluiäkisenä poikasena tehnyt käsitöitä — myös kansakouluikäisille oppilaille. Pedagogisesti arvokkaissa käsitöissä oli Cygnaeuksen käsityksen mukaan nimenomaan pidettävä silmällä niiden muodollisesti sivistävää arvoa: kätevyuden kehittämistä sekä muototajun ja esteettisen näkemyksen kouluttamista. Vallalla olleeseen puhtaasti teoreettista puolta korostaneeseen kouluun (*Lernschule*) voitiin käsityön avulla liittää myös työkoulua (*Arbeitschule*), mainitsi hän.⁷

On erittäin todennäköistä, että Cygnaeuksen käsityöaate on kehittynyt juuri niinkuin hän on sen itse esittänyt. Selitystä ei liene aiheellista epäillä, koska aatteen toteuttamisvaiheessa Jyväskylän seminaarissa ja harjoituskouluissa oli aluksi suuria vaikeuksia siinä, millä tavalla mainittua kätevyyttä olisi voitu kehittää ja silmän herkkyyttä lisätä. Cygnaeus itsekin puhui vain yleisestä kätevyydestä, kun olisi pitänyt antaa konkreettisia työhöjeitä.⁸

Suomesta poikien käsityö, lähinnä veistoaate, levisi sitten pohjoismaihin ja edelleen Keski-Eurooppaan. Huomattavasti ennen vuosisadan vaihdetta oli poikien käsityöt useiden amerikkalaistenkin koulujen opetusohjelmassa.⁹

⁵ *Bennett* II s. 59—60. *Brubacher* s. 282. *Burger* s. 130. *Cubberley* s. 769. *Halila* II s. 283. *Landquist* s. 183. *Mulhern* s. 381. *Reble* s. 262. *Rechtmann* s. 304. *Salomon*, *Blad till minnen* . . . 1888. *Thornton*, *Uno Cygnaeus*. *Wiessner* s. 280. *Kyöstiö* I s. 11.

⁶ *Rheinische Blätter* 1882 s. 198.

⁷ *Rheinische Blätter* 1877 s. 61 ja 64, ja 1882 s. 196, 198, 199 ja 203.

⁸ Vuorisen muistiinpanoja, insinööri Jussilalla. *Kansakoulun Lehti* 3/1885: J.W., Piirustuksesta.

⁹ *Wiessner* s. 280, 281 ja 284. *Reble* s. 262. *Bennett* II s. 64. *Mulhern* s. 382.

2. Käsityön opetussuunnitelma

Käsityöt tulivat obligatorisena oppiaineena harjoitus- ja kansakoulujen ohjelmaan alusta lähtien. Itse asiassa ne eivät kuitenkaan olleet tasaveroisessa asemassa muihin aineisiin nähden. Varsinaisessa harjoituskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1866 ei käsitöitä mainittu lainkaan, vaan ainoastaan oppiaineita koskevassa pykälässä: ”jota paitsi tyttöjä pitää harjoitettaman naisväen käsitöihin ja poikia kätevyteen ja käsitöihin”.¹⁰ Määrätessään tuntimäärät käsitöille ei vuoden 1863 asetukseen laskenut niitä varsinaisiin harjoituskoulun oppitunteihin kuuluviksi. Työkoulun osuus jäi siinä ”poikkiviivan” alapuolelle.

Asetus ei siis säätänyt käsitöille opetussuunnitelmaa. Cygnaeus sen sijaan esitti — talous-, siivous- ja puhtaanapitotöiden lisäksi — harjoituskoulun opetussuunnitelmaan ompelun, kehräämisen, kutomisen, puusepän, sorvarin ja sepän työkalujen käyttämisen, halkojen sahauksen, hakkauksen jne.¹¹ Kaikki tämä osoitti, ettei hänellä itselläänkään ollut tarkkaa mielikuvaa käsitöiden opetuksesta vielä 1860-luvun alussa.

Harjoituskoulun toiminnan alkuvuosina tekivät pojat Jyväskylän harjoituskoulun käsityötunneilla ”ajanmukaisia” puu- ja juuritöitä. Ala-asteen vuolutoista mainittakoon kukkakepit, pienet lapiot, varstat, vasarat ja puukot. Kynänvarsia, puukon päitä, vaateripustimia, kirvesvarsia ja kalalautoja tehtiin mallin mukaan 1880-luvun puolivälissä. Keskiasteen opetuksessa näyttää alun pitäen olleen myös em. kaltaisia töitä höyläystöiden ja veistämistöiden voittaessa yhä enemmän alaa. Esineet, kuten lihalauta, saappaanvedin ja kukka-astian alusta, olivat myös todellisen kokoisia. Ylimmällä asteella oppilaat tekivät sekä pienennetyssä koossa että normaalikokoisina tuoleja, pöytiä, kauhoja, höylän päitä jne. Työkaluina käytettiin puukkoa, kirvestä, höylää, sahaa, talttaa sekä sorvia.¹²

Tyttöjen työt olivat pääasiassa naisten käsitöitä. He tekivät heti ala-asteelta lähtien sukkia, lapasia, esiliinoja, pyyheliinoja, lakanoita, neulatyynyjä, nenäliinoja ja paitoja. Jyväskylän tyttöharjoituskoulun keskiasteella tehtiin samoja töitä, minkä lisäksi on vielä mainintoja leninkien ompelemisesta. Yläasteella ei töiden luettelo ollut yleensä laajempi, vaikka tiettävästi eri koululuokilla kuitenkin töiden vaikeus-

¹⁰ Asetus 11.5.1866 § 90.

¹¹ *Cygnaeus* 2 s. 79.

¹² Jpoe 1867—1885. Jvk 1866—67 VA.

aste oli erilainen. Yönutuista, miehen paidasta ja kehräämisestä oli vielä mainintoja tällä asteella.¹³

Mitä tulee muiden harjoituskoulujen käsityön opetuskurssiin ennen 1880-luvun puoliväliä, on todettava, ettei Uudenkaarlepyyn harjoituskoulussa liene tehty paljon muita töitä kuin leikkikaluja, vaikka työkaluja kyllä oli riittävästi.¹⁴ Sortavalan harjoituskouluissa oli alimmalla asteella Fröbelin käsitöitä kuten Jyväskylän seminaarin lastentarhassa.¹⁵ Tammisaaren harjoituskoulun tytöt tekivät sukkaa ja lapasia, erilaisia paitoja, liinoja ja leninkejä. Yläasteella oli myös kehruuta.¹⁶

Cygnaeus teki jatkuvasti työtä käsityöaatteensa eteenpäin viemiseksi. Mallikursseissa viitattiin myöhemmin annettaviin ohjeisiin. Koulutoimen ylihallituksen kiertokirje 30.11.1883 käsitteli käsityönopetuksen järjestelyä. Käsityömalleihin ja käsityöpiirustuksiin pyydettiin kiinnittämään huomiota.¹⁷ Jälleen viiden vuoden kuluttua (5.5.1887) annettiin ohjeita käsitöiden järjestelystä, jolloin myös päätettiin antaa sopivalle henkilölle tai toiminimelle laadittavaksi kotimaiset käsitöiden mallisarjat. Vuoden 1884 kansakoulukokouksessa jo oli käynyt ilmi, ettei Nääsin seminaarin kehittämää mallijärjestelmää, joka oli käytössä muun muassa Saksassa ja Ranskassa, voitu sellaisenaan meille soveltaa. Oli luotava oma veistosarja.¹⁸ Käsityömallisarja ei muuten periaatteessa ollut mikään uusi asia. Ainakin B. H. Blesche laati jo tällaisia sarjoja aivan 1800-luvun alussa.¹⁹

Käsityökomitea, jonka puheenjohtajana oli Cygnaeus, laati poikien veistoa varten eräänlaisen mallisarjan. Toukokuun 5. päivänä 1887 dateeratusta kirkollisiasiain toimikunnan kirjeessä esitettiin mallikokoelmien tekeminen annettavaksi jollekin henkilölle tai toiminimelle mahdollisimman halvasta hinnasta.²⁰ Arkkitehti J. Stenbäck sai tehtäväkseen mallipiirustusten laatimisen.²¹ Myös E. Mäkinen ja T. Järveläinen laativat perusmallisarjan poikien käsityönopetusta varten.²² Näiden sarjojen työt ja niiden järjestys jonkin verran erosivat toisistaan. Stenbäckin mallisarjassa oli mm. kukkakeppi, kukkajalka, kala-

¹³ Jtoe 1870—1885.

¹⁴ Uudenkaarlepyyn sem. kirjekonseptit 11.12.1877. Kansakoulun. Lehti 4/1884. Uvk 1875—76.

¹⁵ Sopk 28.8.1883.

¹⁶ Topk 30.8.1887.

¹⁷ Lönnbeck s. 162.

¹⁸ Keskustelut 1884 s. 49.

¹⁹ *Kyöstiö* 1 s. 9.

²⁰ Lönnbeck s. 185.

²¹ *Stenbäck*, Mallipiirustuksia 1888.

²² *Järveläinen*, Mallikokoelma.

lauta, suorakulma, jakkara, lusikka, sahanpuut, veitsilaatikko ja pitkähöylä. Tätä mallisarjaa sitten käytettiin kaikissa poikaharjoituskouluissa vuosisadan lopulla.²³ Samalla oli poikien osalta käsityönopetuksen suunnitelma saatu asianmukaiseen järjestykseen.

Tyttöjen käsityönopetuksella oli pitempi traditio takanaan kuin poikien veistolla. Muttei tyttöjenkään käsityönopetuksen suunnitelmaa oltu kuitenkaan tarkoin määritelty, minkä vuoksi Tammisaaren seminaarin käsityönopettaja Olga Masalin kiinnitti vuoden 1887 kansakoulukokouksessa tähän seikkaan huomiota. Samassa kokouksessa ehdotettiin asetettavaksi toimikunta suunnittelemaan tyttöjen käsityönopetusta.²⁴ Komitea asetettiin, ja se työskenteli Ch. Lydeckenin puheenjohtajana saaden työnsä valmiiksi 1890-luvun alussa.²⁵ Tyttöjen käsitöitä varten oli samalla saatu aikaan samankaltainen mallisarja kuin aiemmin laadittu poikien veistosarja.

Vuoden 1863 asetus esitti käsitöille varattavaksi viisi tai kuusi tuntia luokkaa kohti. Jyväskylän harjoituskouluissa käytettiin koko viime vuosisadan ajan poikien käsitöitä kolmesta neljään tuntia viikossa, kun taas tytöillä, varsinkin ylimmillä luokilla oli käsitöitä seitsemänkin tuntia viikossa keskiarvon ollessa yleensä viisi tuntia. Myös mallikurssit ja vuoden 1893 mallisuunnitelma esittivät käsitöille varattavaksi viimeksimainitun suuruisen tuntimäärän.²⁶ Tammisaaren harjoituskoulu noudatti viiden tunnin, Sortavalan harjoituskoulu neljän tunnin suunnitelmaa Uudenkaarlepyyn harjoituskoulun tuntimäärän ollessa kahdesta neljään viikossa.²⁷

3. K ä s i t y ö n o p e t u s m e n e t e l m ä

Itse käsityönopetuksen tavoitteet pysyivät koko viime vuosisadan ajan periaatteessa sellaisina, kuin Cygnaeus ne oli lausunut. Kuitenkin näyttää siltä, että vuosisadan lopulla olisi entistä enemmän pidetty silmällä myös työkalujen oikeaa käyttöä, oikeaa työskentelyasentoa, ruumiillisen työn merkitystä sekä järjestyksen, ahkeruuden ja kestä-

²³ Uvk 1900—1901. Jpoe 1890—1900. Sopk 20.3.1890, liite A.

²⁴ Keskustelut 1887 s. 59.

²⁵ Lönnbeck s. 223—227.

²⁶ Lönnbeck s. 224—225. Jtoe ja Jpoe 1869—1900.

²⁷ Uopk 26.9.1899 ja 2.5.1900. Topk 22.9.1899. Konzeptbok 11.1.1892.

vyöden kehittämistä.²⁸ Piirustuksen ja mittausopin entistä tehokkaammasta yhdistämisestä käsitöihin esitettiin myös mielipiteitä.

Käsityönopetus lienee 1860-luvulla ja vielä seuraavallakin vuosikymmenellä ollut metodisesti varsin vaatimatonta. Opetus näyttää tuolloin olleen pääasiallisesti yksilöllistä kolmen ja neljän opettajakokelaan pitäessä samanaikaisesti huolta yhdestä luokasta niin tyttö- kuin poikaharjoituskouluissakin.²⁹ Opettajat lienevät myös varsin paljon auttaneet oppilaita heidän työssään.

Ainakin Jyväskylän harjoituskouluissa annettiin 1880-luvun puolivälistä lähtien sekä luokkaopetusta että yksilöllistä opetusta käsitöissä. Etenkin tyttöjen käsityönopetuksessa on luokkaopetusta johdonmukaisesti käytetty, siten että kukin kahdesta tai kolmesta opettajasta on vuorollaan ollut koko luokan opettajana, toisten ohjatessa yksilöllisesti työskentelyä. Pohjana tälle toiminnalle oli Rosalie Schallensfeldin metodi, jota Ch. Lydecken sovellutti suomalaisiin olosuhteisiin.³⁰ Luokkaopetusta annettaessa näytettiin uusi työvaihe oppilaille isoilla puikoilla, luokkataululla jne. Tyttöoppilaat saivat yläasteella myös itse piirtää kaavoja poikien tehdessä työtä opettajan piirtämän mallikuvion perusteella.

Tehdyt käsityöt itse muodostivat alkuvuosina (1860—1870-luku) jonkinlaisen käsityön metodisen järjestyksen. Käsityömällisarjojen laatiminen merkitsi siirtymistä eri työvaiheisiin ja -tapoihin pohjautuvaan työskentelyyn, ja käsityötehtävät suunniteltiin niiden mukaan, kuten nykyisinkin.

Samoin kuin muutamissa muissakin aineissa erityisesti käsitöissä voitiin harjoituskoulujen työn tuloksia verrata toisten aikaansaannoksiin. Käsityönäyttely liittyi aina kansakoulukokousten ohjelmaan niin Suomessa kuin Ruotsissakin. Muun muassa vuoden 1868 kansakoulukokouksen osanottajat Ruotsissa saivat nähdä Jyväskylän seminaarissa ja harjoituskoulussa tehtyjä käsitöitä, jotka herättivät suurta ihailua.³¹ Omien kansakoulukokousten yhteydessä suoritettiin eri harjoituskouluissa tehtyjen käsitöiden vertailua, samoin myös muissa koulunäyttelyissä, kuten esimerkiksi Lappeenrannassa v. 1891.³² Maailmannäyttelyjen yhteydessä voitiin suorittaa vertailuja omien sekä muiden maiden

²⁸ Jtoe ja Jpoe 1890—1900. *Härdh* s. VII—IX. Keskustelut 1881 s. 27 ja 33. *Berner—Haapanen*, *Betänkande* . . . s. 5—9.

²⁹ Jtoe 1869—1880.

³⁰ *Lydecken*, *Tyttöjen käsitöiden* . . . s. III. Jtoe 1885—1900.

³¹ *L(indström)* s. 6.

³² *Kansakoulun Lehti* 1891 s. 165—166.

käsityötulosten välillä. Suuri osa seminaarien ja harjoituskoulujen töistä jäi niille matkoille, museoihin ja muihin kokoelmiin.

Kun verrataan käsityöopetuksen kehittymistä muiden kansakoulun oppiaineiden kehitykseen, voidaan sitä todeta tapahtuneen luultavasti enemmän kuin missään muussa harjoituskoulun oppiaineessa. Varsinaisia opetusoppeja käsityöopetuksesta ei seminaarien piirissä kuitenkaan laadittu kuin kaksi, joista toisen teki *Ch. Lydecken* tyttöjen ja toisen *Hårdh* poikien käsitöiden opettamisesta. *Hårdh* kiinnitti huomiota ”helposta vaikeaan” -periaatteeseen, molempien käsien työskentelyperiaatteeseen, oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn, työskentelyasentoon sekä valmiiden töiden asianmukaiseen järjestämiseen.³³ *Ch. Lydecken* taas painotti *Rosalie Schallenfeldin*, *Julie Legorjun* ja *Selma Schönen* kirjoihin pohjautuen sitä, että käytäntö kävi teorian edellä, että ompelukonetta tuli käyttää opetuksessa hyväksi, että täyteitä tehtiin, että opetus pohjautui mahdollisimman paljon omatoimisuuteen ja että erikoisesti heikoimpia oppilaita autettiin.

Tuli tavaksi, että opettajakokelaat yleensä seminaarin käsityötunneilla tekivät ainakin joka toisen työn mallisarjoista, joten he lienevät pystyneet ohjaamaan käsityöopetusta varsin asiantuntevasti.³⁴

³³ *Hårdh* s. 4.

³⁴ *Lönbeck* s. 197.

X Voimistelu

I. Voimistelun opetussuunnitelma ja opetus- tavoitteet

Voimistelu on itse asiassa klassillinen oppiaine, vaikka vasta filantropismi alkoi siihen kiinnittää huomiota koulujen oppiaineena.¹ Useat kuuluisat kasvatusoppineet ja filosofit esittivät 1700-luvulta lähtien myönteisiä lausuntoja liikunnan harjoituksesta. Heistä mainittakoon Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Locke ja Diesterweg.²

Yksityiskohtaisten suunnitelmien tekeminen ja niiden toteuttaminen jäi kahden, voimistelunopetuksen alalla erikoisesti kunnostautuneen henkilön tehtäväksi. Toinen heistä oli saksalainen A. Spiess, toinen ruotsalainen P. Ling.³ Puhuttiinkin spiessläisestä ja lingläisestä metodista, viimeksimainitun ollessa meidän kouluissamme vallalla ennen kansakoululaitoksen syntymistä.⁴ Edellämainittu menetelmä korosti erityisesti vapaaliikkeitä ja järjestysharjoituksia viimeksimainitun pitäessä sotilaallista ja lääketieteellistä voimistelua etualalla.⁵ Meidän seminaariemme ja harjoituskoulujemme voimisteluun, johon em. saksalaiset ja ruotsalaiset menetelmät antoivat virikkeitä, vaikuttivat eniten K. Göös ja V. Heikel, jotka myös kumpikin laativat alan käsikirjan.

Cygnaeus liitti harjoituskoulujen opetusohjelmaan voimistelun, vaikkei hän siitä niin tarkkaa esitystä laatinutkaan kuin monista muista oppiaineista. Sen sijaan hän esitti useita urheilulajeja, kuten uintia, hiihtoa, luistelua ja kilpajuoksua ohjelmaan liitettäväksi. Hänen

¹ Göös s. 1. Haavio 2 s. 97. Euler s. 2 ja 24.

² Göös s. 3. Euler s. 16, 23, 24, 49 ja 158.

³ Göös s. 4—5. Heikel s. VII ja VIII. Euler s. 137 ja 176.

⁴ Heikel s. III.

⁵ Euler s. 177, 180 ja 199. Heikel s. V. Göös s. 4. Sörensen s. 410. Göös UC:lle 8.2.1862.

liikunnanopetusta koskevat päämääränsä liittyivät luontevaan ja reippaaseen käyttäytymiseen.⁶ Asetuksen esittämät voimistelunopetuksen päämäärät olivat ala-asteelta yläluokille mentäessä tasapainotaidon saavuttaminen, sulava ja nopea liikkuminen sekä lihasvoiman ja kestävyuden hankkiminen.⁷ Göös korosti voimakkuuden ja kauniin, vapautuneen käytöksen merkitystä.⁸ Tyttöjen voimistelunopetuksen päämääränä Heikel näki rytmikkään, kauniin ja keveän liikehtimisen.⁹ Pojilla piti hänen mukaansa vaativien liikesuoritusten enetä iän mukana.¹⁰ Cleve piti tärkeänä sitä, mitä opettajakokelaatkin esittivät vuosisadan loppupuolella voimistelusta, että tahto vähitellen olisi saanut ruumiin hallintaansa.¹¹ Vuoden 1875 kansakoulukokouksessa Heikel piti todellisen ylistyslaulun voimistelunopetuksen puolesta.¹² Vuoden 1890 kansakoulukokouksessa valiokunta O. A. Forsströmin johdolla käsitteli voimistelunopetusta ja totesi, että sen tarkoitus sekä tytöille että pojille oli samanlainen: fyysisen kehittymisen edistäminen ja pysyvän terveyden saavuttaminen, ruumiin ja sielun sopusointu, kuitenkin sielun hallitsemana, henkisen raittiuden herättäminen, itsensä hillitseminen, käskyjen nopea ja tarkka täyttäminen sekä halun herättäminen ruumiilliseen työhön ja ahkeruuteen.¹³ Kansakoulukokousten keskustelujen tulokset olivat opettajainvalmistuslaitosten hengen mukaisia, sillä valiokuntien puheenjohtajat ja useat jäsenet olivat yleensä niiden piiristä.

Monet Jyväskylän seminaarien kokelaat mainitsivat ennen vuosisadan vaihdetta laatimissaan opetusselostuksissa painottaneensa erikoisesti hyvää ryhtiä. Göösin lehtorikaudella kiinnitettiin runsaasti huomiota päämääräkysymyksiin, mikä niin ikään kävi ilmi em. selostuksista. Sen sijaan eivät naiskokelaat eivätkä 1880- ja 1890-luvun mieskokelaat esittäneet niitä yhtä lukuisasti ja korostuneesti.

Alun alkaen kuului sekä harjoituskoulujen tyttö- että poikaoppilaiden voimistelunopetusohjelmaan järjestysharjoituksia, vapaaliikkeitä ja telineliikkeitä. Samoin oli asianlaita myös sveitsiläisissä ja saksalai-

⁶ *Cygnæus* 2 s. 79.

⁷ Opetuskaava . . . 11.5.1866 §:t 3, 15, 23, 32 ja 41.

⁸ *Göös* s. 7.

⁹ *Heikel* s. VII.

¹⁰ *Heikel* s. 29—30.

¹¹ *Cleve* s. 74.

¹² Keskustelut 1875 s. 17—18.

¹³ Keskustelut 1890 s. 60.

sisä kouluissa.¹⁴ Näiden lisäksi kuului opetusohjelmaan vielä, varsinkin ala-asteella, erilaisia leikkejä, jopa kilpailujakin. Urheilu lienee opetusohjelmissa jäänyt varsin vähälle. Jyväskylän seminaarin oppilaidenkaan tekemisissä kertomuksissa ei ole kuin joku maininta hiihdosta ja mäenlaskusta. Voimistelu ja urheilu kuitenkin yhdistyivät siten, että osa voimistelutunneista pidettiin ulkona.¹⁵

Cygnaeuksen ehdottamiin voimistelun tuntimääriin sisältyi muutenkin kuin pelkkää ohjattua liikuntaa.¹⁶ Väliaikainen asetus esitti kolme tuntia voimistelua viikossa luokkaa kohti. Sama tuntimäärä oli Jyväskylän harjoituskouluissa voimassa siihen asti, kun Leinberg laati ehdotuksensa: neljälle alimmalle luokalle kaksi, kahdelle ylimmälle kolme tuntia. Tyttöharjoituskoulun ylintä luokkaa lukuunottamatta lopullinen tuntimäärä kiteytyi kahdeksi, jona se pysyi myös 1890-luvun seminaarikomitean ehdotuksissa.¹⁷ Myös muissa seminaareissa noudatettiin samaa menettelyä.¹⁸ Sama tuntimäärä käytettiin voimisteluun myös Kehrin johtamassa harjoituskoulussa.¹⁹

2. Voimistelun opetusmenetelmiä

Alusta lähtien oli harjoituskoulujen voimistelunopetus osaksi luokkaopetusta, osaksi yksilöllistä, minkä lisäksi opetus oli sekä näyttävää, selittävää että korjaavaa. Ainakin Jyväskylässä ja Uudessakaarlepyyssä seurattiin poikien voimistelunopetuksessa ns. voimistelutauluja eli -ohjelmia, joita sekä Göös, Heikel että Alm olivat laatineet. Samaa suuntaan viittasivat myös Jyväskylän tyttöharjoituskoulujen opetusohjelmat, siksi samanlaisia ne olivat vuodesta toiseen.²⁰ Ainaakin E. Eiselen käytti mainitunkaltaisia voimistelutauluja jo 1800-luvun alussa.²¹

¹⁴ Lehrplan der Primarschule s. 33. Die Einwohner . . . s. 60. *Kehr* s. 296—297. *Heikel* s. 17 ja 62—80. Petanderin luentomuistiinpanot JSA. *Göös* s. 6. *Wilskman* s. 14, 28 ja 48. Ehdotus . . . 1895 s. 89—92. Sopk 20.3.1890, liite A, ja 27.3.1890. Uopk 2.5.1900. Topk 30.8.1887. *Sundwall* s. 35. Jtoe ja Jpoe 1870—1900.

¹⁵ *Heikel* s. XI ja XII. Sopk 20.3.1890, liite A. *Wilskman* s. 84. Uopk 2.5.1900. Sopk 10.4.1895. *Kehr* s. 296. Jtoe ja Jpoe, ala-aste 1870—1900.

¹⁶ *Cygnaeus* 2 s. 85—86.

¹⁷ Asetus 17.3.1863, taulut A, B ja C. Jopk 17.8.1866 ja 17.5.1895.

¹⁸ Sopk 27.3.1890. Uopk 26.9.1899 ja 2.5.1900. Konzeptbok 11.1.1892 TSA. Tvk, Uvk ja Svk 1886—87 ja 1896—97.

¹⁹ *Kehr* s. 298.

²⁰ Jtoe 1870—1900.

²¹ *Euler* s. 105.

Seminaarien voimistelunopettajat vaihtuivat varsin harvoin; melkein kaikissa niissä oli sama opettaja virassa koko viime vuosisadan ajan seminaarien perustamisesta lukien, mikä osaltaan vaikutti siihen, ettei huomattavia muutoksia opetuksessa tapahtunut.

Jyväskylän opettajakokelaiden selostuksista kävi ilmi, että yleensä opettaja näytti ja selitti ensin ko. liikkeen, minkä jälkeen joku oppilas teki saman. Sitten oppilaat suorittivat sen joko erikseen tai pienissä ryhmissä. Edelleen harjoiteltiin liikettä koko luokan kanssa niin kauan, että kaikki oppilaat osasivat suorittaa sen virheettömästi ja sujuvasti. Samoja ohjelmia voitiin harjoitella useana tuntina, jopa useana eri vuotena. Göösin ja Heikelin opetusoppien välityksellä olisi mahdollista entisöidä em. voimistelutunteja varsin yksityiskohtaisesti²², niin tarkasti on asiat niissä esitetty.

Vapaaliikkeet muodostivat voimistelutuntien varsinaisen rungon. Tunnin alussa ja joskus myös lopussa suoritettavat järjestysharjoitukset sekä teline-liikkeet täyttivät muun osan tunnista. Leikit ja kilpailut, silloin kun niitä voimistelutuntiin sijoitettiin, pidettiin tunnin lopussa.²³

Eri voimisteluliikkeet oli suunniteltu siten, että ensin oli helppoja, myöhemmin vaikeita yhdistettyjä liikesarjoja. Liikkeet oli laadittu erikseen käsiä, jalkoja, vartaloa ja päätä varten. Voimistelun perusasento oli jo tehokas: pää pystyssä, rinta ulkona, olkapäät takana ja jalat suorassa kulmassa. Tyttöillä kädet olivat perusasennossa seisottaessa joko edessä alhaalla tai ristissä rinnan päällä.

Jyväskylän, Uudenkaarlepyyn ja Sortavalan harjoituskouluissa olleista telineistä mainittakoon hyppynarut, köydet, sauvat, silpoamistangot, rekki, pyöräkeinu, ”vipapuut”, renkaat, tikapuut ja puolaapuut.²⁴

Heikel esitti opetusopissaan, että opettajan tuli etukäteen tehdä kaikki voimistelutunnin liikkeet sekä suunnitella komentosanat, joista toiset olivat ”tunnus-”, toiset ”täytöntöönpanosanoja”. Käskeysojen tuli olla yksitavuisia, joita myös kättentaputus joskus korvasi.²⁵ Göösillä olivat vastaavat termit ”kuulo- ja täytöntösanoja”, esimerkiksi heiluttakaat- oli ensinmainittu ja -te viimeainittu sana.²⁶ Hei-

²² Jtoe ja Jpoe 1870—1900.

²³ Göös Voimistelutaulut. Heikel Voimistelutaulut. Jpoe 1870—1900. Almin lehtorikautena pidettiin pojille myös ns. sotavoimistelua.

²⁴ Göös s. 6. Jtoe ja Jpoe 1870—1900. Sopk 27.3.1890.

²⁵ Heikel s. 14—17.

²⁶ Göös s. 7.

kelin lukuisista ohjeista tulkoon vielä mainituksi, että telineliikkeet vaativat huolellista harjoitusta. Pienimmät oppilaat tuli sijoittaa rivistöissä lähimmäksi opettajaa. Liikkeet piti opettaa peilikuvina. Voimistelulla oli Heikelin mielestä myös sosiaalista merkitystä. Myös pallopelejä hän näyttää arvostaneen.

Verrattaessa harjoituskoulujen voimistelunopetusta maan eri kansakoulujen vastaavaan opetukseen, voidaan sen katsoa olleen jossain määrin tehokkaampaa kuin kansakouluissa yleensä²⁷, joten opettajakokelaat ovat tämän aineen opetuksessa saaneet varsin ajanmukaisen koulutuksen. Lienee myös oletettavissa, että juuri liikunnanopetuksen myötävaikutuksella, joka vuosisadan taitteen tienoissa näyttää tulevan jonkin verran entistä toiminnallisemmaksi hyppelyineen, riipuntoineen ja iloisine leikkeineen, on syntymässä vähitellen kuva toimivasta dynaamisesta oppilaasta myös psyykkisessä mielessä.

²⁷ Halila II s. 277—278. Aurola s. 181.

XI Laulu

1. Laulun opetussuunnitelma ja opetus- tavoitteet

Laulun sijoittumisella koulujen opetussuunnitelmaan on juurensa filantrooppisessa pedagogiikassa, vaikka jo Luther piti musiikkia kasvatuksen ja opetuksen erinomaisena välineenä.¹ Francken kouluissa annettiin opetusta laulussa, ja Preussin kansakouluasetus vuodelta 1794 määräsi koulupäivän alettavaksi laululla ja rukouksella.² Vasta 1800-luvun puolella alettiin lauluopetukseen kuitenkin kiinnittää varsinaista huomiota.

Asetus ei esittänyt harjoituskoulujemme laulunopetukselle erityisiä tavoitteita, vaan ne sisältyivät itse opetussuunnitelmaan. Alimmalle luokalle nimittäin tuli opettaa laulua korvakuuloon perustuen. Oppilaiden varttuessa opetettiin heille harjoituskoulun yläasteella jopa kaksi- ja moniäänisiä lauluja. Määrätty musiikkiopintkurssi kuului niin ikään laulunopetusohjelmaan.³ Cygnaeus puolestaan esitti laulunopetuksen tavoitteeksi uskonnollisten, siveellisten ja esteettisten tunteiden kehittämisen, mistä johtuen harjoituskoulun opetusohjelmaan tuli kuulua sekä virsiä että ns. maallisia lauluja. Musiikkiopin kurssi kuului myös hänen ohjelmaehdotukseensa.⁴

Ennen Cygnaeuksen laatimaa laulunopetuksen suunnitelmaa oli saksalaisessa koulumaailmassa kehitetty laulun opetussuunnitelmaa ja -menetelmää jo varsin pitkälle. Näistä kehittäjistä mainittakoon erityisesti M. T. Pfeiffer, H. G. Nägeli, E. Hentschel, F. W. Schütze

¹ Helm s. 225, 231 ja 232.

² Helm s. 229 ja 231.

³ Opetuskaava . . . 11.5.1866 §:t 6, 14, 22 ja 31.

⁴ Uno Cygnaeuksen kirjoitukset s. 245. *Cygnaeus* 2 s. 76.

ja J. G. Pflüger.⁵ Myös sveitsiläisissä kouluissa oli laulunopetussuunnitelmaa kehitetty.⁶ Anjou-Kastmanit puolestaan esittivät mielipiteensä ruotsalaisista olosuhteista. Kansakoulun lauluohjelmaan piti heidän käsityksensä mukaan kuulua sekä virsiä että tavallisia koululauluja.⁷ Anna Sörensen mainitsi, että vielä 1860-luvulla oli virsien laulaminen pääasia kansakoulujen laulutunneilla.⁸

Tarkasteltaessa harjoituskoulujemme laulunopetusta koskevia suunnitelmia ja selostuksia voidaan todeta, että virret, maalliset laulut eli huvilaulut ja musiikkioppi saivat kukin osakseen yhtä suuren huomion. Esim. Jyväskylän harjoituskouluissa oli kullekin niistä varattu kolmasosa tuntia. *E. A. Hagforsin* lehtorikauden jälkeen *P. J. Hanrikaisen* aikana, tästä kolmijaosta lienee osittain luovuttu, ainakin koulun ala-asteella.⁹

Kansakoulukokouksissa sekä seminaarien opettajakokouksissa keskusteltiin laulunopetussuunnitelmista ja -tavoitteista. Ulkomaiden olosuhteet olivat usein keskustelujen pohjana. Niitä pyrittiin meillekin soveltamaan. Tällaisiksi kysymyksiksi muodostuivat seuraavat seikat: yksi- vaiko moniääninen laulu, laulaminen korvakuulolta vaiko nuosteista ja oliko laulujen sanat vaiko sävel tärkeämpi.

Cygnaeus ja asetus esittivät kansakoulussa laulettavaksi sekä yksi- että moniäänisesti. Samalla kannalla oli myös Floman vuoden 1875 kansakoulukokouksessa laulunopetuksesta keskusteltaessa, jolloin yksi- ja kaksiäänisestä laulusta kiisteltiin.¹⁰ Vuoden 1884 kansakoulukokouksessa keskusteltiin taas kaksi- ja moniäänisestä laulusta kansakoulussa, jolloin N. Kiljander sekä A. Rikström olivat sitä mieltä, että yksiäänisen laulun tuli olla pääasiana kansakoulussa.¹¹ Jos ylemmällä kouluasteella opetettiin kaksiäänisiä lauluja, tuli kummallakin Kiljanderin mielestä olla oma selvä melodiansa. Mallikurssien mukaan oli yksiääninen laulu pääasiana kansakoulussa, vaikka poikkeustapauksissa tuttuja lauluja voitiinkin laulaa kaksi- tai kolmiäänisesti. Harjoituskoulujen käytäntö osoitti, että ala-asteella laulettiin yleensä yksiäänisesti, mutta että yläasteelle siirryttäessä kaksi- jopa kolmiäänisetkin laulut kuuluivat ohjelmaan niinkuin useissa keskieuropalaisissa

⁵ *Helm* s. 236, 246, 247 ja 251. *Diesterweg* s. 559—571 ja 596. *Stiehl* s. 72.

⁶ *Lehrplan der Primarschule* s. 28—29. *Die Einwohner . . .* s. 58 ja 114.

⁷ *Anjou—Kastmanit* VI s. 112.

⁸ *Sörensen* s. 421.

⁹ *Jtoe* ja *Jpoe* 1869—1900. *Sopk* 27.3.1890. *Uopk* 2.5.1900. *Topk* 27.8.1880. *Pietikäinen UC:lle* 19.5.1885.

¹⁰ *Keskustelut* 1875 s. 11 ja 16.

¹¹ *Keskustelut* 1884 s. 69.

kin kouluissa. Vuosisadan vaihteen tienoissa ei enää ole kolmiäänisestä laulusta mainintoja Jyväskylän opettajakokelaiden tekemissä selostuksissa, vaan kaksiaääninen laulu näyttää harjoituskouluissa yleensäkin olleen vaativinta laulamista. Yksiaääninen laulu oli yleistyntynyt, mikä oli havaittavissa myös muissa pohjoismaissa. Laulunopetuksen tavoitteet siis jonkin verran laskivat vuosisadan taitetta lähesyttävässä.¹²

Mutta moniäänisyyden vaatimusten sijaan tuli toinen vaikea asia, nim. laulaminen nuoteista. Kun laulunopetus harjoituskouluissa oli 1890-luvulle asti tapahtunut pääasiallisimmin korvakuulolta, alettiin vuosisadan viimeisellä kymmenluvulla vaatia, että oppilaiden olisi pitänyt oppia lukemaan nuotteja yhtä sujuvasti kuin koulun lukukirjaa. Samaa tavoitetta yritettiin vielä kuluvan vuosisadan puolellakin toteuttaa kansakouluasteen opetuksessa.¹³ Erityisesti Hannikainen ja *M. Nyberg* olivat nuoteistalaulamisen eteenpäinviejiä opettajainvalmistuslaitoksissamme.

Vuoden 1875 kansakoulukokouksessa todettiin, että laulun sanat olivat yleensä jääneet huomaamatta sävelmän kustannuksella. Keskusteluissa todettiin, että laulun sanojen hallinta oli perusehto laulamille, mitä seikkaa ulkomaidenkin kouluissa tähdennettiin.¹⁴

Laulutuntien viikkotuntimäärä muodostui kaikissa harjoituskouluissa kahdeksi pysyen samana vuosisadan vaihteen ylikin. Tosin asetus oli esittänyt tyttöharjoituskoulun ala- ja keskiasteella kolmea tuntia, mikä tuntimäärä oli myös Jyväskylän harjoituskouluissa lv. 1866—67 varattu laulunopetukselle. Mutta jo seuraavana lukuvuotena oli se muutettu kahdeksi. Ulkomaiden kouluissa oli yleensä myös kaksi tuntia laulunopetusta.¹⁵

¹² Jtoe ja Jpoe 1867—1900. Ehdotuksia . . . 1895 s. 90—92. Sopk 20.3.1890, liite A. Uopk 2.5.1900. Tvk 1875—76. Topk 27.8.1880. *Stiebl* s. 72. Keskustelut 1874 s. 14. *Wallin*, J. s. 94. *Bormann* II s. 186. *Kebr* s. 288. *Helm* s. 239 ja 247.

¹³ Keskustelut 1875 s. 11. Kasvatusopillisia Sanomia 4/1899. Keskustelut 1902 s. 138. *Hannikainen* Alkulause.

¹⁴ Keskustelut 1875 s. 12 ja 16. Mallikurssit 1881. *Bormann* II s. 181. *Kebr* s. 286. Die Einwohner . . . s. 59. Lönbeckin tarkastuskertomus 31.3.1882 VA. Jtoe ja Jpoe 1870—1900.

¹⁵ Asetus 17.3.1863, taulut A, B ja C. Jopk 17.8.1866 ja 17.5.1895. Svenska Normallyceum s. 154. *Ekenåal* I s. 61. Sopk 20.3.1890. Uopk 26.9.1892. Topk 22.9.1899. Programm . . . Wettin-gen 1859 s. 28—30. Die Einwohner . . . s. 114. Konzeptbok 11.1.1892 TSA.

2. Laulun opetusmetodi

Laulunopetuksessa käytetyt laulut ja virret opittiin yleensä ulkoa tuntien aikana. Mutta siitä huolimatta oli ainakin opettajalla virsikirjan lisäksi jokin laulukirja tai pikemminkin lauluvihkonen, josta laulut valittiin. Tällaisia lauluvihkoja olivat laatineet mm. A. Blomqvist, A. W. Carlsson, Hagfors, Hannikainen, M. Havia, Sophie Lithenius, L. A. Lundh, A. Rikström ja H. Wächter.

Jyväskylän opettajakokelaiden laatimista selostuksista kävi ilmi, että laulutunnin ensimmäinen kolmannes käytettiin yleensä musiikin teorian opiskeluun, toinen kolmannes huvilauluihin ja viimeinen kolmannes virsien laulamiseen. Mutta toisenlainenkin järjestys oli mahdollinen. Kertomuksissa esiintyi mainintoja siitä, miten laulutunti aloitettiin virrellä, minkä jälkeen käsiteltiin musiikkioppia ja lopuksi harjoiteltiin huvilauluja. Sellainenkin järjestys oli käytännössä, että virsien ja muiden laulujen jälkeen luettiin musiikkioppia. Yleisin menettelytapa oli kuitenkin ensinmainittu: musiikkioppi—huvilaulut—virret.¹⁶ Hannikaisen toimesta virsien osuus väheni, ja musiikkioppia alettiin opettaa tunnilla opettettujen laulujen pohjalta.

Lehtori Hagforsin käyttämän menetelmän mukaan opittiin ensin laulun tai virren säkeistö jaksottain ulkoa, ennenkuin varsinainen sävelen opettaminen alkoi. Opettaja lauloi sen ensin kerran tai kaksi, minkä jälkeen oppilaat harjoittelivat opettajan johdolla jakson, useimmiten säkeen, kerrallaan, minkä jälkeen edelliset jaksot liitettiin aina uuteen kokonaisuuteen. Kaksiäänisiä lauluja harjoitettaessa laulettiin varsinkin yläasteella jaksottain molemmat äänet. Näin toisesta ja kolmannesta äänestä muodostui katkonainen sävel, joten äänissälaulaminen on kaiken todennäköisyyden mukaan vaatinut uupumattoman runsasta harjoitusta. Koko lehtori Hagforsin aikana käytössä ollut menetelmä voitaisiin nimittää analyttis-synteettiseksi jaksomenetelmäksi.

Musiikkiopin keskeisimmäksi ja vaikeimmaksi asiaksi muodostuivat duuri- ja mollisävellajien sekä eri intervallien harjoittelu. Varsinkin viimeksimainittujen laulaminen oli tavallista kaikissa harjoituskouluissa, ja ne harjoiteltiin erikseen kussakin sävellajissa. Tarkoituksena lienee ollut, että ne olisivat jääneet mieleen ns. absoluuttisen sävelkorvan periaatteen mukaisesti.¹⁷ Intervallit opittiin laulamaan väli-

¹⁶ Jtoe ja Jpoe 1867—1900.

¹⁷ Perälä, laulun ohjelmia TYK. *Sundwall* s. 34. Uopk 2.5.1900. Jtoe 1870—1893.

etappeja apuna käyttäen. Esim. jonkin sävellajin kvinttiä harjoiteltaessa menttiin siihen ensin sekunneittain, sitten terssin kautta ja lopuksi suoraan. Septimi taas laulettiin oktaavin kautta tai em. menetelmää noudattaen jne.

Hannikaisen ja Nybergin toimesta otettiin käyttöön, ainakin suomenkielisissä harjoituskouluissa, ns. kaavametodi, jota meidän maassamme ensiksi käytettiin Helsingin musiikkiopistossa.¹⁸ Kaavametodi merkitsi sitä, että kullakin sävellajilla ja sävelellä oli omat kaavansa, eräänlaiset määrätyn järjestelmän mukaan laaditut säveltapailuharjoitukset, joiden tuli edesauttaa ao. sävellajissa olevan laulun laulamista nuottien avulla. Kaavat rakentuivat osaksi samalle periaatteelle kuin esim. intervallien laulamisharjoitukset, mutta ne kytkettiin nyt palvelemaan itse laulunopetusta. Nuottien niminä käytettiin italialaisia do, re mi . . . nimikkeitä tai numeroita. Kunkin sävellajin perussävel oli aina do.¹⁹ Aivan tämän vuosisadan alussa saatiin aikaan, ainakin Nybergin käsityksen mukaan, huomattava parannus kaavametodiin ruotsalaisen N. E. Anjoun toimesta, joka esitti laulettavaksi don sijasta lan mollisävellajeja opittaessa. Tällöin kaavajärjestelmä hänen käsityksensä mukaan helpponi ratkaisevasti.²⁰

Harjoituskouluissa käytettiin pääasiallisesti harmoneja laulujen ja virsien säestysoittimina.

¹⁸ *Hannikainen* Alkulause. Kasvatusopillisia Sanomia 4/1899. Jpoe 1895—1900.

¹⁹ Keskustelut 1902 s. 138. *Nyberg* 2 s. 1 ja 2. *Nyberg* 1 s. 3. *Nervander*, Lauuluoppi . . . s. III. *Rikström*, Koulun laulukirja, Alkulause.

²⁰ *Nyberg* 1 s. 5 ja 6.

XII Yhdistettyjen luokkien työn järjestely

Isosaari on väitöskirjassaan käsitellyt yhdistettyjen luokkien toimintaan liittyvää problematiikkaa¹, niin että tässä tutkimuksessa ei ole aiheellista kovinkaan laajasta käsitellä sen aatehistoriallista puolta. Sen sijaan kiinnitetään huomiota lähinnä siihen, mitä opettajakokelaat yhdistetyistä luokista käytännössä näkivät ja kokivat.

Niinkuin aikaisemmin tutkimuksen I osassa jo kävi ilmi, toivottiin useissa viime vuosisadalla pidetyissä kansakoulukokouksissa seminaareihin liitettäväksi maaseututyypisten, ns. yhdistettyjen luokkien mallia, jollaisia varten mallikurssitkin oli laadittu. Näin myös 1890-luvun alussa tapahtui.

Vuoro-opetuskoulu oli ratkaissut eri ikäisten ja eri tasoisten oppilaiden opettamiskysymyksen siten, että varsinaisella koulun pääopettajalla oli käytettävissään joukko apulaisopettajia, oppilasopettajia eli monitöörejä, jotka huolehtivat eri ryhmien, yleensä oppilasopettajaa nuorempien, opetuksesta.² Vuoden 1869 kansakoulukokouksessa kuitenkin hylättiin monitöörijärjestelmä, vaikka jotkut sitä vielä puolustivatkin.³ Sen sijaan suositeltiin käytettäväksi sveitsiläistä tapaa, että toiset oppilaat tekivät hiljaista työtä sillä aikaa kun toisia osastoja opetettiin. Nämä kaksi käsitettä: äänekäs opetus ja hiljaiset harjoitukset, tulivatkin harjoituskoulujen yhdistettyjen luokkien työskentelyssä varsin keskeisiksi ja hallitseviksi.

Yhdistettyjen luokkien (Saksassa nimitys oli Die ungetheilte Schule ja die einklassige Schule, Sveitsissä die Gesamtschule ja ruotsinkielisenä den sammansatta klassen) hiljaisiin harjoituksiin oli myöskehr kiinnittänyt huomiota lyhyessä selostuksessaan niistä, vaikkei hän muuten näytä hallineenkaan yhdistettyjen luokkien opetusta niin

¹ *Isosaari* s. 167—177.

² *Somerkivi* s. 22.

³ Keskustelut 1869 s. 23—24.

hyvin kuin yksittäisluokkien.⁴ Varsin suuren painon pani sveitsiläinen harjoituskoulunopettaja A. Florin juuri hiljaisten harjoitusten tehokkuuteen 1880-luvulla perustaen mielipiteensä herbart-zilleriläisille opetusperiaatteille.⁵ Hiljaiset harjoitukset saivat harjoituskoulujemme yhdistetyillä luokilla huomattavan aseman. Niitä suoritettiin lähinnä piirustuksessa, kirjoituksessa, laskennossa ja osittain lukemisessa.⁶ Kirjoitusta, piirustusta ja laskentoa oli Lönnbeck pitänyt sopivina hiljaisten töiden oppiaineina v. 1889, jolloin hän laati Kansakoulun Käsikirjaan urauurtavan kirjoituksen yhdistettyjen luokkien järjestelystä.⁷ Ensimmäisenä yhdistettyjen luokkien toimintavuotena 1892—93 oli Jyväskylän yhdistetyllä luokalla vain kaksi vuosiosastoa, joilla kummallakin oli yksi ja sama oppiaine kaikilla tunneilla. Hiljaiset harjoitukset suoritettiin näin ollen samassa oppiaineessa, jota toinen osasto äänekkäästi opiskeli. Jo seuraavana vuonna, yhdistetyn luokan ollessa kolmiosastoinen, määrätyn oppiaineen hiljaisia harjoituksia järjestettiin riippumatta toisten osastojen oppiaineesta. Tällaisia tunteja, joilla esimerkiksi III osastoa opetettiin äänekkäästi luonnon-tiedossa I ja II osaston laskiessa laskuja hiljaisena harjoituksena, oli viikossa kaikkiaan kahdeksan. Lukumäärä nousi yli kymmeneksi vuosisadan vaihdetta lähestyttäessä.⁸ Yhdistettyjen luokkien opetussuunnitelmista voisi välillisesti päätellä muissa harjoituskouluissa joudutun tekemään samalla tavalla.⁹

Toinen yhdistettyjen luokkien työskentelyn kannalta tärkeä käsitepari oli joidenkin vuosiosastojen yhdistäminen määrättyjä aineita opetettaessa ja rinnakkaiskurssit. Kehr jo mainitsi luokkien yhdistämisestä samaksi oppikunnaksi, mainiten muutamia esimerkkejäkin. Hän näyttää yhdistäneen korkeintaan kaksi vuosiosastoa samaksi oppikunnaksi.¹⁰ Florin kiinnitti vuosiosastojen yhdistämiseen niin ikään huomiota pitäen ensimmäistä ja viimeistä kouluvuotta kaikkein merkittävimpinä. Hän katsoi kuusi oppikuntaa olevan korkeimman mahdollisen, joita edes jotenkin olisi voinut asiallisesti hoitaa. Malliesimerkissään hän ei mennyt näin pitkälle, vaan vuosiosastoja yhdis-

⁴ *Kebr* s. 304.

⁵ *Florin* s. 73.

⁶ Konzeptbok 11.1.1892 TSA. Jtoe 1892—1900, osastokoulua koskevat osat. Osastokoulun päiväkirjat JSA.

⁷ Kansakoulun käsikirja 1889 s. 280. Opettajain Lehti 1919 s. 27.

⁸ Osastokoulun päiväkirjat 1892—1900 JSA.

⁹ *Sundwall* s. 36—37. Uvk 1900—1901 s. 26—27.

¹⁰ *Kebr* s. 304—307.

tämällä tyytyi neljään oppikuntaan.¹¹ Mallikurssit, jotka oli laadittu rinnakkaiskurssiperiaatteelle, yhdistyivät vuosiosastot kaksittain useimmissa oppiaineissa. Samaa periaatetta noudatettiin harjoituskoulujen yhdistettyjen luokkien työskentelyssä.

Rinnakkaiskurssiperiaatteen noudattaminen oli luonut sikäli uudet, entistä paremmat olosuhteet em. koulumuodon opetustyölle, että se vähensi opetettavien ryhmien lukua ja lisäsi näin äänekkään opetuksen määrää vuosiosastoa kohti.¹²

Mainittu uusi periaate, jota edellisissä tutkimuksissa on pidetty, lähinnä eräiden kansakoulunopettajien lausuntoon pohjautuen, puhtaasti suomalaisena, on nimeltään vuorokurssi, josta viime vuosisadalla käytettiin useita nimikkeitä, kuten vuosikurssi (Jahreskursus) ja vuoroluku.¹³ Vaikka onkin ilmeistä, että maamme kansakoulunopettajat ovat olosuhteiden pakosta ja sattumalta joutuneet kouluissaan käyttämään vuorolukuperiaatetta jo varsin varhain, niin näyttää kuitenkin luotettavammalta Raa'n (Rauhamaa) näkemys vuorokurssien vierasperäisyydestä¹⁴, sillä Försterin v. 1881 julkaisemat Allgemeine Bestimmungen esittelivät jo vuorokursseja; samoin myös 1880-luvulla ilmestynyt Leutzin kasvatuserä ja luultavasti jotkut muutkin teokset tai ohjesäännöt.¹⁵

Vaikka käsitteellä ei vielä ollutkaan nimeä, niin vuorokurssi-idea tuli kuitenkin julki jo vuoden 1884 kansakoulukokouksessa puhuttaessa siitä, miten uskonnonopetuksessa toisena vuotena voitiin opettaa vanhan, toisena uuden testamentin kertomuksia.¹⁶ Samassa kokouksessa esiintullut perättäisopetus ennakoi samaa asiaa.¹⁷ Vuoden 1889 Kansakoulun Käsikirja määritteli jo varsin pitkälle vuoro- eli vuosikurssiasian Lönnbeckin toimesta ja vuoden 1890 kansakoulukokouksessa keskusteltiin Yrjö-Koskisen puheenjohtolla samasta kysymyksestä.¹⁸ Yrjö-Koskinen kehittäi vuorokurssi-ideaa 1890-luvulla, ja hänen puheenjohtollaan toiminut oppikirjakomitea rakensi peri-

¹¹ Florin s. 31 ja 32.

¹² Florin s. 31. Keskustelut 1884 s. 34 ja 35, ja 1890 s. 69. Sundwall s. 36—37. Jopk 24.4. 1896. Ohjelma Jyväskylän seminaarin tyttömallikoulun osastoluokalle 1892.

¹³ Kansakoulun käsikirja 1889 s. 275. Keskustelut 1890 s. 69. Isoaari s. 169—170. Suunnitelmiä Suomen . . . s. 11. Opettajain Lehti 1919 s. 86, 123 ja 380.

¹⁴ Opettajain Lehti 1919 s. 27.

¹⁵ Förster s. 69—71. Leutz II s. 108.

¹⁶ Keskustelut 1884 s. 35.

¹⁷ Keskustelut 1884 s. 38.

¹⁸ Kansakoulun käsikirja 1889 s. 273—282. Keskustelut 1890 s. 69.

aatteensa suurelta osalta vuorokurssien varaan. Muun muassa yhdistetyn luokan lukujärjestysmalli oli Yrjö-Koskisen laatima.¹⁹

Yhdistetyn luokan toiminnan alkamisvuonna 1892 ilmestyi painettu ohjelma sitä varten. Sama ohjelma oli kulkeutunut myös Tammissaaren seminaarin arkistoon.²⁰ Ohjelmasta ei käynyt selvästi ilmi sen paremmin vuoro- kuin rinnakkaiskurssitkaan, kummistakaan ei ollut mitään mainintoja. Vain III ja IV osaston lukemisessa, kirjoituksessa ja piirustuksessa sekä I ja II luokan piirustuksessa oli osastot yhdistetty kaksittain. Verrattaessa ao. ohjelmaa lukujärjestykseen voidaan ainakin ensimmäisen vuosiosaston todeta lukeneen lv. 1892—93 uskonnessa vanhan testamentin, lv. 1893—94 uuden testamentin kertomuksia. Tässä siis vuorokurssi toteutui. Mutta vertailun tekee vaikeaksi juuri se seikka, että yhdistetty luokka vasta vähitellen saavutti täyden kokonsa.²¹ Lukuvuosilta 1892—94 ei muita päätelmiä vuorokursseista voikaan tehdä. Näinä vuosina oli lähes joka aineelle merkitty oma oppikurssinsa, vaikka muutamissa aineissa olikin osastoja yhdistetty, kuten esimerkiksi I ja II vuosiosasto piirustuksessa toisen tehdessä samoja kuvioita ruudulliselle paperille kuin toinen ruuduttomalle. Verrattaessa taas keskenään lv. 1893—94 kolmiosastoista ja lv. 1894—95 neliosastoista yhdistettyä luokkaa voidaan panna merkille vuorokurssien olemassaolo ainakin uskonnessa, historiassa ja luonnontiedossa. Vuodesta 1895 yhdistettyjen luokkien toiminta vakiintui siten, että kaksi alinta ja kaksi ylintä vuosiosastoa käsitettiin useissa aineissa yhdeksi oppikunnaksi. Tällöin vuorokurssit tulivat voimaan uskonnonopetuksessa kahden alimman osaston opetuksessa kahden ylimmän lukiessa samoja aiheita raamatusta rinnakkaiskurssiperiaatteella. Vuosikurssitekniikkaa sovellettiin lukemiseen ja kielioppiin jonkin verran, yläasteen maantieteeseen, historiaan, yläasteen laskentoon sekä yläasteen luonnontietoon ja piirustukseen. Rinnakkaiskurssiperiaatetta sovellettiin äidinkielen, ala-asteen maantiedon ja laskennon, mittausopin, ala-asteen piirustuksen sekä koko yhdistetyn luokan (I—IV) laulun ja voimistelun opetukseen. Käsitöissä oli kullakin osastolla oma oppikurssinsa. Sortavalan seminaarin yhdistetty luokka toimi suunnilleen em. periaatteiden mukaisesti.²²

Tammissaaren harjoituskoulussa kiteytyi yhdistetyn luokan työskentely myös uomiinsa viime vuosisadan puolella. Uskonnon opetus oli

¹⁹ *Isosaari* s. 171. Opettajain Lehti 1919 s. 19.

²⁰ Ohjelma Jyväskylän . . .

²¹ Ohjelma Jyväskylän . . . Osastokoulun päiväkirjat 1892—95 JSA.

²² Jopk 24.4.1896. Päiväkirjat 1892—1900 JSA. Svk 1892—1900 VA.

järjestetty siellä aivan samoin kuin Jyväskylässäkin. Äidinkielessä lie-
nee käytetty osaksi vuoro- (vexelkurs) osaksi rinnakkaiskursseja siten,
että kaksi alinta ja kaksi ylintä vuosiosastoa muodostivat oman oppi-
kuntansa. Aivan selvästi havaittavia vuorokursseja näiden lisäksi oli
vain historiassa ja luonnontiedossa. Samassa ryhmässä opetettiin kaik-
kia oppilaita laulussa ja voimistelussa, kun taas käsitöissä oli kullakin
osastolla oma kurssinsa.²³ Uudessakaarlepyyssä oli yhdistetty luokka
järjestetty todennäköisesti Tammisaaren esimerkin mukaisesti.²⁴

Opettajainvalmistuslaitosten yhteyteen asetetut yhdistetyt luokat
olivat varsin lyhyessä ajassa saavuttaneet mallikelpoiset olosuhteet em.
periaatteiden tultua niiden välityksellä opettajakokelaille varsin tu-
tuiksi. Ainakin Jyväskylässä luokan lukujärjestys muutti joka vuosi
muotoaan.²⁵ Kevätlukukauden 1896 lukujärjestys käy ilmi liitteestä 1.

²³ TvK 1892—1900 VA. *Sundwall* s. 36—37. TvK 1900—1901 s. 28—29. Konzeptbok 11.1.
1892 TSA.

²⁴ Uvk 1900—1901 s. 26—27.

²⁵ Osastokoulun päiväkirjat 1892—1900 JSA.

XIII Loppulause

Tässä tutkimuksessa on käsitelty niitä kysymyksiä, jotka liittyivät viime vuosisadan harjoituskoulujen kunkin oppiaineen problematiikkaan. Lopullisena tarkoituksena on pidetty sitä, minkälaisen käsityksen tai mielikuvan opettajakokelaat saivat kansakouluopetuksesta. On nimittäin ilmeistä, että nuoret opettajat, valmistuslaitoksista lähdettyään, ovat ainakin aluksi soveltaneet käytäntöön niitä tietoja ja totumuksia, joita harjoituskoulut heille antoivat, vaikka yhtä hyvin on oletettavissa, että monet opettajat, kokemuksen lisääntyttyä, ovat omilla kouluillaan kokeilleet, esimerkiksi opetusmetodiikassa, muitakin menettelytapoja.

Cygnaeus, kansanopetuksen perusteita luodessaan, asetti kansakoulun kasvatukselliset ja tiedolliset tavoitteet erittäin korkeiksi, niin että monen mielestä ne näyttivät liian vaativilta. Samoin tekivät jotkut muutkin kansakoulun ystävät ja suosijat. Tässä yhteydessä lienee paikallaan kosketella vielä lyhyesti kansakoulun eri oppiaineiden välityksellä saavutettavaksi esitettyjä tavoitteita sen mukaan, miten ne harjoituskoulujen opetukseen lähinnä vaikuttaneiden henkilöiden toimesta esitettiin.

Harjoituskoulujen oppiaineiden välityksellä saavutetut tavoitteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: materiaaliin ja formaaliin. Tarkasteltaessa lähemmin harjoituskoulujen eri oppiaineiden materiaalisia päämääriä voidaan niiden todeta olleen varsin korkeat, kansainvälisestikin ajateltuna. Harjoituskoulujen toiminnan ensimmäisenä vuosikymmenenä oli niiden oppiaineiden lukumäärä ainakin yhtä tai kahta suurempi kuin silloisten sivistysmaiden, puhumattakaan niistä maista, joissa kansanopetuksen ajanmukaiset tavoitteet olivat vasta piilevinä olemassa. Uskonnonopetuksen tehtävänä, materiaalista sivistystarkoitusta silmällä pitäen, oli lähinnä tiedon antaminen kristinuskon perus-

asioista sekä luvatus maan historiasta. Äidinkielen opetuksella taas pyrittiin oppilaille kehittämään hyvä luku- ja kirjoitustaito, laskennon välityksellä taito selvittää jokapäiväisessä elämässä kohdattavista matemaattisista probleemoista. Samassa mielessä ns. reaaliaineet, historia, maantieto ja luonnontieto, tekivät mahdolliseksi kunkin yksilön asianmukaisen orientoitumisen aikaan ja avaruuteen, todelliseen tietoon luonnosta, maista ja niiden menneisyydestä. Niin sanotut harjoitusaineet puolestaan, sisällöllisesti tarkasteltuna, antoivat tietoja ja taitoja, jotka katsottiin tärkeiksi, jotta kukin oppilas koulunkäyntinsä päätettyään ja osittain jo koulunkäyntiaikana olisi pystynyt itse tekemään ja korjaamaan jokapäiväisessä elämässä tarpeellisia tarve-esineitä, liikkumaan reippaasti ja joustavasti sekä laulamaan omasta maasta ja taivaasta. Tässä siis suppeasti ja ahtaasti tulkittuna harjoituskoulujen eri oppiaineiden materiaallinen sivistyspyrkimys ja tavoitteisuus.

Raja materiaalisen ja formaalisen kasvatuksen ja opetuksen välillä ei ole yksiselitteinen sen paremmin silloin kuin nykyäänkään. Siitä syystä on tässäkin yhteydessä esitettävä formaaliseksi tavoitteisuudeksi vain se, mikä voidaan selvästi ja vaikeuksitta määritellä. Uskonnon opetuksen välityksellä saavutettu formaalinen sivistys olisi lähinnä ollut ihmismielen muodostamista, uskonnollisen tiedon välityksellä, haluisiksi palvelemaan Jumalaa ja noudattamaan hänen käskyjään. Luetun avulla lukuhulun herättäminen, mikä puolestaan palveli myös materiaalista puolta, lienee ollut äidinkielen opetuksen muodollinen päätavoite. Laskennon piti puolestaan kehittää ajatuskykyä ja muistia, mikä muodollinen tehtävä oli, vaikkakin vähemmässä määrin, myös muilla oppiaineilla. Historian ja maantiedon katsottiin herättävän isänmaanrakkautta, luonnontiedon taas kiintymystä luontoon, ennen kaikkea kotieläimiin. Piirustuksen tarkoituksena oli muodostella edullisesti sekä ns. kauneusaistia että osittain myös kätevyyttä, mikä oli myös käsityöopetuksen eräs muodollinen päätehtävä. Liikunta korosti ”hengen herruutta ruumiin yli” ja laulu esteettisen elämän jalostamista. Mutta niinkuin tutkimuksesta on käynyt ilmi, eri oppiaineiden opetuksessa pyrittiin, formaalista sivistystarkoitusta ajatellen, kuhunkin koululaiseen vaikuttamaan niin, että hänessä olisivat hyvät voimat sekä hyväksytyt ja suositeltavat persoonallisuuden piirteet ja käyttäytymistottumukset kehittyneet tai ainakin alkaneet muodostua haluttuun suuntaan.

Viime vuosisadan harjoituskoulujen opetustavoitteissa oli suurin paino yksilön kehittämisen linjalla, vaikkakin osan yksilökehityksestä olisi pitänyt palvella myös yhteisöllisiä tavoitteita. Sosiaalisuuden vaa-

timus oli kuitenkin vielä tietymättömissä. Se ilmeni, jossain määrin hämäränä, korkeintaan joissakin yleistä kasvatus- ja opetusoppia kosketeleissa kasvatusfilosofisissa pohdiskeluissa.

Kun tarkastellaan eri oppiaineiden merkitystä ja arvoa viikkotuntimääriä arviointiperusteena käyttäen, sai äidinkieli, kaunokirjoitus mukaanluettuna, hallitsevan aseman harjoituskouluopetuksessa, minkä jälkeen seuraavina aineina suunnilleen samoin tuntimäärin olivat uskonto, laskento ja käsityöt. Jos eri oppiaineita taas tarkastellaan siltä pohjalta, missä järjestyksessä ne esitettiin eri kouluehdotuksissa ja opetussuunnitelmissa, mainittiin uskonto kiistattomasti ensimmäisenä oppiaineena äidinkielen, lukemisen ja kirjoittamisen ollessa järjestelmällisesti toisena ja kolmantena aineena. Melko selväpiirteisesti sai laskento vielä neljännen sijan, kun sen sijaan muiden aineiden sijaluku vaihteli jonkin verran eri maista ja ehdotuksista riippuen.

Oppikirjojen vaihtuvuutta voidaan pitää opetuksellisen kehittymisen eräänä mittana. Harjoituskoulujen oppikirjojen vaihtoja tarkasteltaessa voidaan panna merkille yksi kirjojen vaihtuminen uskonnossa ja osittain äidinkieleessä. Myös historiassa, maantiedossa ja luonnontiedossa oppikirjojen valintamahdollisuus jonkin verran suureni entisestään, vaikkakaan mitään selväpiirteistä kirjojen vaihtumista ei ole havaittavissa. Sen sijaan ovat harjoituskoulujen ensimmäiset oppikirjat näissä aineissa siirtyneet syrjään ennen vuosisadan taitetta. Topeliuksen kirjat, Luonnonkirja ja Maamme kirja, muodostivat eri kieliryhmiä ja eri oppiaineitakin yhdistävän siteen. Piirustuksen opetuksessa käytettiin lukuisia eri mallikaavoja, jotka eivät luonteensa puolesta kuitenkaan sanottavasti eronneet toisistaan. Käsitöitä varten saatiin 1880-luvun lopulla ja 1890-luvulla aikaan mallisarjat, jotka antoivat entistä enemmän ryhtiä ao. aineen opetukselle. Laulukirjojen, tai paremminkin lauluvihkojen, lukumäärä oli viime vuosisadan harjoituskouluissa erittäin vähäinen. Niinpä laulujen sanat opittiinkin pääasiallisesti koulujen oppitunneilla. Voimistelutuntien kaavajärjestelmä pysyi niin ikään varsin staattisena koko viime vuosisadan ajan.

Oppikirjojen suhteellisen harvoin tapahtuneet vaihtumiset puhuvat hitaan kehityksen puolesta kansakouluopetuksen alalla. Oppikirjojen yksityiskohtaisessa tarkastelussa voidaan panna merkille lähinnä eräät painoasuun ja kirjasinlajeihin sekä kuvitukseen liittyvät seikat, eikä nykyaikaisen lapsipsykologian korostamia piirteitä niissä juurikaan esiinny aivan vuosisadan taitteessa ilmestyneitä oppikirjoja lukuunottamatta. Mutta se seikka on kuitenkin tässä yhteydessä pantava merkille, että harjoituskoulujemme ja kansakoulujemme oppikirjat olivat

alun alkaen suhteellisen hyviä ja muiden maiden oppikirjallisuuteen nähden ainakin tasaveroisia.

Kansakoulun oppiaineiden opetuksessa harjoituskouluissa käytettiin pääasiallisimmin kahta opettajakeskeistä päämenetelmää, esittävää ja kyselevää metodologiaa. Opetus oli ns. luokkaopetusta, vaikka monien aineiden tunneilla yksityiset oppilaat joutuivat usein joko tekemään selkoa vasta opitusta asiasta tai sitten kertomaan ennen opittua. Ulkolukua lienee ”vanhalta muistilta” harrastettu suhteellisen paljon, vaikka se erosi aikaisemmasta ulkoluvusta ratkaisevasti — ainakin periaatteessa — siinä, että opitut asiat pyrittiin ennen ulkoa oppimista selittämään ja ymmärtämään. Kyselykään ei periaatteessa ollut katekeettista muussa opetuksessa kuin kotitehtävien kuulustelussa, vaan käytäntöön pyrittiin soveltamaan myös heuristista ja geneettistä kyselytekniikkaa, joilla kummallakin oli oppilaiden ajattelua liikkeelle paneva induktiivinen luonne.

Mitä tulee eri opettajainvalmistuslaitosten kehittämään opetusmetodiikkaan, on todettava, että se monissa yksityiskohdissa on luultavasti saanut — opetuksen ohjaajista riippuen — oman erikoislaatuisen luonteensa. Jyväskylän seminaarin ensimmäisillä opettajilla on ollut parhaat edellytykset onnistua opetustyön ohjauksessa, koska he olivat olleet pitkän ajan ulkomaisten parhaissa opettajainvalmistuslaitoksissa ja kouluissa oppimassa nimenomaan uusia opetusmenetelmiä; aikana, jolloin innostus opetusmenetelmiä kohtaan oli suurempi kuin vuosisadan lopulla. Monet muutkin seminaarien opettajat olivat olleet opettajina ennen seminaariin tuloaan, mutta oppikouluissa, joiden tuolloiset opetusmenetelmät eivät liene olleet sillä tasolla kuin parhaiden kansanopetuslaitosten.

Yleisen opetusopin periaatteita esiintyi runsaasti eri aineiden spezialiopetusopeissa. Lukemisen alkeisopetuksen metodeja lukuunottamatta uskonnon, lukemisen, historian, maantiedon ja luonnontiedon opetuksessa oli runsaasti yhteisiä piirteitä, mikä käy ilmi eri aineiden opetuksesta tehdyistä analyyseistä. Myöskään eri luokkatasot eivät sanottavasti muuttaneet opetuksen kulkua, vaan harjoituskoulujen yläasteella, vieläpä seminaariopetuksessakin, ovat työtavat olleet samankaltaisia kuin koulun ala-asteella. Oppilaiden ikää ei siis tällöin ole käsitetty opetuksen differentioimista edellyttäväksi tekijäksi. Laskennon, käsityön, voimistelun ja laulun työtavat ovat jonkin verran enemmän poikenneet yleisistä opetusohjeista kuin em. oppiaineiden opetusmenetelmät. Laskennon opetus on luonteeltaan ollut varsin yksilöllistä luokkaopetuksesta huolimatta. Käsityöopetuksessa on run-

saasti käytetty nykyisin yksilöllisen työskentelyn nimellä kulkevaa menetelmää. Vasta vuosisadan lopulla ryhdyttiin käsityönopetuksessa kehittämään luokkaopetusmenetelmää yksilöllisen ohjausmenetelmän rinnalla.

Oppineita kouluja moitittiin viime vuosisadan puolivälissä ja myöhemminkin siitä, että ne olivat luonteeltaan erittäin teoreettisia. Samaa sanottiin tuolloin myös keskieurooppalaisista kansakouluista. Cygnaeuksen tarkoituksena oli liittää teoreettiseen kansakouluun myös annos työkoulua, ja hän onnistuikin pyrkimyksissään. Tyttöjen käsi-työt ja poikien veisto ovat tästä tyyppillisinä esimerkkeinä. Mutta tämän lisäksi oli vielä runsaasti työkouluideaa piirustuksen ja voimistelun opetuksessa, siksi paljon oppilaat noiden aineiden oppitunneilla joutuivat käyttämään hyväkseen, ei vain näkö- ja kuuloaistia, vaan myöskin käsiään, vieläpä koko ruumistaan. Oli alkanut aikakausi, jolloin ihmisen — vieläpä periaatteessa kaikkien kansalaisten — kaikinpuolisesta kehittämisestä alkoi muodostua yleinen ja arvostettu kasvatuspäämäärä.

Liite 1

*Jyväskylän tyttöbarjoituskoulun yhdistetyn luokan lukujärjestys
kevätlukukaudella 1896*

	maanantai				tiistai				keskiviikko				torstai				perjantai				lauantai			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
8 — 9	raamatun- historia				laskento				raamatun- historia				lasken- to		histo- ria		laskento				raamatun- historia			
9 — 10	luke- minen		kirjoi- tus		katekismus				lasken- to		mittaus- oppi		piirustus				katekismus				maan- tieto		kirjoi- tus	
10 — 11	voimistelu				laulu				maan- tieto		kirjoi- tus		histo- ria		lasken- to		voimistelu				kirjoi- tus		histo- ria	
12 — 1	kirjoi- tus		luonnon- tieto		kirjoi- tus		histo- ria		kirjoi- tus		luke- minen		kirjoi- tus		käsi- työ		kieli- oppi		kirjoi- tus		lasken- to		maan- tieto	
1 — 2	käsi- työ				histo- ria		piirus- tus		käsi- työ				kirjoi- tus		luonnon- tieto		kirjoi- tus		kieli- oppi		laulu			
2 — 3	työ																							

Lyhenteitä

Jopk	Jyväskylän seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat
Jpoe	Jyväskylän poikaharjoituskoulun oppiennätykset
Jtoe	Jyväskylän tyttöharjoituskoulun oppiennätykset
Jvk	Jyväskylän seminaarin vuosikertomukset
Sopk	Sortavalan seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat
Svk	Sortavalan seminaarin vuosikertomukset
Topk	Tammisaaren seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat
Tvk	Tammisaaren seminaarin vuosikertomukset
UC	Uno Cygnaeus
Uopk	Uudenkaarlepyyn seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat
Uvk	Uudenkaarlepyyn seminaarin vuosikertomukset

Lyhenteitä on lisää painamattomien lähteiden luettelossa.

Lähdeviittaukset

Painamattomien lähteiden, sanoma- ja aikakauslehtien sekä varsinaisen lähdekirjallisuuden kohdalla on viittaukset tehty kuten tutkimuksen I osassakin. Nimen jälkeen esiintyvä numero ilmaisee, monesko a.o. tekijän lähdeluetteloön sisältyvä teos on kysymyksessä. Sen sijaan oppikirjallisuuteen viitattaessa on mainittu oppikirjan nimi joko kokonaan tai osittain. Jos sama oppikirja esiintyy usean kerran lähteenä, on silloin käytetty merkintää mt.

Lähdeluettelo

I Painamattomat lähteet

1. *Valtionarkisto (VA)*

Koulutoimen ylläpidon arkisto

Seminaarien vuosikertomuksia 1864—1900

Uno Cygnaeuksen kokoelma

Seminaarinopettajien Cygnaeukselle lähettämiä kirjeitä 1870—87

2. *Vaasan maakunta-arkisto (VMA)*

Uudenkaarlepyyn seminaarin arkisto ((USA)

Opettajakunnan pöytäkirjat 1873—1900

3. *Savo-Karjalan maakunta-arkisto (SKMA)*

Sortavalan seminaarin arkisto (SSA)

Opettajakunnan pöytäkirjat 1880—1900

Seminaarinjohtajan kirjekonsepteja

4. *Jyväskylän seminaarin arkisto (JSA)*

Arkisto sijaitsee kasvatusopillisen korkeakoulun kirjastossa

Opettajakunnan pöytäkirjat 1863—1900

Poika- ja tyttöharjoituskoulun oppiennätyksiä 1867—1900

Loimion, Lönnbeckin ja Ida Petanderin muistiinpanoja ja opetusohjelmia

5. *Tammisaaren seminaarin arkisto (TSA)*

Arkisto sijaitsee Tammisaaren seminaarinjohtajan asuinrakennuksessa

Opettajakunnan pöytäkirjat 1871—1900

Seminaarinjohtajan kirjekonsepteja

6. *Turun yliopiston kirjasto (TYK)*

Perälän ja Vuorisen tekemiä muistiinpanoja sekä opetusohjelmia

7. *Kasvatusopillisen korkeakoulun kasvatustieteen laitos (KKKL)*

Ranta, Kalevi, Jyväskylän seminaarin harjoituskoulun vaiheita 1900—1937.

Laudaturtutkielma 1960.

II Sanoma- ja aikakauslehdet

Kansakoulun Lehti 1883, 1884, 1885 ja 1891

Kasvatus ja Koulu 1959

Kasvatusopillisia Sanomia 1894 ja 1899

Koti ja Koulu 1865

Litteraturblad 1857

Mehiläinen 1862

Opettajain Lehti 1919

Rheinische Blätter 1877 ja 1882

Valvoja 1889 ja 1892

III Lähdekirjallisuus

- Anjou, L. Chr.—Kastman, K. W.—Kastman, Kn. A.*, Bidrag till Pedagogik och Metodik.
- Häftet I. Metodik: Geografi historia. Karlstad 1872.
 - Häftet II. Metodik: Biblisk Historia. Karlstad 1872.
 - Häftet IV. Metodik: Modersmälet. Karlstad 1872.
 - Häftet V. Metodik: Räknekonsten i Folkskolan. Karlstad 1872.
 - Häftet VI. Pedagogik. Linköping 1872.
- Aurola, E.*, Suomen tehtaankoulut 1636—1881. Forssa 1961.
- Barth, Paul*, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1925.
- Bennett, C. A.*, History of manual and industrial education 1870 to 1917. Illinois 1927.
- Betänkande afgifvet af Kommitén för uppgörande af program för ordnande af undervisningen i qvinligt handarbete vid folkskolorna i landet. Helsingfors 1892.
- Bormann, K.*, Schulkunde für evangelische Volksschullehrer I ja II. Berlin 1862 ja 1863.
- Burger, E.*, Arbeitspädagogik. Leipzig 1923.
- Cederberg, J. A.*, Tolf U. Cygnaei bref till Nestor Järvinen. Helsinki 1913.
- Cleve, Z. J.*, Koulujen kasvatusoppi. Suom. J. G. Sonck. Helsinki 1886.
- Cubberley, E. P.*, The history of education. Cambridge, Massachusetts 1928.
- Cygnæus, U.*, 1. Reseberättelse, jemte betänkande i folkskolefrågan. Helsingfors 1860.
- 2. Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland. Helsingfors 1861.
- (*Cygnæus, U.*), Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Helsinki 1910.
- Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. Denkschrift. Bern 1861.
- Diesterweg, A.*, Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer I. Essen 1850.
- Ehdotus asetukseksi kansakoulunopettaja- ja opettajatarseminaarien järjestämistä varten Suomen suuriruhtinaanmaassa. Helsinki 1895.
- Ekendal, J. Herm.*, Resa genom Danmark, Tyskland och Schweiz åren 1850, 1852 ja 1853. Osat I ja II. Upsala 1855.
- Ekenäs seminarium, årsberättelser 1897—1900. Ekenäs 1897—1900.
- Euler, C.*, Geschichte des Turnunterrichts. Kehr, Geschichte der Methodik V. Gotha 1907.
- Florin, A.*, Die Methodik der Gesamtschule. Zürich 1886.
- Förster, E.*, Die Allgemeine Bestimmungen vom 15. October 1872 betreffend das Volksschul-Wesen in Preussen. Berlin 1881.
- Geistbeck, M.*, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts. Kehr, Geschichte der Methodik II. Gotha 1888.
- Grue-Sørensen, K.*, Kasvatuksen historia II. Porvoo 1961.
- Göös, K.*, Voimistelun harjoitusoppi. Jyväskylä 1868
- Haavio, M.*, 1. Kansakoulun uskonnonopetuksen siveellinen kasvatustehtävä nykyisen tutkimuksen valossa. Jyväskylä 1941.
- 2. Kansankirkkomme ja kansansivistystyö. Lahti 1947.
 - 3. Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki. Jyväskylä 1950.
- Hagfors, K. J.*, Modersmälet i folkskolan. Helsingfors 1894.

- Halila, A.*, Suomen kansakoululaitoksen historia I—II. Turku 1949.
- Hannikainen, P. J.*, Kansakoulun musiikkioppi. Jyväskylä 1901.
- Hans Kejslerliga Majestäts nådiga gymnasii- och skolordning för Stor-Fursten-dömet Finland. Helsingfors 1844.
- Hans Kejslerliga Majestäts nådiga gymnasii- och skolordning för Stor-Fursten-dömet Finland. Helsingfors 1856.
- Hanbo, J. T.*, Suomen oppikoululaitoksen historia I—II. Porvoo 1947 ja 1955.
- Heikel, V.*, Praktisk Handbok i skolgymnastik för gossar. Helsingfors 1874.
- Helm, J. E.*, Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule. Kehr, Geschichte der Methodik II. Gotha 1888.
- Hårdh, R.*, Ohjeita poikien käsitöiden johtamiseen kansakoulussa. Jyväskylä 1892.
- Högman, K. J.*, Lu'unlasku kansakoulussa. Jyväskylä 1880.
- Isoaari, J.*, Jyväskylän seminaarin kasvatus ja opetusopin opetus vuosina 1865—1901. Jyväskylä 1961.
- Johnsson, A.*, Husfliden i Finland og Sverige. Lähetetty Uno Cygnaeukselle 3.8. 1877.
- Johnsson, M.*, Om induktiv metod i undervisning. Porvoo 1891.
- Järvinen, N.*, Kateketika. Jyväskylä 1882.
- Kehr, C.*, Die Praxis der Volksschule. Gotha 1872.
- Keskustelut ensimmäisessä, kolmannessa, neljännessä, viidennessä, kuudennessa, seitsemännessä, kahdeksannessa, kymmenennessä, yhdennessätoista ja kahdennessätoista kansakoulukokouksessa. Painettu vuosina 1869, 1875, 1878, 1882, 1884, 1888, 1891, 1896, 1899, 1902.
- Kettiger, J.*, 1. Das Schulwesen des Kantons Basel-Landschaft. Liestal 1844.
— 2. Programm des Aargauischen Lehrerseminars in Wettingen 1857 ja 1859. Baden 1857 ja 1859.
- Kiljander, L.*, Käytännöllisiä neuvoja luonnontieteiden opettamiseen kansakoulussa. Jyväskylä 1903.
- Krause, J. W. D.*, Die Geschichte des Unterrichts in den Nadelarbeiten. Kehr, Geschichte der Methodik IV. Gotha 1889.
- Kröger, K.*, Käsikirja Raamatun historian opetuksen valaisemiseksi I ja II. Kuopio 1902 ja 1904.
- Kylberg, L. V.*, Om svenska folkskolan och grette Thorsten Rudenschöld. 2 uppl. Stockholm 1861.
- Kyöstiö, O. K.*, 1. Työopetuksen teoriaa ja käytäntöä I. VTT. Helsinki 1954.
— 2. Äidinkielen opetus ammattikouluissa. Kasvatus ja Koulu 4—5/1959.
- Labdes, E.*, Ahlmanin pitäjänkoulut. Tampere 1958.
- Lange, W.*, Knospen, Blüthen und Früchte erziehlichen Strebens. Hamburg 1860.
- Landquist, J.*, Pedagogikens historia. Lund 1941.
- Lehrplan der Primarschule. Zürich 1861.
- Lehrplan des Aargauischen Schullehrer-Seminars in Wettingen 1854. Baden 1854.
- Leutz, F.*, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II. Karlsruhe 1894.
- L(indström), H.*, Matka-Kertomus. Jyväskylä 1868.
- Lydecken, Ch.*, Tyttöjen käsitöiden johtamisen ohjeita kansakoulua varten. Helsinki 1892.
- Länkelä, J.*, Äidinkielen opetus I. Jyväskylä 1902.

- Lärokurser vid Kongl. seminarium för bildande af lärarinnor och den dermed förenade normalskolan för flickor. Stockholm 1866.
- Lönbeck, G. F.*, Kansakoulun käsikirja 1889, 1900 ja 1907. Helsinki 1889, 1900 ja 1907.
- Mietteitä ja Ehdotuksia Suomen Kansakoulu-toimesta, annettu 10.6.1862. Helsinki 1864.
- Mulhern, J.*, A history of education. New York 1946.
- Niemi, Herm.*, Kirjoitustaidon opetus kansakoulussa. Porvoo 1911.
- Nurmi, Veli*, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. Jyväskylä 1964.
- Nyberg, M.*, 1. Merkillinen helpoitus laulunopetuksessa. Helsinki 1903.
— 2. Kansakoulun laulunopetus. Helsinki 1904.
- Nykarleby folkskolseminarium. Matrikel 1873—1957. Nykarleby 1958.
- Nykarleby seminarium, årsberättelser 1897—1901. Nykarleby 1897—1901.
- Ohjelma Jyväskylän seminarin tyttö-mallikoulun neliosastoiselle luokalle. Jyväskylä 1892.
- Program till Läro- och Läseböcker för Finlands folkskolor. Brahestad 1899.
- Reble, A.*, Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1951.
- Richter, A.*, Die Methodik des Geschichtsunterrichtes der Volksschule in ihrer Geschichtlichen Entwicklung. Kehr, Geschichte der Methodik II. Gotha 1888.
- Salo, A.*, 1. Piirteitä Jyväskylän seminaarin ensimmäisten opettajien valmistumisesta tehtäväänsä. Eripainos Keski-suomalaisesta 1937.
— 2. Pikkulasten kasvatustavoitukset Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä I. Hämeenlinna 1939.
- S(alomon), O.*, Om Nääs Slöjdskolor. Stockholm 1876.
- Sandberg, F.*, Undervisningslära. Stockholm 1870.
- Schalin, Z.*, Kristillisestä lastenkasvatuksesta. Jyväskylä 1890.
- Schmidt, K.*, Die Geschichte der Pädagogik IV. Göthen 1862.
- Seminarium i Ekenäs, årsberättelser 1897—1900. Ekenäs 1897—1900.
- Snellmanin* kootut teokset V ja VIII. Porvoo 1929 ja 1932.
- Somerkivi, U.*, Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa. Helsinki 1952.
- Sonck, E.*, Ohjauksen katekismusopetukseen. Helsinki 1897.
- Sortavalan seminaarin vuosikertomukset 1897—1901. Sortavala 1897—1900.
- Stenbäck, Ottilia*, Wilhelm Wegelius. Porvoo 1925.
- Stiehl, J.*, Die drei Preussischen Regulative. Berlin 1858.
- Sundwall, F. W.*, Seminarium i Ekenäs 1871—1896. Ekenäs 1896.
- Suomalainen, K.*, Laskennon opetusoppi seminaarinkokelaille ja nuorille opettajille. Porvoo 1898.
- Suunnitelmia Suomen kansakoulujen Oppi- ja Lukukirjoja varten. Mietintö. Porvoo 1899.
- Svenska Normallyceum i Helsingfors 1864—1914. Helsingfors 1915.
- Sörensen, Anna*, Det svenska folkskolans historia 1860—1900. Svenska folkskolans historia III. Stockholm 1942.
- Takala, Annika*, Lukukirjojen teemojen yhteys kasvatuksen tavoitteisiin. Kasvatus ja koulu 3/1961.
- Thornton, J. S.*, Uno Cygnaeus. Journal of Education 1890.

- Utlåtanden och förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland 10.6.1862. Helsingfors 1963.
- Vaaranen, K. A.*, 1. Johdatus vanhantestamentin biblianhistorian kertomuksiin I—IV. Sortavala 1885—1890.
- 2. Johdatus Pienen katekismuksen opettamiseen. Sortavala 1897.
- Wallin, J.*, Iakttagelser rörande folkskolorna i några främmande länder. Stockholm 1865.
- Wallin, O.*, 1. Historian opetus kansakoulussa. Jyväskylä 1875.
- 2. Kansakoulun yleinen kasvat- ja opetusoppi. Jyväskylä 1883.
- Wiessner, E.*, Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben. Kehr, Geschichte der Methodik IV. Gotha 1889.
- Wilskman, I.*, Voimistelun käsikirja. Kuopio 1896.

IV Oppikirjallisuutta

1. Uskonto

- Barth, K. G.*, Biblia-historia. Helsinki 1861.
- Korsström, E.*, Biblisk läsebok för barn och skolungdom. Helsingfors 1884.
- Lasten Raamattu. Hämeenlinna 1865.
- Lasten Raamattu. Tampere 1881.
- Leinberg, K. G.*, Biblian historia. Helsinki 1864.
- Biblian historia. Jyväskylä 1875.
- Lyhyinen Biblian historia. Jyväskylä 1877.
- Biblisk historia. Helsingfors 1860.
- Steinmetz, A.*, Biblian historia pikkukouluille. Jyväskylä 1875.
- Sundwall, F. W.*, Biblisk historia. Tavastehus 1893.
- Biblian historia. Hämeenlinna 1893.
- Biblisk historia för småskolan. Helsingfors 1898.
- Vaaranen, K. A.*, Biblian historia. Porvoo 1889.
- Lyhyt Biblian historia. Porvoo 1892.

2. Äidinkieli

- Ahlqvist, Aug.*, Uusi suomalainen lukemisto. Helsinki 1873.
- Barnens första bok i skolan och hemmet. Helsingfors 1893.
- Bähr, M.*, Isänmaallinen kirjoitusvihko koulua ja kotia varten. Vihot I—V. Helsinki.
- Fosterländskt skrivhäfte för skolan och hemmet. Vihot I ja II.
- Danielsen, L. A.*, Danielsenin kirjoitusjärjestelmä. Vihot 1—6, kalteva ja pysty kirjoitus. Suomeksi sovittanut K. Raitio. Helsinki.
- Hagfors, K. J.*, Svensk rättskrifning och uppsatsskrifning. Nikolaistad 1897.
- Hagman, Lucina—Johnsson, M.—Rapola, F.*, Koulun lukukirja. Porvoo 1894.
- Lagerblad, E.*, Svensk språklära för folkskolor. Helsingfors 1892.
- Svensk rättskrifningslära. Helsingfors 1894.
- Länkelä, J.*, Ensimmäinen Luku-Kirja ja Aapinen. Helsinki 1867. (24. painos v. 1896).
- Toinen Luku-Kirja. Helsinki 1866.

- Kolmas Luku-Kirja. Helsinki 1875.
- Suomen kielen kielioppi. Hämeenlinna 1867.
- Läsebok för folkskolan. Stockholm 1878.
- Niemi, H.*, Kaunokirjoitusjärjestelmä. Jaksot I—IV, pysty- ja vinokirjoitus. Porvoo.
- Raitio, K.*, Lukukirja lapsille. Porvoo 1889.
- Toinen lukukirja. Porvoo 1889.
- Äidinkielen alkeisoppi. Sortavala 1885.
- Hiljaiset kirjoitusharjoitukset. Porvoo 1894.
- Kieliopillisia harjoituksia. Jyväskylä 1895.
- Oikeinkirjoitusharjoituksia. Porvoo 1897.
- Kielioppi kansakoulussa. Jyväskylä 1908.
- Ohjeita kieliopin opetukseen. Sortavala 1892.
- Rancken, J. O. I. och C. W. Rancken*, Ny Elementar- eller ABC-Bok efter ljud-, rit-, skrift- och läsmetoderna. Stockholm 1867.
- Salmelainen, E.*, Pääskyisen pakinat. Kuopio 1857.
- Sundén, D. A.*, Svensk språklära för folkskolan. Stockholm 1890.
- Sundbolm, A. L.*, Den första undervisningen i svensk grammatik. Ekenäs 1885.
- Svensk läsebok för barn. Helsingfors 1888.
- Topelius, Z.*, Naturens bok. Helsingfors 1856.
- Luonnon-kirja. Helsinki 1860.
- Boken om vårt land. Helsingfors 1875.
- Maamme kirja. Helsinki 1876.

3. Laskento

- Berg, A.*, Kansakoulun laskuoppi. Turku 1895.
- Bonsdorff, E.*, Lu'un- laskun oppikirja. Jyväskylä 1873.
- Mittaus-opin alkeet. Helsinki 1873.
- Lasku-harjoituksia. Vihot I—VI. Jyväskylä 1872—74.
- Räkne-öfningar. Vihot I—VI. Ruotsiksi G. Lbk(Lönnbeck) 1872.
- Elementerna i geometrins jemte kort handledning i landtmäteri. Jyväskylä 1874.
- Kansakoulun mittausoppi. Jyväskylä 1890.
- Folkskolans geometri. Jyväskylä 1891.
- Högman, K. J.*, Lu'unlaskun oppikirja. Helsinki 1883.
- Taululaskuharjoituksia. Vihot I—IV. 1880-luvulla.
- Nyberg, B. A.*, Elementarkurs i räkning. Helsingfors 1869.
- Lärobok i räkning för hemmet och skolan. Helsingfors 1879.
- Ojala, N.*, Kansakoulun laskuoppi. Porvoo 1896.
- Kansakoulun mittaus-oppi. Jyväskylä 1898.
- Oksanen, K.*, Laskuoppi. Tampere 1892.
- Ramsay, A.*, Metri-järjestelmä. Helsinki 1886.
- Lärobok i aritmetik I. Smäskolans räknelära. Borgå 1888.
- Lärobok i aritmetik II. Folkskolans aritmetik. Borgå 1888.
- Suomalainen, K.*, Laskuopillisia esimerkkejä I—XII. Porvoo, vuosisadan vaihe.
- Lyhykäinen Mittaus-oppi. Porvoo 1893.
- von Zweigbergk, P. A.*, Lärobok i räknekonsten. Helsingfors 1865.

4. *Historia*

- Forsström, O. A.*, Suomen historian oppikirja kansakouluja varten. Porvoo 1893.
Hallsten, A. G. J., Suomen historia. Turku 1858.
 — Ny lärobok i allmän och fäderneslandets historia. Jyväskylä 1875.
Juuti, K. J., Lukukirja yleisessä historiassa. Helsinki 1884.
Lehtinen, T., Yleisen historian oppikirja kansakouluille. Porvoo 1893
Melander, H. L., Lärobok i Finlands historia för folkskolor. Helsingfors 1877.
 — Lärobok i allmän historia för folkskolor. Helsingfors 1886.
Nordman, P., Suomen historian oppikirja kansakouluja varten. Porvoo 1893.
 — Finlands historia för folkskolor. Helsingfors 1892.
Pallin, J. K., Keski-ajan historia. Jyväskylä 1875.
 — Vanhan ajan historia. Jyväskylä 1877.
 — Yleisen historian oppikirja. Porvoo 1892.
Wallin, O., Suomen historia. Jyväskylä 1877.
 — Lyhyt vanhan ajan historia alkaville. Hämeenlinna 1870.
 — Lyhyt keski-ajan historia alkaville. Hämeenlinna 1872.
 — Uudemman ajan historian oppikirja. Hämeenlinna 1870.
 — Yleisen historian oppikirja. Jyväskylä 1881.
Wichmann, V. K. E., Allmän historia. Helsingfors 1900.

5. *Maantieto*

- Dannholm, O.*, Geografi för folkskolor och andra läroinrättningar äfvensom till själfstudium. Helsingfors 1889.
 — Maantiede kansakouluja ja muita oppilaitoksia sekä yksinään lukemista varten. Helsinki 1889.
Erslev, Ed., Yleinen maantiede. Kansakouluja ja ensimmäistä opetusta varten (mukaillut Modeen). Viipuri 1871.
 — Allmän geografi för folkskolor och den första undervisningen. (Modeenin mukailema). Wiborg 1872.
Genetz, A., Maantieteen oppikirja kansakouluja varten. Porvoo 1894.
Habl, D., Lärobok för den förberedande undervisningen i geografi. Helsingfors 1874.
 — Maantieteen alkeet. Alustavaa opetusta varten. Helsinki 1875.
 (*Hallsten, A. G. J.*), Maantieto. Suom. G. C.(annelin). Turku 1860.
Juuti, K. J., Suomen maantiede. Kansakouluja varten. Jyväskylä 1881.
 — Maantieteen oppikirja. Kansakouluja varten. Helsinki 1884.
Korander, L., Yleinen maa-tiede. Viipuri 1862.
Lagerblad, E., Förberedande geografi. Wiborg 1866.
Modeen, A. E., Lärobok i finlands geografi. Wiborg 1866.
 — Suomen maantieteen oppikirja. Viipuri 1867.
 — Oppikirja maantieteessä. Viipuri 1872.
 — Lärobok i geografien. Erslevin mukaan. Wiborg 1872.

6. Luonnontieto

- Berlin, U. J.*, Oppikirja luonnontieteeseen. Turku 1859.
Bonsdorff, K. R., Eläin-tiede eli Zoologia I. Hämeenlinna 1867.
Cantb, J. F., Luonnon-opillinen osviitta. Hämeenlinna 1871.
Celander, G. M., Oppikirja luonnontieteessä kansakouluja varten. Helsinki 1875.
Hedström, G., Folkskolans naturlära. Helsingfors 1902.
Jännes, A. Th., Eläintieteen oppikirja. Kansakouluja varten. Porvoo 1892.
 — Kansakoulun Kasvioppi ja Eläintieteen Oppikirja. Porvoo 1894.
 — Luonnon oppi Kansakouluja varten. Porvoo 1897.
Kiljander, L., Kansakoulun eläinoppi. Jyväskylä 1893.
 — Kansakoulun kasvioppi. Jyväskylä 1893.
 — Kansakoulun yleinen luonnonoppi. Jyväskylä 1894.
Lütken, C. F., Zoologia eli eläinkunnan luonnonhistoria. Kuopio 1866.
Mela, A. J., Lyhykäinen kasvioppi ja Kasvio. Helsinki 1877.
Poppius, A., Kokeisin perustuva oppikirja fysikissä. Turku 1879.
Segerstedt, A., Luonnontiede kansakouluja ja aloittelevia varten. Jyväskylä 1881.

7. Piirustus

- Ekström, J. ja A. Kohonen*, Viivainpiirustuksen alkeet kansanopetuslaitoksille. Tukholma 1894.
 — Käsivaraisen ja Viivainpiirustuksen Oppikurssi Kansakouluja varten. Helsinki 1899.
Forsman, W., Grunderna till projektionsläran för handverkare och lägre industriskolor. Helsingfors 1885.
 — Projektionopin alkeet. Helsinki 1885.
Hedström, G., Viivantopiirustuksen oppikurssi kansakouluja varten. Porvoo 1899.
Hippius, G. A., Piirustusopin alkeet. E. S.(oldan). Turku 1867.
 — Piirustusvihko Hippiuksen tapaan. Turku 1867.
 — Piirustuskaavoja G. A. Hippiuksen mukaan. Turku 1867.
Hofström, Wenny, Teksti Käsivaraisen piirustuksenopetuksen Suunnitelmaan Kansakouluja varten. Porvoo 1899.
 — Text till Lärokurs i Frihandsteckning för folkskolor. Borgå 1899.
Hårdh, R., Viivantopiirustuksen Oppikirja. Jyväskylä 1888.
 — Lärobok i Linearritning. Jyväskylä 1891.
Keinänen, S. A., Helppoja harjoitelmia käsivaralla piirustamiseen vasta alkaville kouluissa ja kodissa. Helsinki 1897.
 — Alkuharjoituksia vapaalla kädellä piirtämiseen. Helsinki 1878.
 — Selitykset alkuharjoituksiin vapaalla kädellä piirustamiseen. Helsingfors 1878.
Stenbäck, J., Linjaalipiirustuksen alkeet. Vera Hjeltin ja E. Mäkisen avustamana. Helsinki 1887.
 — Piirustusopetus kansa- ja käsityökouluissa. Helsinki 1887.
Törnudd, Lilli, Piirustuksen ohjeita. Porvoo 1903.
Wäänänen, J., Kaavoja alkeispiirustusta varten. Porvoo.

8. *Käsityö*

Järveläinen, T., Perusmallisarja poikien käsityö-opetusta varten kansakouluissa.
Stenbäck, J., Mallikokoelma piirustuksia käsityö-opetusta varten kansakouluissa.
 Helsinki 1888.

9. *Laulu*

Blomqvist, Anna, Elementära sångöfningar för skolor. Helsingfors 1885.
Carlsson, A. W., Lärokurs i tonläsning för skolor. Helsingfors 1886.
Hannikainen, P. J., Laulukokoelma Sirkkuset.
Havia, M., Laaluvihkonen. Helsinki 1890.
Lithenius, Sofie, Siskan. Enstämmiga sånger. Helsingfors 1903.
Nervander, E., Sånglära för folkskolor. Helsingfors 1896.
Nyberg, M., Oppilaan laulukirja I—IV. Porvoo 1900—1901.
Pietikäinen, A., Musiikkiopin alkeet. Jyväskylä 1898.
Rikström, A., Koulun laulukirja. Jyväskylä 1899.
Wächter, H., 34 helppoa laulua kansa- ja lapsikouluille. Leipzig 1873.
 — Kort praktisk Sånglära. Helsinki 1865.

Henkilöhakemisto

- Ahlman, G. 17, 30
 Ahlman, F. 16
 Ahlqvist, A. 29
 Alm, F. 82, 83
 Anjou, N. E. 89
 Anjou, L. C. 11, 17, 19, 20, 24, 26,
 31, 33, 34, 36—38, 41, 42, 46, 49,
 50, 52, 53, 58, 59, 65, 68, 86
 Aurola, E. 12, 17, 23, 30, 43, 65, 84
 Baltzer, R. 44
 Barth, K. G. 16, 17
 Basedow, J. B. 80
 Basler, F. 37
 Bennet, C. A. 74
 Berg, A. 45, 64, 65
 Berlin, N. J. 29, 64, 65
 Berner, A. 78
 Blesche, B. H. 76
 Blomqvist, A. 88
 Bonsdorff, K. R. 64
 Bonsdorff, E. 41—47
 Bormann, K. 11, 42, 50, 87
 Boxström, B. 11
 Bredov, G. G. 51, 64
 Brubacher, J. S. 64
 Burger, E. 74
 Bähr, M. 31, 36
 Cannelin, K. 58
 Canth, J. F. 64
 Carlsson, A. W. 88
 Cederberg, J. A. 13
 Celandier, G. M. 64
 Cleve, Z. J. 10—12, 17, 19, 20, 24,
 30, 33, 34, 36—38, 41, 46, 47, 50,
 52, 53, 56, 58, 59, 65, 68, 81
 Comenius, A. 56
 Cubberley, E. P. 74
 Cygnaeus, U. 9, 13, 14, 16, 19—21,
 23—28, 32—34, 36, 41, 42, 49, 50,
 56, 57, 62, 63, 66, 68, 69, 73—77,
 80—82, 85, 86, 95, 99
 Danielsen, L. A. 31
 Dannholm, O. 58
 Diesterweg, A. 14, 28, 32, 56, 80, 86
 Eiselen, E. 82
 Ekendal, J. H. 32, 87
 Ekström, J. 70
 Erikson, Maria 11, 16
 Erslev, E. 38
 Euler, C. 80, 82
 Filaret (Drozdow, V. M.) 14
 Floman, W. 71, 86
 Florin, A. 91—93
 Forsström, O. A. 51, 52, 81
 Francke, A. H. 73, 85
 Fröbel, F. 70, 73, 76
 Frölich, G. 20, 26
 Förster, E. 92
 Geistbeck, M. 56, 57
 Genetz, A. Th. 58, 64, 65
 Graser, J. B. 32
 Grube, A. W. 51, 52
 Grue-Sørensen, K. 32
 Göös, Fanny 42
 Göös, K. 80—83
 Haapanen, A. 78
 Haavio, M. H. 9, 12, 18, 80
 Hagfors, A. E. 24
 Hagfors, E. A. 86, 88
 Hagfors, K. J. 24, 27, 31, 34, 36,
 38, 40
 Hagman, Lucina 25
 Hahl, D. 58
 Halila, A. 12, 15, 17, 23, 30, 41, 65,
 74, 84
 Hallsten, A. G. J. 51, 52
 Hanho, J. T. 17, 30
 Hannikainen, P. J. 86—89
 Havia, M. 88
 Hedström, G. 70, 71
 Heikel, V. 80—83
 Helm, J. E. 85—87
 Hentschel, E. 85
 Hermes, K. H. 70
 Hippius, G. A. 70, 71
 Hofström, Wenny 68—71
 Hutter 70
 Hynén, O. 17, 34
 Hübner, J. 12
 Hårdh, R. 70, 71, 78, 79
 Häyrinen, K. 11
 Högman, K. J. 41, 43—47

- Isosaari, J. 90, 92, 93
 Jacotot, J. 32
 Junge, F. 66
 Juuti, K. J. 51, 52, 58
 Järveläinen, T. 76
 Järvinen, N. 10, 13, 17, 19—21
 Kastman, K. A. 11, 17, 19, 20, 24, 26, 31, 33, 34, 36—38, 41, 42, 46, 49, 50, 52, 53, 58, 59, 65, 68, 86
 Kastman, K. W. 11, 17, 19, 20, 24, 26, 31, 33, 34, 36—38, 41, 42, 46, 49, 50, 52, 53, 58, 59, 65, 68, 86
 Kehr, G. 11, 14, 17—20, 26, 28, 32, 42, 43, 46, 51, 53, 57—59, 62, 69, 81, 82, 87, 90, 91
 Keinänen, S. A. 70, 71
 Kettiger, J. 26, 37
 Kiljander, L. 62, 64—66
 Kiljander, N. 86
 Korander, L. 58
 Korsström, J. E. 16
 Kröger, K. 18, 19
 Kunelius, K. 32
 Kurtz, J. H. 18
 Kylberg, L. V. 33
 Kyöstiö, O. K. 73, 74, 76
 Köhler, A. 70
 Lagerblad, E. 31, 57
 Lahdes, E. 12, 17, 30
 Landqvist, J. 74
 Legorju, Julie 79
 Lehtinen, T. 51
 Leinberg, K. G. 10, 14—17, 27, 42, 50, 57, 63, 82
 Leutz, F. 92
 Lindén, J. 64, 65
 Lindström, Hilma 78
 Ling, P. 80
 Lithenius, Sophie 88
 Locke, J. 80
 Loimio, O. 34, 65
 Lundgren, F. 18
 Lundh, L. A. 88
 Luther, M. 13, 85
 Lydecken, Ch. 58, 59, 77—79
 Lütke, C. F. 64
 Länkelä, J. 10, 16, 24, 26—32, 34, 36—38, 43
 Lönnbeck, G. F. 10, 13, 19, 65, 71, 76, 77, 79, 87, 91, 92
 Masalin, Olga 77
 Meijerberg, C. J. 31
 Mela, A. J. 64
 Melander, H. L. 51, 52
 Modeen, A. E. 58
 Mulhern, J. 74
 Mäkinen, E. 71, 76
 Neovius, T. F. 44
 Nervander, E. 89
 Niemi, H. 30—32, 36, 37, 40
 Nordman, P. 51, 52, 57, 59
 Norlén, W. 18
 Nyberg, B. A. 41, 44, 46
 Nyberg, M. 87, 89
 Nägeli, H. G. 85
 Ojala, N. 44, 46
 Oksanen, K. 44
 Oksanen, A. 32, 33
 Pallin, J. K. 51, 52
 Perälä, H. 37, 40, 59, 62, 65, 66, 88
 Pestalozzi, J. H. 12, 56, 73, 80
 Petander, Ida 10, 19, 20, 38, 59, 81
 Pfeiffer, M. T. 85
 Pflüger, J. G. 86
 Pietikäinen, A. 86
 Poppius, A. 64
 Prange, W. 49
 Raitio, K. 28—30, 32, 36, 38, 40
 Ramsay, A. 45
 Rancken, J. O. J. 29
 Ranta, K. 37
 Rauhamaa, O. 92
 Reble, A. 74
 Rechtmann, H. J. 74
 Richter, A. 49
 Rikström, A. 86, 88
 Ritter, K. 56
 Roos, M. F. 18
 Rousseau, J. J. 56, 73, 80
 Rudenschöld, T. 33
 Runeberg, J. L. 29
 Salo, A. 10, 32
 Salomon, O. 70, 74
 Sandberg, F. 17, 19, 20, 26, 34, 41, 46, 53, 59, 65
 Schalin, Z. 11

- Schallenfled, Rosalie 78, 79
 Schauman, F. L. 13, 21
 Schmidt, K. 32
 Schütze, F. W. 85
 Schöne, Selma 79
 Segerborg, K. H. 70
 Segerstedt, A. 64
 Setälä, E. N. 29
 Silenius, E. 11
 Sjöström 70
 Snellman, J. W. 25, 28, 33
 Sohlberg, Hedvig 37, 60
 Soininen (Johansson), M. 25, 40, 65
 Sokolow 14
 Somerkivi, U. 12, 90
 Sonck, E. 18
 Spiess, A. 80
 Steinmetz, A. 16, 17
 Stenbäck, J. 70, 71, 76
 Stenbäck, Ottilia 10
 Stephan, H. 32
 Steuer, N. 45
 Stiehl, J. 10, 14, 15, 19, 26, 28, 42,
 46, 57, 62, 69, 86, 87
 Strömberg, M. 47
 Stuhlmann, A. 70
 Sundholm, A. L. 31, 38, 40
 Sundwall, F. W. 11, 16—18, 25, 45,
 63, 69, 81, 88, 91, 92, 94
 Suomalainen, K. 41, 45, 46
 Sörensen, Anna 31, 37, 46, 54, 57, 65,
 69, 74, 80, 86
 Thornton, J. S. 74
 Topelius, Z. 29, 30, 43, 52, 62, 97
 Unger, E. S. 44
 Vaaranen, K. 13, 17, 18
 Wallin, O. 37, 49, 50—53
 Wallin, J. 26, 46, 69, 87
 Wegelius, W. 10, 21
 Weijola, E. 11
 Wiessner, E. 73, 74
 Wilskman, I. 81, 82
 Vuorinen, O. 41, 46, 65, 66
 Wächter, H. 88
 Väänänen, J. 70
 von Zweigbergk, P. A. 45
 Yrjö-Korkinen, Y. K. 51, 52, 92, 93

Referat

Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II

I Einleitung

Im Teil I der Untersuchung wird über die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung im vorigen Jahrhundert berichtet. In dem zweiten, d.h. jetzt vorliegenden Teile der Untersuchung wird der Versuch gemacht zu präsentieren, was für einen Begriff die zu Lehrern ausgebildeten Personen in den Seminaren von den verschiedenen Unterrichtsfächern der Volksschule und von dem Unterrichten dieser Fächer erhielten. Kapitel V in Teil I über die Erziehungsfächer als Grundlage zu dem Praktizieren als Lehrer bildet den Hintergrund zu der jetzt vorliegenden Untersuchung.

II Religion

Das Zeitalter der Rechtgläubigkeit und die Aufklärungsidee legten im Religionsunterricht das Hauptgewicht auf die Vermittlung von Kenntnissen. Im Rahmen der pietistischen Denkweise war man bestrebt, von religiöser Kenntnis zu einer christlichen Gemütsverfassung zu kommen, so dass jeder Mensch persönlich die Wahrheiten der Bibel in sich erlebt hat. Alle die Personen, die im Verlauf des vorigen Jahrhunderts Einfluss auf den Religionsunterricht in den Übungsschulen ausgeübt haben, wie U. Cygnaeus, N. Järvinen, W. Wegelius, Z. J. Cleve, die beiden Kastmans und F. W. Sundwall, haben ihre Meinung über den Religionsunterricht auch in schriftlicher Form zum Ausdruck gebracht. Auch die Verordnungen über die Volksschule und die Berichte der Volksschulekomitees befassen sich kurz mit den Zielen des Religionsunterrichtes. Als Zusammenfassung aller Meinungen und Ansichten lässt sich feststellen, dass man vermittels des Religionsunterrichtes nicht mehr ausschliesslich auf das Jenseitige zustrebte, sondern betonte, dass die religiösen Wahrheiten schon in dem irdischen Leben in Anwendung gebracht werden konnten. Neben der Bereicherung des jungen Menschen mit möglichst reichlichen Kenntnissen

sollte auch ausdrücklich dafür gesorgt werden, dass aus dem Religionsunterricht auch starke Anregungen in das Gefühls- und Willensleben übergangen. Das Endziel war somit das Bilden einer christlichen Person (eines christlichen Menschen) und zwar so dass jeder (Mensch) schon zu seiner Lebenszeit den Willen Gottes zur Ausführung bringt.

Im Religionsunterricht des vorigen Jahrhunderts erhielt die biblische Geschichte eine zentrale Stellung. Ausser der biblischen Geschichte gehörten — laut der Verordnung des Jahres 1866 — zum Volksschulekurs auch Luthers Kleiner Katechismus, Kirchenlieder, Bibelsprüche und auch ein wenig Kirchengeschichte. Eine gleichartige Form hatte der Lehrplan auch in den Volksschulen der anderen Länder.

Die Wochenstundenanzahl des Religionsunterrichtes in den Übungsschulen betrug im allgemeinen vier, das heisst etwas weniger als in den Modellkursen des Jahres 1881 festgesetzt war. In diesen war nämlich eine Anzahl von sechs Stunden, d.h. die gleiche Anzahl wie in den preussischen Regulativen üblich.

Der weitesten Verwendung sowohl in den Übungsschulen als auch in den Volksschulen im Verlauf des vorigen Jahrhunderts erfreuten sich die Lehrbücher, die K. G. Leinberg, der zweite Vorsteher des Seminars in Jyväskylä, sowohl in schwedischer als auch in finnischer Sprache verfasste. Gegen Ende des Jahrhunderts — von den 90er Jahren an — fanden die Bücher von F. W. Sundwall, dem zweiten Vorsteher des Seminars in Tammisaari, mehr Eingang. Auch einige andere Bücher wurden im Religionsunterricht der Übungsschulen verwendet.

Die bedeutendste, im Verlauf des vorigen Jahrhunderts herausgekommene Unterrichtslehre der Religion war die "Katechetik" von N. Järvinen. Ausser ihm schrieben über den Religionsunterricht auf der Volksschulstufe u.a. Cygnaeus, Anjou, die beiden Kastmans, Cleve, Kehr, Sandberg, Norlén, Vaaranen (Hougberg), K. Kröger und E. Sonck.

Die uralte Lehrmethode im Religionsunterricht war die Einpaukere. Im Schulunterricht des vorigen Jahrhunderts war man bestrebt, diese Methode wenigstens so weit zu entwickeln, dass die Kinder neben dem Auswendiglernen auch in der Lage waren, zu begreifen, was sie gelesen hatten. Zu den hauptsächlichsten Methoden entwickelten sich die akroamatische und die erotematische Methode. Die zu besprechende Geschichte pflegte man in kleine Abschnitte aufzuteilen, die dann am Ende der Lehrstunde wieder zu einem Ganzen zusammengefasst wurden. Karten und Bildertafeln wurden ausserdem auch bei dem Religionsunterricht der Übungsschulen zum Gebrauch herangezogen.

Die in der Lehrstunde gelernten Sachen war man bestrebt auch im praktischen Leben zu verwerten. Für dieses Vertiefen gebrauchte Järvinen die Bezeichnung "Beschauung" und er erklärte, dass hierbei sowohl der Lehrer als auch die Schüler sich demütig und gelehrig dem Worte Gottes unterstellen sollten.

Tabelle 1 zeigt eine Analyse, die aufgrund von Berichten der Lehrerkandidaten über die Lehrübungen zusammengestellt ist. Daraus lässt sich ersehen, dass die Lehrerkandidaten in den Übungsschulen von Jyväskylä den Schülern biblische Geschichten vorerzählt und dann von ihnen abgefragt haben, wobei Karten und Bildertafeln verwendet wurden. Biblische Sprüche wurden als Lehrmaterial verwendet und Auswendiglernen wurde betrieben. Auch wurde ver-

langt, dass die Schüler mit eigenen Worten erzählten, was sie gelernt hatten. Weiterhin war man bestrebt, auch das was man gelernt hatte, im praktischen Leben zur Anwendung zu bringen.

III Das Finnische

Über die Ziele des Lesens und Schreibens beim Unterricht der Muttersprache sind in verschiedenen Verbindungen Ansichten vorgelegt. Eine reine, fließende und auf Verstehen beruhende Lesefertigkeit scheint das zentralste Ziel gewesen zu sein. Ganz am Ende des Jahrhunderts scheint man auch darauf geachtet zu haben, dass das zum Lesen vorgelegte Lehrmaterial geeignet war, positiv auf das Entwickeln des Gefühlslebens und der Phantasie einzuwirken. Das Ziel des Schönschreibenunterrichts war erreicht, wenn die Schüler einerseits sich eine schöne Handschrift angeeignet hatten, andererseits formell fehlerfreien Text schreiben konnten.

Die Anzahl der Wochenstunden beim Unterricht des Finnischen war in den verschiedenen Lehrplänen etwas verschieden. In den Vorschlägen von Cygnaeus betrug diese Anzahl durchschnittlich acht pro Klasse, in dem Vorschlag des Jahres 1863 war diese Anzahl sechs. Später veränderte sich diese Anzahl: zwar blieb die Gesamtanzahl unverändert, aber die Anzahl war auf der unteren Stufe bedeutend grösser als auf der oberen Stufe.

Der erste Lektor der finnischen Sprache im Seminar von Jyväskylä, eine Person namens Jaakob Länkelä, verfasste zwei Lesebücher, die eine lange Zeit in den finnischen Volksschulen in Gebrauch waren und von denen das eine ein eigentliches Lesebuch und das andere eine Fibel war. Gegen Ende des Jahrhunderts und um die Jahrhundertwende wurden diese Bücher Länkeläs von anderen verdrängt, deren Verfasser K. Raitio war. In den schwedischsprachigen und teilweise auch in den finnischsprachigen Übungsschulen erhielten das Naturbuch und das Buch "Unser Land" von Topelius eine bedeutende Stellung. Von den Verfassern einer allgemeinen Unterrichtslehre für das Finnische mögen Länkelä, Raitio und K. J. Hagfors, der Lektor für Schwedisch in dem Seminar von Uusikaarlepyy, erwähnt werden. Gegen Ende des Jahrhunderts wurden auch mehrere Kalligraphiesysteme, sowohl für schräge Schrift (= 45°) und für aufrechte Schrift herausgegeben.

In dieser Verbindung lohnt es sich wohl, Einiges über die Entwicklung der Lesebücher sowie auch anderer Bücher im Verlauf des vorigen Jahrhunderts zu berichten. Die Bücher nahmen etwas an Grösse zu, sie waren aus besserem Papier und auch besser gebunden. In Hinsicht auf die Typenart wurde die Fraktur von der Antiqua verdrängt. Die Bücher erhielten Bilder und die Aufteilung in Abschnitte wurde zweckmässiger als bevor. Um die Jahrhundertwende veränderten sich auch die Deckel der Bücher: an Stelle der dunklen Farbtöne traten nun hellere Farben. Auch machten sich Bestrebungen bemerkbar, dem Inhalt der Bücher solche Züge zu verleihen, die der kindheitlichen Entwicklungsstufe besser entsprachen.

Seit uralten Zeiten verwendete man beim Leseunterricht das Buchstabier-
 rungssystem, bei dem man vom Lesen einzelner Buchstaben auf das Lesen von
 Silben überging. Während der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurde

dieses System von mehreren verschiedenen Vertretern des Schullebens in Mitteleuropa verbessert. Das in den finnischen Übungsschulen am allgemeinsten verwendete System des Elementarunterrichts beim Lesen wurde als analytisch-synthetische Schreiblesemethode bezeichnet. Auch die Lesemethode der oberen Stufe war dem Prinzip nach analytisch-synthetisch, denn beim Unterrichten ging man in erster Linie so vor, dass man nach einem Überblick das Lesestück analytisch in kleine Teile aufteilte, die man erst durchsah und bis zu einer guten Geläufigkeit übte, wonach erst man zum nächsten Abschnitt überging. Am Ende wurde nochmals ein Überblick auf die ganze Erzählung geworfen. In den Übungsschulen übte man wohl auch in einigem Umfange beim Lesen die Taktmethode und kursorisches Lesen.

Beim Schreibunterricht nahm die Kalligraphie eine zentrale Stellung ein. Nach dem Einüben der Grundformen ging man in einer bestimmten Reihenfolge auf das Schreiben der kleinen und der grossen Buchstaben über, worauf dann einzelne Wörter und schliesslich ganze Beispielsätze folgten. Nach der eigentlichen Einübungsphase ging man dazu über, Buchstaben und Wörter mit Hilfe der Taktmethode zu schreiben, welches System erst in den 90er Jahren allmählich aufgegeben wurde. Beim Diktieren, beim nachbildenden und reproduktiven Schreiben und beim sonstigen gedächtnismässigen Schreiben war das Schönschreiben die Hauptsache. Aufsatzschreiben wurde so gut wie gar nicht betrieben.

Grammatik wurde induktiv unterrichtet.

IV Das Rechnen

Man war der Ansicht, dass das Rechnen den Schüler in formaler Hinsicht besonders entwickelte, und aus diesem Grunde nahm das Kopfrechnen eine lange Zeit eine herrschende Stelle ein. Auch wies man darauf hin, dass man im praktischen Leben rechnen können musste.

Der Lehrplan für das Rechnen in den Übungsschulen war dem in damaligen mitteleuropäischen Volksschulen sehr ähnlich: die vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, mit Brüchen, mit Dezimalzahlen und mit benannten Zahlen sowie auch Schlussrechnungen. Von der Geometrie wurden auch die wesentlichsten Punkte behandelt. Das Übergehen von dem alten Mass-System auf das neue geschah in den 90er Jahren. Die Anzahl der Stunden bei der Mathematik stand unverändert auf vier Wochenstunden während der ganzen hier besprochenen Periode. Stundenanzahlen von gleicher Grösse waren auch in den Schulen der anderen europäischen Länder üblich.

Die in den Übungsschulen verwendeten Lehrbücher dieses Faches waren lokal mehr begrenzt als z.B. die beim Religionsunterricht und beim Unterricht der Muttersprache verwendeten Bücher. Zu einem grösseren Erfolg in Hinsicht auf die Produktion von Büchern brachte es der Mathematikleur des Seminars von Jyväskylä E. Bonsdorff. Einer Verwendung in verschiedenen Übungsschulen erfreuten sich auch die Rechenlehren und die Beispielshefte von K. J. Högman, B. A. Nyberg, P. A. von Zweigbergk und K. Suomalainen. Mit der Jahrhundertwende setzt auch die Periode ein, während der die Rechenlehrbücher von N. Ojala eine vorherrschende Stellung einnahmen.

In verschiedenen Verbindungen wurde betont, dass der Rechenunterricht induktiv und anschaulich sein sollte. Das Rechenbrett war in den Rechenstunden in fleissigem Gebrauch. Gegen das Üben von einseitiger Kopfrechnung fing man erst in den 90er Jahren zu protestieren an, und das Rechnen in schriftlicher Form erhielt allmählich eine ebenbürtige Stellung neben dem Kopfrechnen. Es wurde natürlich auch weiterhin stark betont, dass das Kopfrechnen immer die Voraussetzung für das schriftliche Rechnen war.

V Geschichte

Geschichte als Lehrfach der Volksschulen fand erst im 19. Jahrhundert Eingang. Der Lehrplan der Übungsschulen enthielt ausser der Geschichte Finnlands auch etwas an allgemeiner Geschichte. Als allgemeines Ziel des Geschichtsunterrichts setzte man das Erwecken der Vaterlandsliebe und die Entwicklung einer mit dem christlichen Glauben in Einklang stehender Weltanschauung.

In den oberen Klassen der Übungsschulen umfasste der Geschichtsunterricht im allgemeinen zwei Wochenstunden: im Verlauf derselben Stunde wurde entweder nur die Geschichte des eigenen Landes oder nur allgemeine Geschichte besprochen. Erst um die Jahrhundertswende herum zeigte sich ein Bestreben, Material der allgemeinen Geschichte dem Unterricht der Geschichte Finnlands beizufügen.

Der weitesten Verwendung erfreuten sich die Lehrbücher für Geschichte, die O. Wallin, der Lektor für Geschichte und Erziehungslehre des Seminars in Jyväskylä verfasst hatte. Neben diesen benutzte man auch in den Übungsschulen Lehrbücher für Geschichte, die von Hallsten, Juuti, Melander, Nordman und Y. K. Yrjö-Koskinen geschrieben waren. Auch das Buch "Unser Land" (von Topelius) wurde beim Geschichtsunterricht herangezogen.

An Unterrichtslehren für Geschichte wurde im vorigen Jahrhundert nur eine, und zwar die von Wallin verfasste herausgegeben. Die in den finnischen Seminaren verwendeten Lehrbücher der Erziehungs- und der Unterrichtslehre, z.B. die von Anjou und den beiden Kastmans und von Cleve verfassten, enthielten zwar noch ein Kapitel über den Geschichtsunterricht.

Der Geschichtsunterricht war hauptsächlich in methodischer Hinsicht vordringend, erzählend und abfragend. Während der Lehrstunden benutzte man auch Karten, Bildertafeln und die schwarze Tafel. Aus den Analysen, die aufgrund der von den Lehrerkandidaten verfassten Unterrichtsberichte (Tabelle 7) lässt sich ersehen, dass man während der Geschichtsstunden im allgemeinen eine historische Erzählung entweder ohne Unterbrechung oder in Abschnitten erzählte und sie darauf von den Schülern abfragte. Dem Unterricht wurde Anschaulichkeit verliehen, indem man als Hilfsmittel Karten und die schwarze Tafel heranzog.

VI Geographie

Bei dem Geographieunterricht konkurrierten zwei dem Bereich des Lehrplans zugehörige Grundsätze: der analytische und der synthetische. Der

ersterwähnte verblieb jedoch im Hintergrund. Im Rahmen der synthetischen Methode nahm der Geographieunterricht als Ausgangspunkt die heimatliche Gegend und von dort aus ging man allmählich erst in die anderen Teile des eigenen Landes, dann in die Nachbarländer und die anderen Erdteile über, um erst danach auf allgemeingeographische Umstände überzugehen.

Als Wochenstundenanzahl für Geographie akzeptierte man allgemein zwei Stunden für jede Klasse, während man in den europäischen Kulturländern oft noch weniger Geographie lehrte. Die Ziele beim Unterricht dieses Lehrfaches waren teilweise dieselben wie beim Geschichtsunterricht; das Erwecken des Interesses für das eigene Land war u.a. ein solches Ziel.

Hier wie auch in so manchen anderen Fächern bildete der Inhalt der Lehrbücher den faktischen Lehrplan für den Geographieunterricht. Eine führende Stellung nahmen die von Erslev und Modeen verfassten Lehrbücher ein (Tabelle 8). Neben diesen wurden auch u.a. die von Korander, Juuti und Danholm verfassten Lehrbücher verwendet. Im Bereich des Geographieunterrichts ist wohl im Verlauf des vorigen Jahrhunderts nicht ein einzige Unterrichtslehre verfasst: ein Kapitel über Geographieunterricht gab es allerdings in dem Lehrbuch über Erziehungs- und Unterrichtslehre von Cleve. Auf der schwedischsprachigen Seite gab es eine von P. Nordman verfasste Unterrichtslehre.

Der Geographieunterricht war wesentlich dem Geschichtsunterricht sehr ähnlich. Auf den unteren Stufe verwendete man Ausflüge in die Umgebung der Schule um den Unterricht möglichst anschaulich zu machen. Auch ein sich dem Kartenzeichnen anschließendes konstruktives Verfahren wurde praktisch verwendet. Aus einigen von Lehrerkandidaten verfassten Berichten lässt sich ersehen, wie man in den Geographiestunden "aus dem Bereich des Bekannten in das Unbekannte segelte". Weiterhin präsentierte man in den 90er Jahren eine sich auf geographischen Typen aufbauende Methode. Typen solcher Art waren z.B. die Steppen Russlands und die Fjorde von Norwegen.

VII Die Naturkunde

Der Anschauungsunterricht auf der unteren Stufe erhielt so gut wie seinen ganzen Inhalt aus dem Bereich der Natur. Als Hauptziel beim Unterricht der Naturkunde galt das Vermitteln der richtigen Kenntnis der Natur und das Auswurzeln der über sie vorherrschenden abergläubischen Vorstellungen aus den Köpfen der Schüler. Gegen Ende des Jahrhunderts sprach man auch von dem Erwecken des Interesses für die Natur.

Der auf dem Inhalt der Verordnung beruhende Lehrplan umfasste sowohl die Botanik als auch die Zoologie und ausserdem auch eine kleine Menge von Naturlehre, vor allem von Physik. Gegen Ende des Jahrhunderts zeigte der Unterricht der Naturkunde die Tendenz einer immer mehr zunehmenden Konzentrierung auf die oberen Klassen der Übungsschulen und gleichzeitig nahm die Anzahl der Stunden der Naturkunde etwas ab.

Naturkunde wurde teilweise ohne irgend ein Lehrbuch, teilweise mit Hilfe eines Lehrbuches betrieben. Unter den Verfassern derartiger Lehrbücher mögen Canth, Celander, Segerstedt und Mela sowie auch Kiljander (Tabelle 10) erwähnt werden. Die Lehrbücher der Naturkunde entwickelten sich im Verlauf der Jahrzehnte in vieler Weise, und u.a. die von Kiljander verfassten, die noch lange

nach der Jahrhundertwende in den Schulen verwendet wurden, waren im Vergleich mit den alten katalogförmigen Lehrbüchern verhältnismässig modern.

Der Unterricht der Naturkunde geschah entweder mit Hilfe von lebendigen Anschauungsmitteln oder von Bildertafeln. Die induktive Lehrmethode war mehr im Gebrauch als die deduktive. Man untersuchte auch die Nützlichkeit und die Schädlichkeit der Tiere und Pflanzen. Der Unterricht der Naturlehre basierte auf naturkundlichen Experimenten, deren Ausführung die ganze Klasse aufmerksam verfolgte.

VIII Zeichnen

Linearzeichnung und Freihandzeichnen gehörten gemäss der Verordnung zu dem Lehrprogramm der Übungsschulen. Das Freihandzeichnen sollte von einfachen Linien bis zum Abbilden von Möbeln und Werkzeugen fortschreiten, während bei der Linearzeichnung man mit einfachen Lineal- und Zirkelübungen beginnen sollte, um dann bis zu dem Projektionszeichnen weiterzuschreiten. Die Wochenstundenanzahl pro Klasse war anfänglich sogar mehr als zwei, setzte sich aber später auf zwei fest, und ist auf dieser Höhe bis zu unserer Zeit verblieben.

Sowohl Freihandzeichnen wie auch Linearzeichnung wurde hauptsächlich mit Hilfe von sog. Zeichenkursen betrieben. Solche Kurs-Systeme hatten u.a. Hutter, Hippius, Köhler, Hermes, Salomon, Stuhlmann, Hofström und Hårdh (Tabelle 13) verfasst. Das Zeichnen kam hierbei dem Nachbilden der Kurse gleich.

Trotz der vorliegenden Kurse war der Anteil des Lehrers recht bedeutend. Er zeichnete nämlich erst das Vorbild auf die Tafel, worauf dieses Vorbild während der Stunde sehr eingehend betrachtet und untersucht wurde. Neben den Handarbeits- und Handfertigkeits-Stunden waren die Zeichnenstunden wohl auch die einzigen Stunden, während denen der Lehrer das Podium verliess und sich unter die Schüler begab. Er wanderte nämlich umher, von einem Schüler zu dem anderen, und betrachtete genau, was die Schüler auf ihrem Bogen oder in ihrem Zeichenblock zustandegebracht hatten. Man war der Ansicht, dass vermittle des Zeichnens sich der Formsinn und die manuelle Geschicklichkeit entwickelten und darum versuchte man dieses Fach möglichst nah mit den Handarbeiten und der Handfertigkeit zu verknüpfen. Damals war man noch nicht so weit, dass man der eigenen schöpferischen Tätigkeit der Kinder Beachtung geschenkt hätte, und auch Farben wurden erst nach der Jahrhundertwende herangezogen, um den Zeichnenunterricht der Schule zu bereichern.

IX Handarbeit und Handfertigkeit

Die Handarbeiten der Mädchen gehörten schon um die Mitte des 19. Jahrhunderts zu dem Programm der Schulen, so auch bei uns in den Mädchenschulen. Cygnaeus war dagegen der erste Schulorganisator, der auch den Handfertigkeitsunterricht dem Programm der Volksschulen beifügte. Die finnische Volksschuleverordnung des Jahres 1886 dürfte wohl auch die erste in der ganzen Welt sein, in der Handfertigkeitsunterricht für Knaben als obligatorisches Fach zu dem Lehrplan der Volksschule gehörte. Wie er zu seiner Auffassung der Wichtigkeit der Handfertigkeit gekommen ist, hat Cygnaeus in

ein paar Nummern der Rheinischen Blätter in den Jahren 1877 und 1882 näher dargelegt.

Die erwähnte Verfassung enthielt keinen eigentlichen Lehrplan über den Unterricht von Handarbeit und Handfertigkeit. Cygnaeus seinerseits war der Ansicht, dass die Knaben Werkzeuge und Geräte verschiedener Art und die Mädchen entsprechend Kleidungsstücke während dieser Stunden verfertigen sollten. Cygnaeus betonte in Verbindung mit der Handarbeit und der Handfertigkeit den Wert der Entwicklung der allgemeinen manuellen Geschicklichkeit und ihre Bedeutung als Voraussetzung für den Wohlstand des ganzen Volkes.

Der Unterricht im Bereich der Handarbeit und der Handfertigkeit war anfänglich in den Übungsschulen recht unsicher und unvollständig, aber dank der Bemühungen von Cygnaeus trat hier sehr bald eine deutliche Verbesserung ein. Allem Anschein nach waren die Fortschritte im Bereich der Handarbeit und der Handfertigkeit wohl grösser als in irgend einem anderen Lehrfach im Verlauf des vorigen Jahrhunderts. Als Cygnaeus im Jahre 1888 starb, hatte man schon für den Handfertigungsunterricht bestimmte Modellserien fertiggestellt, und im Verlauf der 90er Jahre wurden dann die entsprechenden Modellserien für den Handarbeitsunterricht der Mädchen herausgegeben. In der ersten Zeit verwendete man sogar so viel wie sechs Stunden pro Woche für Handarbeit und Handfertigkeit, später aber ging diese Anzahl dann auf drei oder vier pro Klasse herunter und verblieb auf diesem Niveau für lange Zeiten.

Bis um die Mitte der 1880er Jahre war der Unterricht der Handarbeit und der Handfertigkeit seinem Charakter nach individuell, und zwar so dass jeweilig vier Lehrerkandidaten gewöhnlich für den Unterricht dieses Faches in einer Klasse sorgten. Im Verlauf desselben Jahrzehntes ging man jedoch dazu über, den Unterricht auch in diesem Fache zu Klassenunterricht zu verwandeln und diese Bestrebungen hatten auch den erwünschten Erfolg. Trotzdem waren während der Handarbeits- und der Handfertigungsstunden der Übungsschulen ausser dem Hauptlehrer auch einige Hilfslehrer anwesend, die den Schülern bei ihrer individuellen Arbeit Rat und Anleitung erteilen sollten. Bevor man zum Planen von Modellserien überging, hatten die Aufgaben im Bereich dieses Unterrichts ein methodisches Ganzes gebildet. Nachdem Einführen der Modellserien richtete sich der Unterricht sowohl bei den Mädchen als auch bei den Knaben auf dem Grundsatz auf, dass die verschiedenen Arbeitsphasen, wie zum Beispiel das Sägen oder das Ausarbeiten einer Verbindung, ein eigenes Ganzes bildeten.

Die verschiedenen Gegenstände und Sachen, die in den Seminaren und Übungsschulen Finnlands angefertigt wurden, ernteten bald Ruhm im Auslande, denn eine grosse Anzahl von solchen Arbeiten beteiligte sich an verschiedenen Weltausstellungen, wo sie ganz besonderes Interesse und Aufsehen erregten.

Die Handarbeitslehrerin Charlotta Lydecken und der Handfertigungslehrer Hårdh haben auch ein Buch über das Unterrichten dieses ihres Faches herausgegeben.

X Unterricht im Turnen

Die Vorschläge von Cygnaeus umfassten auch einen Lehrplan über den Unterricht im Turnen für die Übungsschulen und die Volksschulen. Die Verord-

nung zielte auf ein Entwickeln des Gleichgewichtes, der plastischen und flinken Bewegungen sowie auch der Muskelkraft und Ausdauer. Die Notwendigkeit einer harmonischen Ausbildung von Körper und Seele wird in der Verordnung an mehreren Stellen betont.

Das Programm der Turnstunden umfasste seit den 60er Jahren Gruppierungsübungen, Freiübungen und Geräteübungen. Dagegen war dem Sport sehr wenig Zeit gewidmet. Allmählich setzte sich die Anzahl der Turnstunden pro Woche und Klasse auf zwei fest.

In den Unterrichtslehren sowohl von K. Göös, des ersten Turnlektors des Seminars in Jyväskylä als auch von K. V. Heikel, dessen Lehrbuch in dem Seminar von Uusikaarlepyy verwendet wurde, war für jede einzelne Stunde ein eigenes Programm ausgearbeitet. Der Unterricht war seinem Charakter nach teilweise Klassenunterricht, teilweise individueller Unterricht. Der Lehrer selbst zeigte gewöhnlich erst die in Frage stehende Bewegung oder Bewegungs-Serie, und darauf wurde sie von einem Schüler oder von einer Schülergruppe ausgeführt, und zuletzt dann von der ganzen Klasse. Dasselbe Programm konnte auch während mehrerer Stunden eingeübt werden. Eine gut verlaufene Lehrstunde konnte dann mit einem Spiel (z.B. "Katze und Maus") beendet werden.

XI Gesangunterricht

Der Gesang ist ein altes Schulfach. Cygnaeus legte grossen Wert auf das Singen, weil hierbei namentlich das Gefühlsleben entwickelt und geläutert wird. Gemäss der Verordnung sollte man beim Gesangunterricht vor allem das Gehör als Ausgangspunkt halten. Auf der oberen Stufe der Schule konnte man auch mehrstimmigen Gesang betreiben.

Wenn man Berichte betrachtet, die von Lehrerkandidaten über den von ihnen verabreichten Gesangunterricht zusammengestellt sind, so lässt sich feststellen, das die Lehrstunde oft in drei Teile geteilt ist: ein Teil wurde für Volkslieder, ein Teil für Kirchenlieder und der dritte Teil für Musiklehre verwendet.

In Verbindung mit vielen Lehrerkonferenzen wurde darüber gesprochen, ob einstimmiges oder mehrstimmiges Singen für die Volksschule wichtiger ist. Die Lehrer selbst hielten einstimmiges Singen für wichtiger. Auf den oberen Stufen der Übungsschulen wurde jedoch auch zwei- und drei-stimmiger Gesang betrieben. Man befand sich vor einem neuen Problem, als gegen Ende des Jahrhunderts sich die Auffassung verbreitete, man müsse schon in der Volksschule von Noten zu singen lernen. Um die Jahrhundertwende fing man auch an, dem Text der Lieder mehr Beachtung zu schenken, da sich feststellen liess, dass man diesen Punkt bisher ziemlich vernachlässigt hatte. Von Anfang an setzt sich die Anzahl der Wochenstunden pro Klasse auf zwei fest.

Der Gesangunterricht geschah gewöhnlich so, dass der Lehrer erst das ganze Lied oder einen Teil davon vorsang, worauf dann die Schüler ihm dasselbe nachsangen. Bei den Intervallübungen zog man zur Hilfe besondere "Zwischentappen" heran. Als man ein Singen von Noten zu fordern begann, entwickelte sich ein sogenanntes Vorbildschema-Singen. Für jede Tonart wurde nämlich ein eigenes Vorbildschema entwickelt, das vom Tontreffen seinen Ausgang nahm und das Singen in dieser bestimmten Tonart erleichterte. Die Bezeichnungen "do, re, mi, . . ." kamen in dieser Verbindung in Gebrauch.

XII Das Arbeiten in ungeteilten Schulen

Als Grundsatz bei der Arbeit in ungeteilten Schulen oder in sog. Abteilungsschulen wurde anfänglich befolgt, dass während der Lehrer eine Gruppe unterrichtete, die anderen Schüler entweder sogenannte "stille" (lautlose) Übungen ausführten oder frei hatten. Seit Beginn des Volksschulwesens in Finnland hat man in den ungeteilten Schulen des Landes in einer oder der anderen Form den Parallelkurs-Grundsatz befolgt.

Auf den allgemeinen Volksschulversammlungen war man unzufrieden damit, dass es in Verbindung mit den Übungsschulen nicht eine Klassenform gab, die der ungeteilten Schulform auf dem Lande entsprach. Derartige Klassen wurde im Jahre 1892 in den Seminaren eingerichtet.

Wenn man im Lichte der Klassenbuchvermerkungen die Tätigkeit der eben erwähnten neuen Klassen untersucht, lässt sich feststellen, dass man in ihnen allmählich, schon vor der Jahrhundertwende, einen neuen Grundsatz oder mit anderen Worten das sogenannte Wechselkursssystem in Gebrauch genommen hat: der Lehrkursus zerfällt in z.B. zwei Wechselkurse, die in aufeinanderfolgenden Jahren abwechselnd unterrichtet werden. Auf diese Weise ist es möglich zwei Jahreskurse an Schülern zu einer Arbeitsgruppe zu vereinen, ohne den Nachteil zu haben, dass man dieselben Sachen in zwei Jahren nacheinander zu wiederholen hat. Prinzipiell war es schon im Verlauf des vorigen Jahrhunderts möglich, bei der Organisation der ungeteilten Schulen soweit zu kommen, dass man in Verbindung mit der Arbeitsplanung in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts nicht viel weiter gekommen ist.